

Lourdes Marcelino Machado

Administração da Educação em Anísio Teixeira:
Realismo e Utopismo

Marília
2001



LOURDES MARCELINO MACHADO

LOURDES MARCELINO MACHADO

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA:

REALISMO E UTOPISMO.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada durante o curso de Administração da Educação em Anísio Teixeira, realizado no Instituto de Educação do Estado de São Paulo, sob a orientação do professor Dr. João Carlos de Almeida, em 1991.

1991/1992

1991/1992

1991/1992



LOURDES MARCELINO MACHADO

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA:

REALISMO E UTOPISMO

TESE APRESENTADA À FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA
FILHO", CAMPUS DE MARÍLIA, COMO
REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE LIVRE - DOCENTE EM
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.

1410001439



MARÍLIA

2001



MACHADO, Lourdes Marcelino

Administração da Educação e Realismo Educacional em Anísio Teixeira. Marília, SP, 2001. Tese de Livre-docência. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. 186p.

Contém anexos.

1. Anísio Teixeira. 2. Administração da educação. 3. Administração escolar. 4. Administração de sistemas educativos e unidades escolares.



LOURDES MARCELINO MACHADO

ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANÍSIO TEIXEIRA:

REALISMO E UTOPISMO

Banca Examinadora

Tese para Obtenção do título de Livre-Docente

Presidente: _____

2º Examinador: _____

3º Examinador: _____

4º Examinador: _____

5º Examinador: _____

Marília, 1º junho de 2001.



AGRADECIMENTOS

*Gracias à la vida,
Que me há brindado tanto...*

Nos caminhos familiares, brindou-me com a existência dos meus:

Os ascendentes-

Avós bem brasileiros uns e espanhóis outros;

Os pais-

Gente simples e honesta, o ferroviário e a dona de casa;

O marido-

*Comerciário que soube entender e apoiar meus estudos quando já tínhamos
uma penca de filhos;*

Os descendentes e suas companheiras-

*Filhos e noras, na luta por construir seu caminho nestes tempos bicudos, e os
netos a espera de um novo tempo;*

Os consangüíneos-

Tios, irmãos, sobrinhos, primos;

Nos caminhos do trabalho, brindou-me com muitos colegas e amigos:

*Docentes e funcionários da Unesp, colegas de vida acadêmica, anpaeanos,
profissionais da educação básica, alunos-*

Apoio, colaboração e estímulo constantes;

Brindou-me também com os não amigos - porque não dizer?

*Conflitos, divergências, desencantos e decepções que se transformaram em
desafios e estímulos!*

Pelos caminhos do espírito, brindou-me com a fé em Deus-

Muitas graças pelo dom maior, a vida!

Todos e todas, parte de minha trajetória de vida-

Construção de meu modo de ser!

Por tudo e por todos,

... Gracias à la vida

Que me há brindado tanto!



Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da Educação, sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir a impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isto mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação. Anísio Teixeira, 1947.



I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar.

Sessão de Abertura

Em pé: Anísio Teixeira profere o discurso "O que é Administração Escolar?"

Arquivo ANPAE.

Discurso pronunciado pelo Prof. Anísio Teixeira na sessão inaugural do I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, realizado em São Paulo, de 5 a 11 de fevereiro de 1961.

QUE É ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

"Quando recebi o convite com que fui distinguido para participar deste Simpósio e a solicitação que me foi feita de apoio a esta feliz iniciativa, disse ao membro da Comissão Organizadora que me abordava que não faltaria de modo algum. Venho de longa data com meu grande respeito e admiração ao Prof. José Querino Ribeiro, catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada, e creio que sei julgar a dificuldade que tem enfrentado, e que hoje também enfrenta, regendo que estou esta mesma cadeira na Universidade do Brasil, dificuldade essa que é a de lançar estudos que estão longe de ter precedentes entre nós.

A função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador. E, é comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisa de preparar o administrador. O Brasil é talvez um país dos mais excepcionais neste assunto. Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há Administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por que? Porque será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? só percebo dois motivos: um deles é que os professores são tão perfeitos, que realmente não precisam de Administração, e segundo, que as escolas também sejam tão pequenas, que tais professores, perfeitíssimos, podem realizar o seu trabalho em perfeito estado, digamos, de anarquia, cada um fazendo o que venha lhe parecer que deve fazer e resultando disso uma admirável Administração. Ou isto, ou então que as nossas atividades no ensino estejam de tal modo estabelecidas em leis, regulamentos, instruções e programas, que não haja trabalho para Administração. Cada um só tem que cumprir o que está escrito, e está administrada a escola, está administrado o ensino, estão administradas as nossas Universidades. A situação é de tal ordem, é tão alarmante, que, peço perdão aqui ao Magnífico Reitor, o papel do Administrador se resume, na maior parte das vezes, em manter bem o serviço de portaria do estabelecimento. A portaria mantém perfeita ordem, porque to-

