

PARADIGMAS DO MODERNO EM EDUCAÇÃO: FRANCISCO CAMPOS E ANÍSIO TEIXEIRA

Marlos B. Mendes da Rocha

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Procurou-se fazer um confronto entre as concepções de moderno de Francisco Campos e de Anísio Teixeira que de muitas maneiras marcaram a institucionalidade educacional brasileira contemporânea. O moderno em Campos forjou instituições que acabaram por constituir agentes educacionais novos. Porém, por outro lado, tais instituições impuseram o enquadramento do outro, o não-moderno, sem respeitar a cultura daquele com quem interagiu. Já Anísio é expressão de um moderno que nega modelos educacionais e acentua a autonomia do fazer educativo. Trata-se de uma autonomia que exige o reconhecimento daquele que se incorpora ao processo educativo, sem pretensões de lhe dirigir o destino, mas de lhe abrir possibilidades.

MODERNIDADE — MODERNIZAÇÃO — INSTITUCIONALIDADE EDUCACIONAL — DIREITO CIVIL

ABSTRACT

PARADIGMS OF THE MODERN IN EDUCATION: FRANCISCO CAMPOS AND ANÍSIO TEIXEIRA. This article attempts to contrast Francisco Campos' and Anísio Teixeira's concepts of the modern which in many ways mark the institutionalizing of contemporary Brazilian education. Campos' "modern" forged institutions which ended up constituting new educational agents. On the other hand, such institutions imposed the standardization of the other — the not-modern — without respecting the culture with which it interacted. Anísio's is the expression of the modern which negates educational models and accents autonomy in the educational task. This is an autonomy which demands recognition of that which is incorporated in the educational process without pretending to direct destiny, but to open up possibilities.

É incrível perceber a semelhança entre o momento histórico em que se propuseram as reformas educacionais, nos anos 30, e o que hoje vivemos, em matéria de educação. Lá, como agora, estava presente a compreensão da ineficácia dos sistemas educacionais existentes, bem como a exigência de reformá-los. Também se percebia, tanto quanto hoje, como o país estava atrasado social, econômica e tecnologicamente em relação aos países avançados. Clamava-se, como ainda hoje, pela extrema necessidade de reformas sociais, econômicas e educacionais que diminuíssem a enorme diferença em que nos situávamos. Tudo isso enfatizou na época as propostas educacionais que não se detivessem em amplas incorporações sociais, via educação, mas se voltassem para as exigências da educação moderna, que se faziam imediatas. Essa foi, pelo menos, uma das vertentes do moderno que ali se expressaram.

Argumento, ao longo deste trabalho, que tal vertente modernizadora — cuja dimensão mais significativa se encontrava nas reformas de Francisco Campos — teve como característica profunda o abstracionismo educacional e pedagógico, fundado num determinado modelo de moderno naquele momento. O universalismo modernizante não requeria o conhecimento daqueles que buscava incorporar pela educação, porque simplesmente o projeto do que fazer já estava traçado. Tratou-se de anunciar o plano, criar a institucionalidade compatível e enquadrar o que era considerado não moderno.

Não resisto à tentação de estabelecer paralelos históricos com aquilo que hoje se chama de “qualidade total em educação”. Para além de uma exigência de eficácia dos sistemas escolares e de uma adequação à modernidade do mundo contemporâneo, parece-me que aí se encontra presente a idéia de um certo universalismo que não se quer afirmar apenas como portador de valores modernos, mas que é também portador, como aquele de que falei, de um modelo do que é moderno. O que se percebe dessas visões de moderno é que elas de modo geral desprezam o conhecimento daqueles a quem se dirigem. Não há qualquer identidade do outro a ser “reconhecida”, porque se trata apenas de fornecer uma nova identidade, e não de interagir com aquela existente antes do ato educativo e no decorrer dele.

Da mesma forma, como nas reformas educacionais modernizadoras da década de 30, o grande paradigma do moderno da “qualidade total em educação” ainda é o mundo da produção. Àquele tempo, tratava-se do fascínio provocado pelos novos processos de racionalização do trabalho do mundo fabril, o taylorismo e o fordismo, trazidos pelo capitalismo avançado; hoje, são os processos de informatização dos sistemas produtivos, trazendo a necessidade de formação de habilidades mentais básicas, que permitem a flexibilização da mão-de-obra, sem o rigor da especialização, mas muito mais exigente de qualificação educacional em sentido amplo.

A questão da formação para o trabalho é um tema recorrente a qualquer proposta educativa válida

para o mundo contemporâneo; o problema, portanto, não se encontra na preocupação de formação para a produtividade através dos processos educativos, mas na identificação de que mundo produtivo se está falando. Por mais que se pense num país tecnologicamente avançado como modelo, penso que ainda assim se colocará a necessidade da diversidade de formação, tanto no que se refere a processos como a finalidades do ensino. Eis aí uma questão que não escapou a uma outra vertente do moderno expressa naqueles anos 30: o pensamento “renovador” em educação. Para este, presente especialmente no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, não se tratava de separar educação erudita, educação artística e educação para o trabalho, porque entendia que todas constituíam formações especializadas, compatíveis com as necessidades do mundo contemporâneo. Tratava-se de tornar oportuna a diversidade dessas educações, não permitindo que se criassem dicotomizações de caminhos institucionais, geradores de seletividades — estes, sim, reprodutores de desigualdades.

Acreditar, pois, em um modelo de moderno, único, frente à diversidade de situações sociais, culturais e de interesses no mundo contemporâneo é ameaçar, como procurarei demonstrar, a própria possibilidade de constituir a modernidade. A concepção de um moderno universalista que já se encontra pronto, sem requerer o conhecimento do outro, não se coaduna com a contribuição da Antropologia moderna, que nos revelou o valor das diversidades culturais; não requer o conhecimento da lingüística e da sociolingüística, que nos ajuda a compreender que a variabilidade dos códigos é importante tanto para a identificação dos campos de cultura e subcultura, como para perceber que a diversidade tampouco é menos capaz de valor expressivo.

Enfim, trata-se de se dar conta de todo um acervo que contribui para descobrir a identidade do outro que se quer educar, e que a implantação dos valores mais expressivos da modernidade — liberdade e igualdade —, dos quais não se abre mão, só será efetiva se se souber dialogar com as diversidades. Isso implica em recusar-se, em nome de qualquer modernidade, a dirigir o destino daqueles que se educam.

Assim, em outro argumento desenvolvido neste trabalho, aborda-se a questão da autonomia daqueles que se buscam incorporar à educação. O valor dessa questão, para nós, está em que ela exige uma inversão do nosso processo histórico de formação de cidadania. Somente se pode pensar em autonomia do outro quando o reconhecemos como um ser de direitos. Em nossa história ocidental, o primeiro reconhecimento de direitos se chamou *direito civil*. Ele precedeu os demais direitos constituidores da cidadania contemporânea justamente porque constituiu o precedente de liberdade necessário para a conquista de novos direitos.

Identifico-me aqui com a tese que aponta para a carência do direito civil em nossa cidadania; mais do que isso: que assinala a fragilidade de uma cidadania

que não se sustenta sobre os direitos civis (Carvalho, 1993).

Este trabalho tece considerações sobre dois momentos históricos de constituição de nossas instituições educacionais: o pós-30, com as reformas de educação de Francisco Campos, que começaram a configurar um modelo de política pública de educação, sendo que a matriz de tal modelo expressou um certo sentido de moderno que buscamos perceber; em seguida, vem a construção educacional do pós-Guerra. Não fiz o inventário desse segundo momento, apenas busquei nele uma outra expressão de moderno que começou a marcar com alguma eficácia as nossas instituições educacionais, especialmente através do pensamento e da ação de Anísio Teixeira.

O MODERNO NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DE FRANCISCO CAMPOS

O primeiro grande tema do debate sobre o modelo de política pública de educação do Estado Novo é a questão da modernidade. Aliás, o tema, nos seus aspectos mais genéricos, não é restrito à política do Estado Novo, mas estende-se às reformas educacionais do pós-30, em geral, bem como também a algumas reformas regionais implantadas antes mesmo de 30.

Há um certo consenso na historiografia educacional brasileira de que as reformas educacionais de Francisco Campos, no início da década de 30, como ministro da Educação e Saúde do governo revolucionário — reforma do ensino superior, do ensino médio, do ensino técnico, bem como as do ensino normal e básico implantadas pelo mesmo autor em Minas Gerais, quando secretário do Interior do governo Antônio Carlos (1926-1930) —, possuem sem dúvida um caráter moderno. Atribui-se a modernidade dessas reformas em parte aos aspectos pedagógicos novos, voltados para um aprendizado de conteúdo não formalista e tampouco meramente propedêutico, que redimensionaram o papel da experiência no processo de aprendizado. Do ponto de vista da finalidade do ensino, as reformas de Campos apontam para a formação para o trabalho; para a formação pedagógica como área de especialização, enriquecida pelos novos conhecimentos científicos trazidos pelas ciências psicológica, biológica e sociológica; para a formação de nível médio, entendida como um fim em si e não como mera preparação para o terceiro grau, e, finalmente, para a formação de nível superior diversificada para além das áreas tradicionais de direito, engenharia e medicina.

Para uma certa historiografia, existe um sentido preciso de modernidade nas reformas implantadas por Campos. O seu significado seria dado por um conteúdo de caráter liberal-econômico trazido pelas exigências de racionalização do trabalho implantadas em capitalismo centrais, tais como o taylorismo e o fordismo. Aí estaria a razão de ser da ênfase numa educação voltada para o trabalho, bem como uma visão do processo educativo centrado na experiência. A ins-

piração em Dewey estaria na raiz dessa pedagogia e revelaria nitidamente o seu caráter liberal, meramente reformador da ordem e incapaz de um pensamento globalizador. Chega-se mesmo a fazer referência a uma *epistême* da experiência em Campos/Dewey que encobriria a percepção de totalidade histórica e conseqüentemente de sua crítica, dessa maneira fundando o seu caráter conservador¹.

Sem me deter em maiores considerações críticas a essa abordagem historiográfica acima, apenas assinalo o paradoxo que ela contém ao atribuir ao mesmo teórico, Dewey, a inspiração para posturas político-educacionais tão distintas como as de Francisco Campos e as de Anísio Teixeira, por exemplo. O paradoxo apenas ressalta a dificuldade em se dar um significado único para o moderno das reformas educacionais de Campos, como se o conceito de liberal trouxesse em si mesmo o sentido daquela modernidade. No meu ponto de vista, não é possível perceber apenas um sentido naquelas reformas, nem tampouco pretender que o conceito de liberal, nos termos em que ali se definiu, seja capaz de designar qualquer caráter para elas.

O meu estudo, neste segmento, consistirá, primeiro, em discutir os parâmetros da noção de moderno em Campos, especialmente a dimensão institucional das reformas educacionais por ele implantadas; em seguida, trabalharei uma outra concepção de moderno em educação, a de Anísio Teixeira, que em toda fase do Estado Novo, e na que se seguiu, forneceu — a despeito do seu liberalismo, ou, como eu penso, em decorrência dele — um forte contraponto àquele modelo de política de educação. Finalizo o estudo confrontando os significados das noções de moderno em Campos e Anísio, para compreender a relevância do direito civil na nossa cidadania.