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO.....	11
ABSTRACT.....	13
PREFÁCIO: DOS MOTIVOS REMOTOS, RECENTES E URGENTES.....	15
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1: ARMAÇÕES E AMARRAÇÕES	32
AS PALAVRAS E OS SENTIDOS	33
OS MATERIAIS, O MÉTODO E AS TÉCNICAS.....	40
OS ÍNDICES E OS TEMAS	47
CAPÍTULO 2 :POR ENTRE PORTAS ABERTAS	63
OS ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	64
OS ESTUDOS SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA	77
OS TEXTOS DE ANÍSIO TEIXEIRA	90
CAPÍTULO 3 ; DOIS DISCURSOS, DOIS MOMENTOS: ARQUITETURA DO PENSAMENTO	
ANISIANO.	94
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE.....	95
O ESTADO MANTENEDOR	101
A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O NOVO HUMANISMO	105



CAPÍTULO 4 ; ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.....	109
CONCEPÇÃO, FONTES E NATUREZA.	110
A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES E O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO	115
CAPÍTULO 5 ; ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO	122
CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA.	123
O GOVERNO DEMOCRÁTICO DA EDUCAÇÃO	132
FINANCIAMENTO.....	141
 À GUIA DE CONCLUSÃO: A LÓGICA INVERTIDA.....	151
 POSFÁCIO.....	170
POR UMA ESCOLA PRIMÁRIA ORGANIZADA E SÉRIA PARA FORMAÇÃO BÁSICA DO POVO BRASILEIRO	171
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
 ANEXOS	
ANEXO 1 : TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS	179
ANEXO 2 : TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE	184
ANEXO 3: ARTIGOS SELECIONADOS E LOCALIZAÇÃO EM LIVROS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
 ERRATA	
ANEXO 3	
ÍNDICES E TEMAS IDENTIFICADOS.....	196



RESUMO

Este trabalho, mediante procedimentos de análise temática, apresenta uma análise do pensamento de Anísio Teixeira sobre administração da educação, com o objetivo de sistematizar as principais idéias do autor sobre o tema. Entretanto, as questões que envolvem a organização da educação nacional permeiam toda sua vasta obra o que tornou arriscada a tarefa de efetuar um *recorte* significativo para a caracterização das origens da teoria de administração da educação no Brasil.

Diante da natureza, dos objetivos traçados e das circunstâncias que cercaram a elaboração deste trabalho, optou-se por realizar aproximações sucessivas da obra do autor, restringindo a análise a artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre 1952 e 1964, por entender-se que esse foi o veículo preferencial utilizado pelo autor para difusão de seu pensamento, durante sua gestão frente ao INEP e à CAPES. Nesse processo de aproximações sucessivas, entre os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foram selecionados vinte mediante o critério de pertinência temática.

Os artigos produzidos nos primeiros anos do período aqui considerado (1952-1964) trazem indelevelmente sua crítica ao Estado Novo, especialmente naquilo que toca à centralização, ao legalismo e ao controle. A crítica cáustica à centralização dos "serviços de meios" procurava atingir a estrutura governamental. A produção intelectual do período acha-se em grande parte fincada nas discussões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discussão que culminou apenas em 1961, com a aprovação da Lei 4.024/61.



A análise empreendida exigiu a mobilização de algumas categorias teóricas que possibilitassem inferências a partir da temática identificada. De um lado, como instrumental interpretativo recortou-se a teoria gramsciana sobre o papel dos intelectuais e princípio educativo, além do recurso à análise de Pécaut (1990) sobre o papel dos intelectuais na política brasileira. De outro, a retomada das discussões atuais sobre política e administração da educação e a "leitura flutuante" que levou, inicialmente à demarcação temporal e à definição dos objetos, conduziu à identificação dos temas principais afetos à administração da educação e que constituíram o fio condutor deste texto.

O corpo do trabalho compõe-se de cinco capítulos, em que são apresentadas: as questões teóricas e metodológicas; a revisão de literatura; a *arquitetura* do pensamento anisiano a partir de dois artigos tomados como marcos temáticos para as concepções de administração da educação; as concepções principais de Anísio Teixeira sobre a administração das unidades escolares e a administração do sistema educativo.

Pela análise feita, infere-se que as idéias de Anísio Teixeira têm raízes profundas fincadas em sua época, ao mesmo tempo em que deitam ramos fortes e frutíferas em direção ao seu futuro, nosso presente. Entretanto, a forma como tais idéias acham-se apropriadas nos dias atuais parece não corresponder às intenções originais.

À guisa de conclusão, e em diferentes momentos ao longo do desenvolvimento do texto, inverti a lógica e, ao invés de ler Anísio Teixeira pela ótica presente, fiz a leitura das políticas em andamento pela ótica anisiana, como ecos e ressonâncias dessa tradição pedagógica, *desafortunada*, mas permanentemente *alimentada*.

ABSTRACT

This thesis, through procedures of thematic analysis, presents an analysis of Anísio Teixeira's ideas about educational administration, aiming at systematizing the author's main ideas about the subject. The issues that involve national education organization permeate all of his vast work what made risky the task of carrying out a significant *outlining* of the characterization of the origins of administrative theory in education in Brazil.

In face of the nature, the traced objectives and circumstances that surrounded the making of this thesis, the option was by successive approaching the author's work, limiting the analysis to articles published in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos between 1952 and 1964, once it was understood that it was the preferential means used by the author to divulging of his ideas during his administration as the head of INEP and CAPES. In this process of successive approaching, among the articles published in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, twenty articles were selected through the criterion of thematic pertinence.