Assinalei em outro trabalho que o mérito da reforma de Campos no ensino médio (1931) foi o de ter êxito na implantação do caráter finalístico para este nível de ensino, o que de certa maneira foi também uma preocupação de outras reformas educacionais do período republicano, como bem salientou Geraldo Bastos². A razão do êxito de Campos deveu-se à ruptura com o monopólio estatal no acesso ao terceiro grau que a sua reforma propiciou. Para isso, ele estendeu o recurso da "equiparação" a todas as escolas particulares de nível médio que atendessem aos requisitos estatais formulados e se submetessem à fiscalização federal³. O significado dessa reforma da educação do ponto de vista institucional está em que, ao estender a possibilidade da equiparação ao con-

1 Exemplifico a historiografia apontada nos seguintes trabalhos: Peixoto (1992), Moraes (1992).

2 Análise mais extensiva deste aspecto das reformas de Campos encontra-se em minha dissertação (Rocha, 1990).

3 Chama-se de "equiparação" a política de oficialização de escolas públicas e privadas, através da exigência do governo federal de se fazer a equivalência curricular com a instituição federal, o Colégio Pedro II, e do sujeitamento desses estabelecimentos de ensino à fiscalização federal.

junto das escolas particulares, estabeleceu uma relação direta da União com essas escolas — que até então não dependiam de respaldo estatal —, redefinindo sua institucionalidade ao mesmo tempo que as unificava num mesmo estatuto de caráter público.

Não foram pequenos os efeitos dessa reforma. Ela marcou, no plano da ação pública do Estado, o início de um processo de “setorização” da área educacional mediante a formação de aparelhos estatais especializados. A “setorização” consiste num processo de modernização do Estado, porque desenraíza a soberania da territorialidade regional, segmentando-a em campos de ação estatal específicos, que assumem a dimensão territorial da nação (Müller, 1985). Trata-se de um processo que faz parte do andamento histórico mais amplo do abstracionismo estatal que está na raiz da formação do Estado moderno (Torres, 1988). Por sua vez, a contrapartida desse processo na sociedade civil traduz-se por segmentações sociais, individualizadoras de interesses e perspectivas, que propiciam a formação de atores sociais que passam a buscar uma expressão em âmbito nacional. Assim, tanto no nível do Estado, como no da sociedade civil, dá-se um processo clássico do que chamarei adiante de “modernidade”.

Entretanto, é preciso atentar que, à exceção do ensino superior, onde a União já mantém a quase totalidade das escolas, e de algumas iniciativas no ensino profissional, especialmente o industrial, o processo da modernização não se faz em educação mediante o aumento do “poder infra-estrutural” do Estado, seguindo a conceituação de Michel Mann (1992)⁴. A soberania estatal monta-se com a criação do MES, em 1930, das subcoordenadorias do Ministério, das secretarias técnicas acopladas a ele e da grande máquina federal de fiscalização e controle do ensino, as inspetorias de ensino espalhadas por todo o país. Trata-se, portanto, de uma ênfase naquilo que Mann designou como “poder despótico”⁵. A solução dada à área educacional partiu, portanto, da avaliação de que a infra-estrutura pública para a expansão do nível médio e do ensino profissional era reduzida, os estados e a própria União contando apenas com algumas escolas modelares; por outro lado, contava-se com a preexistência de um segmento privado, de modo geral escolas católicas, que já abarcavam em grande medida esses níveis e esferas de ensino. O ensino básico era de competência dos estados e municípios; nesse nível, a pretensão das reformas de 30 — e mesmo da Constituição de 34, com forte influência dos “renovadores” — não vai além de uma interferência federal normatizadora, ou, na melhor das hipóteses, de uma possibilidade de complementação financeira da União para estados e municípios com débitos orçamentários acentuados em matéria de ensino.

A solução dada por Campos, ao criar uma institucionalidade de caráter fundamentalmente gerencial, se, por um lado, atendeu aos aspectos pragmáticos que salientei (exigência de ampliar a estrutura de intervenção do Estado, aproveitando os recursos existentes), por outro correspondeu, segundo hipótese

que levanto, a um ideário do que ele entende como papel do Estado como promotor da educação moderna, ou seja, de um Estado que, antes de ser provedor da educação, é formulador do seu modelo.

Não farei aqui nenhum inventário dos discursos de Campos sobre o ensino para testar a hipótese interpretativa, porque isto seria por demais exaustivo para as pretensões deste trabalho. Limito-me a levantar a hipótese, que tem a intenção de polemizar com as interpretações às quais me referi, que buscam no discurso de Campos uma unidade ideológica que refletiria a ordem econômica capitalista que estaria se implantando no país. Destaca-se assim precisamente o sentido inverso, não reflexo do pensamento de Campos, ou seja, um sentido ideológico que é antes de tudo construtor da ordem, comprometido com aquilo que Bolívar Lamounier chamou de “necessidade de se criar uma ordem pública eficaz como condição para uma sociedade nacional moderna” (Lamounier, 1974).

Se é assim, tal característica marca definitivamente o projeto político-ideológico-educacional de Francisco Campos. Para além das conhecidas características de centralidade institucional e uniformidade pedagógica que pautaram as suas reformas educacionais dos anos 30 — e que foram motivo da acerba crítica de Anísio Teixeira, como veremos — assinalo como Campos pensa a preparação do povo (e também da elite) na constituição da cidadania, via educação. Para ele, os valores e procedimentos do que é moderno estão bem estabelecidos pelo seu tempo, restando apenas criar as estruturas institucionais que irão reger o processo daquela constituição de modernidade. Nesse processo a escola tem um papel fundamental, porque de sua modernização resultará a modernização da sociedade. Tudo resulta, pois, da imposição de valores modernos através da criação de uma institucionalidade compatível. Sintetizando os termos, digo que *o processo dirige-se ao enquadramento do outro, não ao seu reconhecimento* (Campos, 1983).

Diga-se, de passagem, que os dois aspectos salientados em Campos, o caráter fundamentalmente gerencial da educação pelo Estado e a formulação de modelos educacionais, não se compatibilizam de forma alguma com o pensamento escolanovista, inspirado em Dewey, tampouco com o segmento mais relevante do escolanovismo entre nós, expresso em 1932 através do Manifesto dos Pioneiros. Afinado com a renovação do pensamento liberal pós-Stuart Mill, que redefiniu o papel do Estado na promoção do mundo moderno, o escolanovismo de Dewey percebe o Estado como provedor por excelência da função educa-

4 Chama-se *poder infra-estrutural* “a capacidade do Estado de realmente penetrar a sociedade civil e de implementar logisticamente as decisões políticas por todo o seu domínio” (Mann, 1992. p.169).

5 Chama-se *poder despótico* da elite estatal “a extensão das ações que a elite é capacitada a empreender sem a negociação de rotina, institucionalizada, com os grupos da sociedade civil” (Mann, 1992. p.168).

cional. Ao mesmo tempo que provedor, o Estado não é visto como promotor de modelos educacionais, já que uma idéia-matriz desse ideário é a sua visão de diferenciação educativa, portanto da descentralidade, não apenas administrativa mas também da proposição educacional.

Raymundo Faoro, em magistral artigo, contrapôs duas noções de moderno: modernidade e modernização (Faoro, 1992). Para o autor, os processos de modernização guiam-se por uma dupla pauta: o paradigma da modernidade, que quer implantar, e a exigência de controle sobre o país modernizável. A dualidade, na verdade, assinala a tentativa de conciliação, num mesmo processo — o da modernização —, com duas tendências político-ideológicas que, a rigor, estão em oposição: a da *modernidade*, que só se pode fazer pelo comprometimento de toda a sociedade, “ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais”, e a da *modernização*, que se projeta sobre a sociedade de forma voluntarista, procurando “moldar, sobre o país, pela ideologia ou pela coação, uma certa política de mudança”. A primeira é endógena à nação e reflete o desenvolvimento de uma lei natural, a lei de desenvolvimento de uma certa sociedade; a segunda, faz-se por uma ação social sem maior expressão na sociedade civil, fundando-se mais na ideologia.

Sem que necessariamente precisemos nos comprometer com qualquer idéia positivista de lei social — como, aliás, Faoro ressalva —, penso que se pode utilizar os dois conceitos: modernidade e modernização, para se entender os significados das reformas educacionais de Campos. Os traços de modernização desses projetos, que não foram meros projetos, porque efetivamente se implantaram, tornando-se processos, evidenciam-se quando se percebe que a realização deles não passou pelo reconhecimento da sociedade na qual queriam atuar. Dizendo melhor: todo reconhecimento que se faz não é senão a constatação de um atraso, que se quer suplantar pela aplicação de um modelo de moderno. O outro sobre o qual se atua, o ser tradicional, é um ente moldável, bastando que se formule o projeto renovador e se crie a institucionalidade enquadradora. Não é por outra razão que o processo de implantação daquela modernização é autoritário. A questão da autocracia da modernização, no entanto, não pode ser vista como simples processo de imposição de valores e de instituições. O que está no âmago da modernização, como bem formula Faoro, é a idéia da transposição do que é para o que será. Será um projeto bem constituído, segundo ideário previamente concebido, regendo o destino do outro, como quer a modernização, ou será “o aparecimento de algo adequado ou que o ser comporta, que estava na essência do ser”, como quer a modernidade?

No conceito de modernidade, como Faoro o formula, está presente a noção de uma historicidade de tipo hegeliana. Entretanto, para além daquela dialética da história, está embutida no mesmo conceito a idéia de conceber o ser que se transforma como aquele

cujo destino não se pode dirigir, seja porque tal destino já se encontra traçado na essência do ser, como quer Hegel, seja porque é tomado como um ser autônomo, não restando à modernidade senão incorporá-lo como um ser que se “reconhece”, ou seja, que é (ou está) na relação com outros. Trata-se, desse modo, de salientar na modernidade a idéia de autonomia, ou seja, daquele que se incorpora ao mundo moderno.

Pode-se, agora, fazer o balanço do moderno na institucionalidade implantada pelas reformas de Campos. Quanto ao processo de “setorização”, salientado no início, parece-me que correspondeu ao que Faoro designou como modernidade, já que a redefinição do campo educacional permitiu a formação de atores educacionais enquanto um campo social de interesses específicos, coisa que até então não existia: a educação ou era esfera estrita dos estados e da União, como mantenedores e legisladores do ensino modelar de segundo grau, ou das escolas de terceiro grau, ou era esfera de um ator específico da sociedade civil, a Igreja Católica, que se definia como ator social num âmbito muito mais abrangente do que a educação. As reformas de Campos permitiram, como dissemos, a formação de segmentos de interesses sociais que estabeleceram relação direta com a União, seja como empresários, seja como profissionais, seja como público interessado na demanda do serviço. Isso resultou em empresariamento de certos segmentos educacionais, em abrangência nacional da representação de interesses, mais especificamente os empresariais, em aumento da capacidade de pressão sobre a União de empresários, profissionais do ensino (a partir de 1930 formam-se os primeiros sindicatos de professores) e do público que reivindica educação. Enfim, resultou em tudo aquilo que Faoro tomou como ampliação do raio de expansão de todas as classes.

Mas, ao lado dessa modernidade, aparecem também princípios ideologizantes, muito mais adequados ao que aqui se chamou de modernização: a idéia de um processo civilizatório universal, em que não há lugar para se pensar a diversidade, tudo não passando de uma avaliação de distâncias entre o moderno e o tradicional. Em coerência com esse aspecto, o processo é impositivo, voltado para o enquadramento do que não é moderno, apostando em ação demiúrgica, que não se funda no reconhecimento do outro, negadora de qualquer autonomia daquele que é incorporado à educação.