The articles written in the beginning of the period here considered (1952-1964) carry indelibly his criticism towards Estado Novo, especially in relation to centralization, to legalism and control. His acid criticism to centralizing "means services" tried to reach the governmental structure.

The period's intellectual production is largely fixed in the discussions about the making of Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discussion that only culminated in 1961 with the approving of Lei 4.024/61. The undertaken analysis required the mobilization of some



theoretical categories that made it possible infers from the identified subject.

On one hand, as interpretative instruments Gramsci's theory about intellectuals' role and educational principle was clipped, besides the recourse to Pecaut's (1990) analysis of intellectuals' role in Brazilian politics. On the other hand, the resuming of nowadays' discussions about educational policies and administration and the "leitura flutuante" that led initially to period limiting and objectives tracing, also led to the identification of main themes related to educational administration and that constituted the axis of this text.

The thesis body is composed of five chapters in which theoretical and methodological issues; literature review; Anísio's ideas *architecture* based on two articles taken here as thematic boundaries to educational administration conceptions; Anísio Teixeira's main conceptions about administration of school units and of educational system are presented.

By means of the carried out analysis, infers are that Anísio Teixeira's ideas have deep roots fixed in his epoch at the same time that they spread their strong and fruitful branches towards his future, our present. However, the way such ideas are appropriated nowadays doesn't seem to correspond to the original intentions.

As a way of conclusion and in different moments along text development I inverted logic and instead of reading Anísio Teixeira through current conceptions I read current policies being developed by means of Anísio's conceptions as echoes and *ressonances* of this pedagogical tradition, *unfortunate*, but permanently *nourished*.



PREFÁCIO: DOS MOTIVOS REMOTOS, RECENTES E URGENTES.

O nascimento deste estudo, a despeito da *incompletude* com que se apresenta, não se deu num "piscar de olhos". Vem se desenhando há tempos. Tal qual na expressão que tomei de Fernando de Azevedo, em minha dissertação de mestrado, aqui também cabe afirmar que:

... Se tomaram com o tempo forma e expressão mais claras algumas idéias que então... apenas se esboçavam pressentidas pela intuição; se as reflexões e a experiência me confirmaram a posição tomada frente aos problemas... nenhuma dessas obras rompeu, como cogumelo, sem raízes, no monturo de decadências.

Todavia, se as idéias e as questões não nasceram como cogumelos, antes espiavam de longe apenas intuídas, a forma que tomaram neste trabalho respondeu a motivos urgentes, porém recomendou a cautela que os motivos remotos e recentes fossem explicitados logo de partida.

A eles, pois!

Desde meu ingresso como docente na Unesp, há onze anos, venho lecionando a disciplina Princípios e Métodos de Administração Escolar. Em um desses anos passados, diante de um texto de Querino Ribeiro, uma aluna, Ruth, num tom que variava entre decepção e espanto, perguntou: "mas, é apenas isso o que o conhecimento em administração avançou?"

Nem impertinência, nem atrevimento!

Dura constatação que ficou a incomodar um bom tempo!

A partir daí, e ao longo dos anos de docência no curso de pedagogia, a dificuldade inicial do ensino da disciplina era exatamente a de apresentar aos jovens estudantes da habilitação em administração escolar a evolução do conhecimento na área. Quando a turma era constituída



majoritariamente de professores em exercício, as dificuldades ficavam reduzidas, quanto menor a experiência docente dos alunos, maiores as dificuldades no ensino da disciplina.

Após inúmeras experiências de melhoria no programa, em face principalmente das dificuldades de ordem bibliográfica, dei início ao esboço de alguns textos didáticos numa tentativa de facilitar a aproximação a um esquema conceitual básico e de sistematizar parte da produção da área no Brasil.

Nos últimos quatro ou cinco anos, complementarmente, adotei como estratégia de ensino lançar mão de excertos da obra de alguns autores expressivos, um pouco ao estilo de *administração da educação através dos textos*, e mediante análise sumária desses textos (re)construir o espectro da evolução dos estudos e tendências da administração da educação no Brasil, sempre afirmando que se tratava de um recurso didático que se legitimaria se viesse a ser fundamentado em pesquisas que, a meu ver, necessitavam ser feitas.

Em 1999, em visita à Universidade do Minho, durante a realização de um Seminário promovido pelo Departamento de Sociologia da Educação e Administração Escolar, coordenado pelo Professor Licínio Lima, um dos membros de seu Departamento, Guilherme, manifestou estranheza quando o expositor, Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Jr., afirmou a fragilidade dos estudos de administração escolar no Brasil.

A perplexidade manifestada pelo nosso colega português baseava-se no entendimento de que no Brasil, na década de 50, houvera o surgimento de um pensamento original em administração da educação representado por Anísio Teixeira. O que teria sido feito, então, daquelas idéias?

Esses diversos recortes e retalhos foram sendo aos poucos costurados, ainda não de maneira refletida e intensa.



Ainda no final de 1999, no encerramento da pesquisa sobre o Estado da Arte do Conhecimento em Política e Administração da Educação no Brasil, realizada pela rede de pesquisadores da ANPAE, constatou-se a ausência quase total de estudos teóricos. Esse fato confirmou a necessidade de aprofundamento de tais estudos o que responderia também àquela fragilidade apontada por Silva Jr.