Eis, dessa forma, a ambigüidade que pautou as reformas de Campos no que se refere à implantação do moderno na educação. O duplo sentido do moderno ali implantado confundiu espíritos lúcidos, como Lourenço Filho, mas também Fernando Azevedo, que buscavam a modernidade educacional. Entretanto, não confundiu outro ator e pensador significativo daquele período: Anísio Teixeira. Sua matriz e ação pautaram-se, como tentarei indicar adiante, por outro paradigma de moderno.

A CONCEPÇÃO DE MODERNO EM ANÍSIO TEIXEIRA

O governo Dutra (1946-50), que implementou a redemocratização de 46, é prenhe de uma duplicidade de sentido. Por um lado, expressa a continuidade em relação a Vargas, já que o chefe desse governo não é outro senão aquele que exerceu a chefia militar em quase todo o período autoritário e se fez presidente pelo voto com o apoio explícito de Vargas. Por outro lado, trata-se de um novo período institucional, cujo governo foi ungido pelo voto e regido por Constituição legítima, em nova conjuntura nacional e internacional que se abre em contraposição aos estados autoritários de antes. A dimensão mais paradoxal daquela duplicidade parece residir na área educacional: à frente do Ministério de Educação e Saúde está Clemente Marianni, um dos líderes do partido de oposição a Vargas, a UDN; na liderança do governo Dutra no Congresso Nacional está Gustavo Capanema, o ex-ministro da Educação em todo o período estadonovista. A contribuição que Anísio Teixeira é chamado a dar ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação daquele governo — enviado ao Congresso pela primeira vez em 1947 — explica-se pela duplicidade de sentido do contexto político, pela qual a área educacional viu-se especialmente atravessada.

Com um ideário educacional oposto a toda institucionalidade educativa montada não apenas nos anos autoritários, mas já desde as reformas dos anos 30, Anísio tem como fundamento de sua contribuição crítica os termos da nova Constituição de 1946. Para ele, apresentava-se pela primeira vez em nossa história a possibilidade de se constituir um sistema contínuo e articulado de educação, isto é, a criação de dispositivos de ensino que articulavam, a rigor, vários sistemas de ensino (federal, estaduais, municipais), estabelecendo as possibilidades de transferências de um para outro e ao mesmo tempo fixando a equivalência de seus níveis médios⁶.

A leitura que Anísio faz dessa Constituição expressa, na verdade, uma idéia matriz do seu pensamento e que está na raiz de sua crítica ao modelo educacional do Estado Novo, ou seja, ao processo unificante, centralizador e impositivo que ali se implantou. Guiou-se ele pela idéia da exigência de diferenciação educativa, seguida da preocupação com a criação de processos institucionais facilitadores das transferências.

Explicando melhor algumas significações daquela matriz de pensamento de Anísio, entro nos comentários que ele tece sobre o projeto de lei de "bases e diretrizes", como ele o chama. Destaco a idéia de descentralização, que vê fixada na Constituição, e que decorre, segundo ele, por um lado, do próprio entendimento do que é o processo de ensinar, ou seja, um processo que está mais próximo da arte, portanto, não pode ser regido estritamente; por outro lado, a descentralização decorre da exigência de se atender à variedade cultural e à extensão do país. Ao mesmo tempo que descentralizado, o processo educativo nacional implanta-se de forma unificada, entendida essa palavra como a expressão do esforço comum e soli-

dário das várias esferas públicas — federal, estadual, municipal — para a expansão escolar do país. Assim, o papel da União será não apenas o de vigiar o cumprimento das bases e diretrizes, mas fundamentalmente o de suprir a exigência de que não falte aquele mínimo de educação ao cidadão dos estados menos afortunados.

Assinalo dois traços significativos dessa formulação: a idéia da diferenciação individual, mas também cultural, que precisa ser levada em conta nos processos de ensino, e a exigência de incorporação ao processo educacional — pelo menos dentro de um patamar estabelecido como mínimo — do conjunto dos cidadãos, mediante o esforço de colaboração das várias esferas públicas, unificado pela lei de "bases e diretrizes". Darei seqüência, mais adiante, a essas significações, juntamente com outras, que compõem uma matriz de moderno no pensamento educacional de Anísio e que se reitera ao longo de seus debates e formulações na demorada gestação da LDB. Em tal matriz apontarei um sentido muito especial.

Por ora, quero destacar, para buscar mais fundo esse sentido, uma formulação de Anísio, preciosa justamente pela época em que se deu. Trata-se de um comentário que fez à lei de reforma do ensino secundário, de 1931, de Francisco Campos. Esse documento, de 1946, no qual ele reitera os termos de sua crítica redigida em 1930, permaneceu inédito até que o autor o anexa aos comentários à lei de bases e diretrizes.

Clarice Nunes, em tese irretocável, em que faz o inventário do pensamento e da ação educacional de Anísio Teixeira quando de sua gestão na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, nos anos 30, chamou a atenção para a crítica de Anísio à reforma de Campos, salientando a necessidade de distinguir a noção de preparação da elite. Para Campos, a elite é a camada dirigente da nação, de caráter intelectual, e a finalidade precípua do ensino secundário é a sua preparação. Anísio, sem repudiar tal finalidade, coloca-a, entretanto, no contexto geral de formação do adolescente, entendendo, porém, que não se trata de imputar ao ensino secundário a formação de uma elite dirigente da nação, de caráter intelectual, sob pena de se cair em dualismos educacionais. Trata-se, antes, de formar "elites parciais, em todas as atividades, em todas as classes, inclusive a dos trabalhadores intelectuais"⁷.