Nos últimos três anos, a essas questões oriundas da prática docente e do conhecimento na área, somou-se um profundo desencanto com a abordagem preferencial dos estudos que até então eu vinha realizando, sempre com base empírica, talvez num certo tom de *realismo anisiano* no sentido apontado neste estudo.

Refiro-me aos estudos sobre a educação paulista, tendo por base a intenção de fincar a análise ora no *chão da escola*, ora nas *malhas do sistema*. Entretanto, as discordâncias com a forma de implementação dos novos rumos da educação em nosso Estado e no Brasil, discordâncias - é importante frisar - mais com as formas que com os conteúdos embora estes também mereçam reparos, tornaram cada vez mais desconfortáveis as circunstâncias que cercam estudos dessa natureza.

Por outro lado, o estado atual do conhecimento na área de administração da educação evidenciava a necessidade de estudos de natureza teórica. Estes motivos somados ao interesse manifestado por alguns dos antigos alunos da graduação, que para minha alegria, abraçaram a pesquisa na área de administração da educação ao ingressarem no Mestrado em Educação constituíram os determinantes mais próximos deste estudo.

Essas questões culminaram na proposição de uma pesquisa de natureza teórica que nos levou ao encontro de textos e autores parcialmente esquecidos e/ou estudados, resultando na elaboração, no segundo semestre de 2000, de um projeto integrado de pesquisa sobre o pensamento administrativo brasileiro, sob o título de "A Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil: suas raízes e



processos de constituição teórica” que congregou meus jovens orientandos: Graziela, Djeissom, Márcia e Maria José e, no início deste ano, contou com a adesão das acadêmicas de pedagogia, Hellen Cristina e Catarina.

Foram esses os motivos remotos e próximos, mas o motivo urgente – o tempo que se tornou cada vez mais exíguo para cumprimento das exigências para a livre docência –, determinou o recorte e os limites estabelecidos, com consciência dos riscos assumidos ao restringir a abordagem aqui apresentada a uma parte da obra de Anísio Teixeira, recorte que representa uma pequena fração de quanto o pensador produziu.

A premência de tempo o exigiu: corri os riscos!

Entretanto, apesar desse tempo de intuições e leituras flanantes, quando me pus a escrever, tal como se deu por ocasião de minha dissertação de mestrado, vieram as dúvidas sobre a oportunidade do estudo: trato de *idéias fora do tempo e lugar*?

A resposta só poderia ser a mesma: à primeira vista parece que sim. Tentar, hoje, contra a corrente das perspectivas gerencialistas e mercadológicas em educação, falar da especificidade da administração da educação, mais ainda, retomando para isto a obra de Anísio Teixeira após um ano de eventos, estudos e revisões de sua obra por ocasião do centenário de seu nascimento, só pode produzir essa sensação: *idéias fora do tempo e lugar*.

No caminho, cheguei a descrever da possibilidade de tal abordagem prosperar. Entretanto, no ir-e-vir entre passado e presente e deste ao futuro, cada vez mais fiquei convencida de que o estudo faz sentido e tem chances de prosperar, ainda que com imprecisões e inseguranças, avançando e recuando num movimento ininterrupto de análise e síntese, porque o que aqui trato não se caracteriza como evidências irrefutáveis, nem verdades incontestáveis diante das quais os posicionamentos assumidos tornam-se inquestionáveis. O estudo faz

sentido porque, a meu ver, atingiu um grau sustentável de coerência e consistência que o torna defensável.

Assim, a trajetória perseguida foi além da leitura do autor, da consulta a fontes primárias e secundárias, da tentativa de identificar influências históricas e procurou captar a inserção do homem em seu tempo, do pensamento individual no ideário da época e os seus desdobramentos ao longo das páginas do tempo.

Apesar de, em muitos momentos, o ir e o vir constantes entre o geral e o específico, o presente e o passado, o pensamento e a ação, tornarem algumas idéias recorrentes, é nas voltas dessas voltas que encontrei a possibilidade de *encaixar* as idéias no devido tempo e lugar. E dessa forma, deixar transparecer a intenção central deste estudo: compreender o surgimento de um pensamento original que não se realiza, mas permanece, que não se mostra claramente para além de seu tempo, mas lá está apropriado, o mais das vezes, de maneira torta num processo que recentemente chamei de *corrupção da teoria*.

Se até as idéias são corrompidas, há esperança?



INTRODUÇÃO

Considerações preliminares sobre o objeto de estudo; objetivos propostos; levantamento das idéias centrais do autor; comentários sobre a estruturação do texto.



INTRODUÇÃO

Abordar o pensamento de Anísio Teixeira como aqui se faz é quase uma temeridade por razões diversas: a primeira decorre da extensão de sua obra e da apresentação fragmentária de seus textos dispersos em centenas de artigos, comunicações em congressos, palestras, relatórios, livros, periódicos, boletins, jornais e revistas, grande número deles passando a constituir capítulos de livros; a segunda razão é consequência da complexidade de seu pensamento e diversidade de assuntos tratados ao longo de quase quatro décadas, de modo persistente e reiterativo, quase obsessivo.

De tal sorte, que analisar seu pensamento com ênfase nas questões de administração da educação implica, em primeiro lugar, selecionar entre os diferentes títulos e tipos de publicação aqueles a serem objeto de análise. Neste estudo, apresenta-se uma análise que, segundo Bardin (1977:95-96), decorre de um "período de intuições" com o objetivo de obter uma sistematização das idéias em torno do tema administração da educação. De início, mediante uma "leitura flutuante", cumpriu-se a tarefa de experimentar uma seleção prévia e parcial de documentos para análise com vistas à constituição de um *corpus*, prenúncio da elaboração de um conjunto de categorias temáticas que possibilitassem algumas inferências.

Essa seleção de documentos com vistas à constituição do *corpus* a que alude Bardin (1977) trouxe as primeiras dificuldades porque, implicitamente, o pensamento administrativo de Anísio Teixeira permeia toda sua vasta obra o que torna arriscada a tarefa de efetuar um *recorte* significativo para o tema em pauta. Assim, dados a natureza, os objetivos traçados e as circunstâncias que cercaram a elaboração desta tese, optou-se por realizar aproximações sucessivas da obra do autor, ajustando o foco cada vez mais próximo do tema que se pretendia abordar, chegando-se à



definição de um universo constituído pelos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre 1952 e 1964, período em que Anísio Teixeira esteve, simultaneamente, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e da Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – CAPES.

Ao efetuar a primeira aproximação de nosso objeto de estudo – a produção intelectual de Anísio Teixeira – confirmou-se o entendimento de que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi o veículo preferencial utilizado pelo autor para difusão de seu pensamento¹, durante sua gestão frente ao INEP. Isto forneceu a direção para a delimitação dos objetos de análise, hipótese que se mostrou adequada e profícua diante da constatação do elevado número de artigos veiculados e da incorporação de considerável número destes nos livros publicados por Anísio Teixeira².

Esse *universo de pesquisa* não se constituiu, contudo, em algo estanque e impermeável, de modo que suas fronteiras foram inúmeras vezes ultrapassadas mediante a inclusão de alguns textos, quase que antológicos, que explicitamente tratam questões-chave para a compreensão das raízes da teoria de administração da educação no Brasil. Ainda nesse processo de aproximações sucessivas, entre os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, foram selecionados vinte³ mediante o critério de pertinência temática.

Dessa análise, ainda que tomando esta pequena parcela, inferiu-se que as idéias de Anísio Teixeira têm raízes profundas fincadas em sua época e, ao mesmo tempo, deitaram ramas fortes e frutíferas em

¹ A fonte inicial para esse levantamento foi a "Biblioteca Virtual Anísio Teixeira". A respeito acessar: <http://www.prossiga.br/aniosoteixeira>. Ver Anexo 1, p.179: Textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

² Sobre os livros de Anísio Teixeira, Marisa Cassim, na Apresentação da 6ª edição de "Educação não é privilégio" afirma: "De fato, tem-se a impressão de que Anísio Teixeira não escreveu livros, mas compôs livros. Em cada um, reunia conferências, trechos de relatórios e artigos, tematizando seu fértil trabalho intelectual, antes disperso em revistas e boletins"(IN: Teixeira, Anísio. Educação não é privilégio" Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

³ Ver Anexo 2, P.184: Textos selecionados para análise.



direção ao seu futuro, nosso presente. Entretanto, a forma como tais idéias acham-se apropriadas parece não corresponder às intenções originais.

Enraizado em seu tempo, Anísio foi polêmico, por vezes, contraditório, porém esse contraditório parece ser reflexo da própria ambigüidade de seu tempo. E aqui, outro risco deste trabalho: ao propor o estudo dos textos de Anísio Teixeira mediante procedimentos de análise de conteúdo, cindir a relação teoria-prática, porque "pensamento e ação"⁴, segundo o ideário da época, uniram-se indissociavelmente em sua obra. Seu legado à educação brasileira foi tecido com esses dois elementos: idéias e ações concretas que marcaram, e ainda marcam, o arcabouço estruturante de nossos sistemas de ensino.

Outra particularidade, não só de Anísio, mas de alguns intelectuais de sua geração, é que enquanto homem de governo, ele não se inseriu incondicionalmente nas malhas do Estado, colocava-se a serviço do Estado sem a ele integrar-se efetivamente, antes exercendo o papel de *elite dirigente* reivindicada pela intelectualidade, dos anos 20-30. Estava a um só tempo no Estado e acima dele. Dessa perspectiva, sendo governo, proclamava sua independência baseada em princípios e critérios técnicos, em especial quanto à defesa da escola pública e da democratização do ensino, o que lhe valeu pressões à esquerda e à direita oriundas de diferentes grupos, setores e posições.

Não era "confiável" o intelectual que buscasse manter certos limites. Aos governantes e setores dominantes nem sempre interessava, não interessa hoje, aliados que não sejam "aliados incondicionais". E, alianças incondicionais implicam sempre em abdicação da liberdade.

Essa impressão fica fortalecida diante das palavras de Anísio Teixeira, na carta dirigida a Pedro Ernesto Batista (Apud Lemme, 1988: 164-165 – Grifos meus.), então interventor do Distrito Federal, quando de



seu pedido de demissão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal:

...reiterei, imediatamente, o meu pedido de demissão, que sempre esteve formulado, porque nunca ocupei incondicionalmente esse cargo, nem nenhum outro, mas o exerci, como os demais, em caráter rigorosamente técnico, subordinando a minha permanência neles à possibilidade de realizar os programas que a minha consciência profissional houvesse traçado. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contexto e sempre contestei. Toda minha obra, de pensamento e ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se descubram outras tendências e outra significação, senão as de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica. Lavro contra tal suspeita o meu protesto mais veemente, parecendo-me que tem ela mais largo alcance que a minha pessoa, porque importaria em não se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções.