Não há a menor dúvida de que nessa outra noção de elite, expressa por Anísio, já está dada uma compreensão inteiramente distinta da finalidade do ensino secundário. Mas o que quero destacar aqui é um aspecto mais genérico: Anísio, já àquela época, fundamenta a sua compreensão do papel do ensino secundário em critérios valorativos de igualdade e de individualidade, valores básicos da modernidade, de forma inteiramente distinta de como esses mesmos valores se articulam na formulação de Campos.

6 "Comentários à lei de Bases e Diretrizes", doc. Arq. CMa46.11.01, CPDOC/FGV, Rio.

7 Idem, anexo 1: "O Sistema do Ensino Secundário", 1930.

Se para Campos a finalidade daquele ensino é seletiva, para Anísio ela se volta para a formação do adolescente em geral. Assim, a hierarquia da seletividade subordina-se ao critério do acesso para todos. Ao caráter monolítico de um ensino voltado estritamente para a formação intelectual, Anísio propõe a flexibilidade e variação, porque a sua orientação são as aptidões e interesses diferenciados dos indivíduos. Não são, portanto, as necessidades do Estado que importam, mas as contingências dos indivíduos. Há, porém, no pós-30, exigências ideológicas de um tempo histórico que requerem a dimensão holística da nação. Anísio se dá conta disso e responde que a formação das personalidades não se faz senão num "meio ambiente", onde se expõem às "necessidades sociais". Dessa forma, um holístico que se impõe antes pelo social do que pelo Estado. Por outro lado, a unidade pretendida para o conjunto far-se-á via articulação dos vários sistemas, facilitando as "transferências" e estabelecendo as "equivalências". A unidade social será garantida pelo Estado, porém, apenas na medida em que ele estabelece a regra de condução geral⁸. Assim, para Anísio Teixeira, a unidade não esmaga a diversidade, a hierarquia subordina-se à igualdade e a universalidade requer a individualidade. Parece-me que aí estão alguns parâmetros genéricos do pensamento de Anísio que, na minha hipótese de análise, basicamente se preservam.

Voltemos, pois, aos anos do pós-guerra, especialmente aos escritos dos anos 50, para encontrar mais dois aspectos que são cruciais para demonstrar a visão de moderno em Anísio Teixeira: a questão da necessidade do reconhecimento do campo cultural em que se atua e a problemática da autonomia dos processos de ensino.

Nos comentários de 1946 de Anísio ao projeto de lei de "bases e diretrizes", destaquei a idéia da diferenciação individual e cultural que precisa ser levada em conta nos processos de ensino. Essa visão fundamenta-se de forma extensiva nos argumentos históricos do autor. Para ele, educação é sempre expressão de uma certa cultura, seguindo assim a formulação mais clássica, durkheimiana, do pensamento sociológico. Em outras culturas mais complexas, na forma como se estruturou no Ocidente, a transmissão cultural criou as suas instituições especializadas, as escolas, que dessa forma expressam uma certa abstração da cultura. A despeito do artificialismo, ainda assim as escolas encontram-se inseridas culturalmente em função mesmo da própria inserção cultural de seus professores e de seu público. O papel da escola será então o de integrar, nutrir e renovar a cultura de um povo, fazendo-se assim uma instituição dinâmica. Dessa forma, o critério de avaliação da escola é a sua adequação à fase de desenvolvimento em que vive a sociedade na qual ela está inserida⁹.

A visão histórica genérica adquire corpo na análise que Anísio faz dos padrões de escola que vigoram entre nós, brasileiros. É a partir dessa análise que se percebe uma importante distinção entre o que é um critério universal de moderno, portanto, passível e necessário de ser absorvido, e o que simplesmente resulta de importação cultural, sempre inadequada à

realidade na qual se aplica. O critério serve para julgar situações opostas: aquelas em que se tenta a adaptação cultural, mas sem atentar para exigências mais universais de modernidade, e aquelas em que se copia o que se considera moderno, sem atentar para a inadequação do modelo.

No primeiro caso, é exemplo a crítica a que ele submete o conflito surgido nos anos 20, no ensino primário, entre educação e alfabetização. O ensino restrito às técnicas básicas de ler e contar não deixou de ser a nossa primeira tentativa em educação de adequação à realidade, porém, completamente defasada de um tempo mais universal, que requer uma educação mais abrangente. No segundo caso, foi o dualismo constituído no ensino médio entre escolas práticas profissionais e escolas de formação estritamente intelectualistas: importam um modelo europeu, que tem lá as suas justificativas históricas, mas que não corresponde às nossas exigências de modernidade, que não podem pactuar com as distinções de classe que dali decorrem, tampouco com o descompasso entre formação prática e formação teórica.

Destaca-se assim a exigência de *modernidade* em Anísio, mas cuja tônica está no *reconhecimento da fase de desenvolvimento em que vive a cultura nacional*. Tem aí fundamento a sua crítica à "fantasia legislativa dos sistemas escolares uniformes" que substituem a realidade pela rigidez da norma.

Outra questão relevante para se pensar o moderno em Anísio Teixeira é a sua crítica ao que ele reconhece como os modernos processos de administração e de produção. Anísio de forma alguma é um homem ávido pelas modernas técnicas de racionalização do trabalho, da produção e da administração pública e privada do seu tempo. Ao contrário, ele é um crítico tenaz dos caminhos sociais e políticos que aquelas racionalizações impõem. Nesse aspecto, de um ponto de vista sociológico, Anísio afina-se mais com Weber do que com Durkheim¹⁰. Anísio chega a apontar, antecipando-se à sua época, como hoje já vislumbramos mais concretamente, a possibilidade de um desenvolvimento tecnológico feito para pequenas organizações, em contraposição à produção em massa. A crítica de Anísio dirige-se à expansão crescente e à centralização decorrente dos processos produtivos de larga escala, "com o máximo de planificação, mecanização, divisão do trabalho, uniformização das operações e uniformização dos produtos. A produção fundada, assim, em planos uniformes e na repetição indefinida das mesmas fases operatórias faz-se algo de quase automático, reduzindo-se ao mínimo a participação individual do operário e exaltando-se ao máximo a contribuição central no sentido de planejamento e decisão" (1976. p.110).

8 Documento acima referido, p.2-3.

9 Ver a respeito a conferência feita em 1954 no MEC: "Padrões Brasileiros de Educação e Cultura" (Teixeira, 1976).

10 Ver especialmente o texto de Anísio Teixeira, "A administração pública brasileira e a educação" (Teixeira, 1976). As citações que se seguem pertencem a esse texto.

A conseqüência desse processo no nível da política é a concentração do poder nos Estados, trazendo tendências expansionistas e absolutistas. A crítica de Anísio é dura. Trata-se de uma tendência totalitária, que se expressa na sociedade moderna tanto de tipo capitalista, como de tipo socialista.

O antídoto de tal tendência encontra-se no próprio desenvolvimento político da sociedade moderna que, antes mesmo de esboçado aquele caminho, constituiu a liberdade individual e colocou a necessidade da organização democrática do Estado. Para este, "os remédios democráticos são os da difusão e distribuição do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas de atribuições, autônomas, de modo que a centralização total acaso inevitável fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em rigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa" (1976. p.113).

O fundamento democrático geral sustenta o posicionamento crítico de Anísio frente às políticas públicas do Estado Novo, especialmente à reforma administrativa implantada. Ele não confunde aquele nosso período histórico com o totalitarismo fascista, antes atribui às suas reformas a tendência concentracionista do poder que ocorre no nível mundial. Ele percebe que as leis centralizadoras e uniformizadoras gestadas pelo Estado autoritário não se restringiram ao governo da União, estendendo-se aos estados e municípios, estandartizando as políticas administrativas em todas as esferas, "sem respeito às circunstâncias nem às pessoas, (como se isso) fosse o último estágio do progresso" (p.113).

O que há de mais interessante na análise de Anísio sobre a política administrativa estadonovista é a sua percepção da separação que tal política estabelece entre "fins" e "meios". A título de racionalização dos serviços auxiliares, "praticou-se a monstruosidade de se centralizarem os serviços de meios, sob o pretexto de que estes poderiam ser estandartizados e concentrados, à maneira de serviços industriais, para maior economia e eficiência da máquina do Estado" (p.114). Ora, isto resultou precisamente na retirada da autonomia daqueles que fazem das atividades, fins. Separou-se a cabeça do corpo, na imagem construída pelo autor.

Não preciso me estender no que essa reforma administrativa resultou para a educação em termos de perda da fisionomia própria de cada escola, "tornando as escolas instituições desenraizadas, imprecisas e fluidas" (p.123). Já há hoje razoável consenso acadêmico quanto à necessidade de resgate dessa autonomia para o sucesso do ensino. Apenas assinalo que se há nessa compreensão uma verdadeira "revolução copernicana", o Nicolau entre nós chama-se Anísio Teixeira, que há muitos anos a ressaltou¹¹.

Penso que agora já se pode fazer um balanço das características do pensamento de Anísio Teixeira até agora assinaladas, para se perceber o paradigma de moderno que o conduz. A idéia do ensino-arte, que respeita a individualidade, e a do ensino inserido culturalmente, destacadas logo no início deste segmento,

parece-me que se reificam na idéia de um moderno que precisa se ajustar à cultura nacional. Exatamente porque Anísio incorpora a exigência da ciência social moderna — a sociologia, a antropologia, a psicologia — no reconhecimento do outro (ser individual ou coletivo), não ocorre a ele a confusão própria de uma ideologia da modernidade, de tipo iluminista, que confunde o valor moral de todos os indivíduos e todas as culturas com a similitude entre elas¹².

Ainda nessa mesma dimensão do paradigma, o reconhecimento do outro, percebe-se que não há em Anísio a negação de diferenças; ele leva em consideração aquelas que são legítimas: vontade e capacidade, no plano individual, e as necessárias formações diferenciadas no plano do trabalho. Reconhecer diferenças não é a negação da equidade, valor básico da modernidade, mas, ao contrário, é a possibilidade de construí-la. O que Anísio não faz é partir de identidade abstrata, ainda que fundada em noção moderna de cidadania, e impor processos de identificação que, na verdade, não serão outra coisa senão processos de reprodução de desigualdades. Não é outro o fundamento de sua crítica à formação intelectualista imposta pela reforma do ensino secundário de Francisco Campos.

Mas há ainda um outro aspecto do pensamento de Anísio, que tem a ver com a questão da autonomia, não apenas daquele que exerce o ato de ensinar, mas também daquele que recebe o ensino, com toda a relatividade de significados dos verbos exercer e receber no domínio da educação. Trata-se da idéia de modernidade institucional, que para ele não é outra coisa senão capacidade de ser facilitadora da incorporação ao processo educativo, de forma alguma estabecedoradora do seu modelo.

Parece-me que a idéia de autonomia dos que estão envolvidos no processo educativo, acoplada à necessidade do reconhecimento daquele que se educa, a rigor inverte o traço fundo da política pública de educação que se implantou no país, exatamente porque se recusa a estabelecer modelos de educação. Penso que, nesse aspecto, o ideário de Anísio faz uma ponte com a tese que resgata o valor do direito civil como fundamento de uma cidadania contemporânea.