Essa "consciência profissional" foi invocada não apenas em defesa própria, mas reiteradas vezes como critério para organização técnico-pedagógica do ensino. É possível que afirmações desse teor lhe tenham valido o enquadramento como tecnocrata⁴. Tentando escapar da conotação ideológica, que converteu essa expressão praticamente num impropério, é preciso reconhecer que se a tecnocracia no léxico é o regime em que o poder é exercido pelo técnico, e nesse sentido aqui está tomada, o enquadramento é pertinente. Entretanto, a meu ver, sob essa ótica se lhe cabe o rótulo de tecnocrata, não lhe cabe o de tecnicista, no sentido daquele que defende a supremacia da técnica pela técnica como um valor *em si* a ser buscado acima de qualquer outro.

⁴ Sobre essa relação em Anísio Teixeira, ver: ABREU, Jayme et alli. Anísio Teixeira: pensamento e ação. Por um grupo de professores e educadores brasileiros. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960 e NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação.

⁵ A respeito ver: Gandini, R. P. C. Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980.



Se à época, um certo realismo calcado no conhecimento da realidade nacional era posto como base para o conhecimento científico da educação e para instauração de uma administração científica, não perder de vista esse contexto de produção e vazão das idéias como "campo de determinações", conforme expressa Bardin (1977:99), assume particular importância por fornecer indicações, entre outros aspectos, sobre quem fala e a quem fala, em que circunstâncias, e quais os acontecimentos anteriores ou paralelos.

Cabe, portanto indagar: no período delimitado neste estudo, de onde nos fala Anísio? A quem se dirigia⁶? Em que contexto se dá a vazão de tais idéias?

Preliminarmente, cabe responder que o período de produção dos artigos ora analisados é aquele em que o poder máximo da República transitou de Vargas (1951) a Castelo Branco (64-68)⁷. Trata-se de um período incrustado entre dois momentos em que o país esteve submetido a governos ditatoriais: o primeiro finda em 1945, com a queda do Estado Novo; o segundo iniciado com a instalação da ditadura militar, a 31 de março de 1964.

Mas, à época, não só o regime político do país esteve sob tensão e transformação. Após o término da Segunda Grande Guerra, a economia mundial assumiu nova face com reflexos que, hoje melhor do que

⁶ Em Teixeira, M.M.S. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo : Loyola, 1985, a Igreja era o interlocutor oculto de Anísio. Aqui se estende que para além desse interlocutor oculto, Anísio dialogava com o Estado e com os intelectuais.

⁷ Quando Vargas retorna ao poder, pelo voto popular, em 1951, no cenário político há vários partidos: a UDN identificada como representante do capital estrangeiro (entreguista), o PTB identificado com o operariado. Entre os dois, o PSD, partido que faz coligações conforme o momento, essencialmente, mais próximo do PTB. Por fora, corre o PCB, sem se identificar com nenhuma dessas correntes. Após o suicídio de Getúlio, assume o vice-presidente, Café Filho 54 a 56), sucedido por Juscelino (56 a 61) adepto do desenvolvimentismo, tinha por lema; "50 anos em 5". Juscelino eleito pelo PTB/PSD, no governo opta pela aproximação UDN. O país passa por uma fase de desenvolvimento rápido. Foi a época da criação de Brasília. Jânio sucede Juscelino, em 1961, eleito pela UDN, pretende postura nacionalista, assume posições que não agradam nem ao capital nacional nem ao estrangeiro. Sete meses após a posse, renuncia e é substituído pelo Vice, João Goulart que governa de 61 a 64. Faz um governo difícil desde a posse. Os militares como representantes dos interesses do capital estrangeiro criam dificuldades. A solução para a posse é encontrada pela via do parlamentarismo. A UDN e os militares questionam o nacionalismo de João Goulart que não consegue contentar inteiramente o

ontem, bem compreendemos. Historiadores apontam que nos anos 50, no mundo recomposto, surgem conflitos entre o capital nacional e o capital estrangeiro. No Brasil, formam-se dois blocos de interesses e posições diversos, um na defesa dos interesses do capital estrangeiro, outro defendendo o capital nacional.

É em meio às turbulências sociais e políticas que Anísio Teixeira feriu alguns interesses hegemônicos e, em consequência, viu-se afastado da cena política e da administração da educação nos períodos de exacerbação do autoritarismo no país, acusado ora de comunista, ora de *americanista*, e pelos pósteros de liberal-conservador. Ele que no início do período getulista estivera, de 1931 a 1935, à frente da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro, então Capital da República, durante o Estado Novo (1937-1945) viu-se afastado da vida pública e das atividades educacionais, e passou a dedicar-se "a exploração e exportação de manganês, calcário e cimento; à comercialização de automóveis e à tradução de livros para a Companhia Editora Nacional". Após a queda de Vargas, retornou à vida educacional, tornou-se conselheiro da recém-criada UNESCO, em 1946, e, no ano seguinte, retornou ao Brasil para assumir a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia (FGV-CPDOC, 2000:6).

Assim, os artigos produzidos nos primeiros anos do período aqui considerado (1952-1964) trazem indelévelmente sua crítica ao Estado Novo, especialmente naquilo que toca à centralização, ao legalismo e ao controle. A crítica cáustica à centralização dos "serviços de meios" procurava atingir a estrutura governamental. De certa forma, isto ganhava destaque por ser ele, à época, novamente *homem de governo*, que participava ativamente dos debates em torno da reorganização da educação nacional, em que a crítica à escola tradicional, elitista, e a defesa pertinaz da escola comum, pública e gratuita lhe valeram nova onda de críticas e ameaças à permanência nos cargos que passara a ocupar.

capital nacional. Nesse contexto, dá-se o golpe de 64 e consolida-se um governo autoritário sem representatividade popular, que iria perdurar por mais de vinte anos.



A produção intelectual do período acha-se em grande parte fincada nas discussões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, discussão que culminou apenas em 1961, com a aprovação da Lei 4.024/61.

Portanto, quem fala nos textos que servem de âncora a este texto é o Diretor do INEP e Secretário Geral da "Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior", por ele transformada em órgão vinculado ao Ministério da Educação, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁸.

Contudo, o Anísio Teixeira que fala *destes lugares* nos fins dos anos 50 e início de 60 é o mesmo dos anos 20 e 30, seus temas têm uma insistente permanência. É ele e suas circunstâncias atualizadas: a origem de família influente na política local, a formação jesuítica e jurídica, as influências de autores lidos, em especial Dewey, as experiências de viagens e estudos nos Estados Unidos e Europa, os estudos sobre a realidade brasileira, a efervescência dos interesses em disputa entre católicos e liberais, consubstanciados em grande parte em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as *cicatrizes* resultantes da perseguição política sofrida durante o Estado Novo.

Esse sentimento Anísio manifesta a Paschoal Lemme (1988: 167), na correspondência trocada entre ambos⁹, durante o período em que estava afastado da cena pública:

⁸ Cronologia do período: 1951- Nomeado Secretário Geral da CAPES- Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundada em 11 de julho de 1952, assume a Diretoria do INEP; 1955- Cria o CBPE-Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; 1956-Publica A educação e a crise brasileira; 1957- Publica Educação não é privilégio; 1961-Participa das discussões da LDB. Criação da Universidade de Brasília; 1962-Nomeado membro do Conselho Federal de educação; 1963-Presidente da Comissão Nacional do Ensino Primário. Assume a reitoria da UNB, substituindo Darcy Ribeiro; 1964-Após deposição de João Goulart, é incluído no processo instaurado para apurar irregularidades administrativas na UnB. Aposentado compulsoriamente, viaja aos EUA a convite da Universidade de Colúmbia; 1965-Convidado a lecionar na Universidade de NY; 1966-Ministra aulas na Universidade da Califórnia. Retorna ao Brasil e torna-se consultor da FGV; 1967-Publica Educação é um Direito; 1969-Publica Educação no Brasil e Educação e o Mundo moderno; 1970-Recebe o título de professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁹ Carta de Anísio Teixeira a Paschoal Lemme, em 4/9/1940, por conta da visita do professor. Robert King-Hall.



...durante esse tempo, esqueci um pouco os meus grandes esquecimentos de coisas da educação. Tive uma vaga impressão de outra época e de que ainda existia o Anísio dos remotíssimos anos de 31/36. Foi um rápido despertar de minha total letargia. Rápido e fugaz. Porque logo voltei ao estado anterior. Ando, com efeito, em estado de hibernação. Não podendo colaborar nas mudanças porque passa o mundo, poderia pelo menos pensar e sonhar... Como, porém, não dou para sonhar, hibernei, entrei em vida latente. Não leio, não escrevo, não discuto, não penso... estado de morte espiritual. Não sei se V. conhece isto. Se não conhece, não procure conhecer, pois é horrível.

O homem e as circunstâncias...Os fatos e os atos...O tempo e o espaço...Em essência, permaneciam os mesmos, *emoldurados* por intensa atividade intelectual¹⁰, ora como expressão da intelectualidade da época, ora como pensamento síntese eivado de originalidade, que, hoje se pode dizer, tinha um certo tom profético, mas de um *educador profeta* que pregava no deserto.

Sobre essa perspicácia, Ana Cristina (2000: VII) descreve Anísio Teixeira como alguém "permanentemente sensível às coisas em torno de si. Capaz de uma percepção antecipada a respeito das coisas que estavam passando e iam morrer... E das coisas que estavam nascendo e iam crescer"...

Desse quadro sumariamente esboçado é fácil deduzir que estudá-lo exigiu a mobilização de algumas categorias teóricas que possibilitassem inferências a partir da temática identificada. De um lado como instrumental interpretativo recortou-se a teoria gramsciana sobre o papel dos intelectuais e princípio educativo, além do recurso à análise de Pécaut (1990) sobre o papel dos intelectuais na política brasileira.