EDUCAÇÃO E DIREITO CIVIL

A prevalência do direito civil como fundamento de todo processo de construção de cidadanias, ou seja, prevalência sobre os demais direitos contemporâneos da cidadania, os direitos políticos e os direitos sociais, parte de uma certa compreensão do significado do processo histórico inglês de formação de cidadania, conforme foi estudado por T. H. Marshall (1967). Esse autor demonstrou a seqüência do surgimento de di-

11 Ver a respeito da "revolução copernicana" na educação o livro de Guiomar Namó de Mello (1994).

12 Ver a respeito da crítica à ideologia da modernidade iluminista Louis Dumont (1985a), especialmente parte 3.

reitos dos cidadãos ingleses: direitos civis, seguidos de direitos políticos, seguidos de direitos sociais.

A interpretação que se faz do estudo de Marshall, acompanhando a tese de José Murilo de Carvalho, é a de que a seqüência dos direitos ingleses não se constitui apenas numa historicidade específica, mas em um surgimento de direitos absolutamente lógico. No processo histórico inglês, os direitos civis precedem os demais direitos porque aqueles direitos estão na base da autonomia dos sujeitos históricos, individuais ou coletivos. Na história social inglesa a cidadania forma-se efetivamente como um movimento da sociedade civil, e a condição preliminar é a de que os sujeitos promotores da transformação realizem a sua liberdade na ordem civil — reconhecimento do indivíduo como um ser de direito — para, somente então, plasmarem a institucionalidade política e social.

Ora, o processo de formação da nossa cidadania nacional inverteu aquela ordem lógica de constituição histórica de direitos. Aqui a cidadania inicia-se pelos direitos sociais, seguindo-se a ampliação dos direitos políticos, sem que tal desdobramento de direitos seja acompanhado por uma efetiva realização dos direitos civis — ainda que formalmente eles existam. Na verdade, os direitos civis em nossa realidade aplicam-se de maneira extremamente seletiva, o que é a própria negação do direito (Carvalho, 1993).

É nesse sentido que adquire relevância histórica para nós, brasileiros, a concepção de moderno em Anísio Teixeira. Ela recoloca nos devidos termos a in-

versão histórica sofrida pela constituição da nossa cidadania, a qual se revela no modelo de política pública de educação inaugurado por Francisco Campos. A política de Campos confirma a negação do direito civil entre nós quando nega qualquer autonomia no processo educativo. A cidadania que ali se propôs comprometeu-se antes com um projeto de moderno que com aqueles que poderiam ser os propulsores do moderno. Acreditou que o que é moderno já estava dado, sem perceber que o moderno só pode ser construção, guiada certamente por valores da modernidade, mas sem projeto previamente traçado. Colocou-se demiurgicamente como construtor de uma realidade, sem se dar conta que em matéria de sociedade somente coletividades podem fazê-lo a contento.

A concepção de uma moderna educação em Anísio Teixeira propõe outro destino. Em contraposição a Campos, ele nega modelos de educação e acentua a autonomia do fazer educativo. Mas o relevante do papel da autonomia em Anísio é que ela não é meramente um recurso favorecedor da estimulação educativa, como querem hoje os nossos proponentes da "qualidade total em educação". Trata-se antes de uma autonomia que é exigente do reconhecimento do outro, daquele que se incorpora ao processo educativo, sem pretensões de lhe dirigir o destino, senão a justa pretensão de lhe abrir possibilidades.

Por tudo isso, o moderno em Anísio Teixeira afina-se com o reconhecimento do direito do outro, logo, de sua liberdade civil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, Francisco. *O Estado Nacional e outros ensaios*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Biblioteca do pensamento político republicano, 20
- CARVALHO, José Murilo. *A Construção da cidadania no Brasil*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- DEWEY, John. *Liberalismo e ação social* (trad. Anísio Teixeira). Arq. Anísio Teixeira, série Produção Intelectual. AT Dewey, J. pi 35.05.00 CPDOC/FGV
- DUMONT, Louis. *O Individualismo: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Rocco, 1985a.
- _____. *Homo Aequalis V.I: genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. Paris: Gallimard, 1985b.
- _____. *Homo Hierarchicus: o sistema das castas e suas implicações*. São Paulo: Edusp, 1992. Introdução
- FAORO, Raymundo. A Questão nacional: a modernização. *Estudos Avançados, USP*, v.6, n.14, 1992.
- LAMOUNIER, Bolivar. Ideologia em regimes autoritários: uma crítica a Juan J. Lins. *Estudos CEBRAP*, n.7, jan./mar. 1974.
- MANN, Michael. O Poder autônomo do Estado: suas origens, mecanismos e resultados. In: HALL, John (org.). *Os Estados na história*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. Cidadania e classe social
- MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAES, Maria Célia M. de. Educação, política e ideologia: análise de algumas propostas educacionais de Francisco Campos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.16, dez. 1992.
- MÜLLER, Pierre. Un schéma d'analyse des politiques sectorielles. *Revue Française de Science Politique*, v.35, n.2, avr. 1985.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: poesia da ação*. Rio de Janeiro, 1991. Tese (dout.) PUC
- PEIXOTO, Ana Maria C. A Escola no projeto de construção do Brasil moderno: a reforma Francisco Campos em Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.16, dez. 1992.
- ROCHA, Marlos B. Mendes. *Educação conformada: a política pública de educação (1930-1945)*. São Paulo, 1990. Diss. (mestr.) IFICH/UNICAMP
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- _____. *Educação é um direito*. São Paulo: Nacional, 1968.
- _____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional/MEC, 1976.
- TORRES, J. C. Brum. *Figuras do Estado moderno*. Brasília: CNPq; São Paulo: Brasiliense, 1988. Introdução
- VEYNE, Paul et al. *Indivíduo e poder*. Lisboa: Edições 70, 1988. O indivíduo atingido no coração pelo poder público.
-