De outro, a retomada das discussões atuais sobre política e administração da educação e a "leitura flutuante" que levou, inicialmente à

¹⁰ Nesse período, Anísio Teixeira publicou dois livros - "A educação e a crise brasileira"(1956) e "Educação não é privilégio"(1957) - e nada menos que 87 artigos, dos quais 53 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.



demarcação temporal e à definição dos objetos, conduziu à identificação dos temas principais afetos à administração da educação e que constituíram o fio condutor deste texto, conforme apontado a seguir:

1. Anísio Teixeira invoca insistentemente a perspectiva histórica em suas análises sobre a educação, relacionando educação e desenvolvimento com ênfase no desenvolvimento tecnológico.

2. A democracia, seu tema preferencial, é considerada como algo não realizado no passado que deveria ser resgatado, mas evolução natural da sociedade, intimamente ligado à educação.

3. Da concepção de democracia, decorre a concepção da educação como direito de todos e, por conseguinte, dever do Estado que deve primordialmente ser um estado mantenedor, provedor dos meios e condições necessários à instauração de um sistema de educação para todos.

4. O recurso para que esses ideais sejam a força transformadora da educação e da sociedade é constituir de um sistema administrativo - o governo da educação - calcado na autonomia administrativa e financeira e no poder local. A descentralização desse sistema baseia-se no regime de colaboração entre as três esferas de governo.

5. A descentralização é o remédio democrático necessário para que as escolas possam constituir-se em órgãos autônomos, sendo aceitável sua sujeição apenas a normas profissionais decorrentes da ciência e da técnica e ao controle dos próprios educadores.

6. A concepção de administração escolar em oposição à administração industrial, dadas a fonte, natureza e especificidade da obra educativa e seus critérios de legitimação, decorre dessas concepções fundamentais.

7. A especificidade da administração da educação a torna tarefa privativa de professores, por essa razão a formação do administrador

escolar tem por base a formação docente e deve ser realizada em nível de pós-graduação.

Feitas estas considerações introdutórias, cumpre explicitar a estrutura e seqüência adotadas no presente texto. Preliminarmente, esclareço que ao longo do texto, introduzi na página de rosto de cada um dos capítulos uma ementa que explicita os conteúdos.

À guisa de Prefácio, historiou-se rapidamente o surgimento do estudo, seguido de uma Introdução que exerce a função de explicitar os marcos temporais e temáticos do estudo.

O primeiro capítulo que intitulei de "Armações e Amarrações" é constituído de três tópicos em que trato as questões teóricas e metodológicas e, de certa forma, justifico as opções feitas. Aí, explico: o referencial privilegiado, a análise de conteúdo como estratégia de abordagem, as discussões atuais como referência para a identificação de categorias e a terminologia adotada.

O segundo capítulo, "Por entre portas abertas", tem por objetivo contextualizar o estudo e apresenta, grosso modo, a revisão de literatura efetuada, organizada sob três rubricas: os estudos de administração da educação no Brasil, os estudos sobre Anísio Teixeira e uma apresentação sucinta dos livros de Anísio Teixeira, defendendo a necessidade de estudos que voltem à letra de Anísio Teixeira.

O capítulo terceiro, intitulado "Dois discursos, dois momentos: arquitetura do pensamento anisiano", busca mediante apresentação sumária e comentários sobre dois artigos, evidenciar o que considere marcos temáticos neste estudo. Assim, esse capítulo organiza-se em torno de três grandes temas abordados por Anísio Teixeira: Educação e Sociedade; O Estado mantenedor e Administração Científica e o Novo Humanismo porque considere que esses três temas são pilares sobre os quais se assentam as concepções referentes à administração da educação, questão central deste estudo.



O quarto e quinto capítulos tratam o pensamento do autor sobre dois aspectos: a administração das unidades escolares e a administração do sistema educativo, que denominei de administração da educação, conforme terminologia explicitada adiante.

À guisa de conclusão, e como em diferentes momentos ao longo do desenvolvimento do texto, inverti a lógica e, ao invés de ler Anísio Teixeira pela ótica presente, fiz a leitura das políticas em andamento pela ótica anisiana, como ecos e ressonâncias dessa tradição pedagógica, *desafortunada*, mas permanentemente *alimentada*.

A guisa de *Posfácio* transcrevo trecho do documento distribuído por Anísio Teixeira em resposta ao manifesto dos Bispos do Rio Grande do Sul.

ARMACÕES E AMARRAÇÕES

Quando a história é memorizada, a análise de
contado com técnicas de armazenamento; a
terminologia utilizada, as conclusões atuais como
falta para a educação, Anísio Teixeira como
intelectual brasileiro.

AS PALAVRAS E OS SENTIDOS

CAPÍTULO 1

ARMAÇÕES E AMARRAÇÕES

Questões teóricas e metodológicas; a análise de conteúdo como técnica de abordagem; a terminologia adotada; as discussões atuais como fonte para categorização; Anísio Teixeira como intelectual brasileiro.



AS PALAVRAS E OS SENTIDOS

Tratando-se de instituição que corporifica idéias e aspirações sociais, é imprescindível certa precisão em caracterizar conceitos e ideais, a fim de evitar as inúteis e estéreis confusões, tão comuns em nossas controvérsias, nas quais diferenças de pontos de partida e diferenças de conceituação geralmente impedem qualquer entendimento comum do problema e, portanto, qualquer progresso útil no esclarecimento da solução aceitável pelos participantes do debate. Anísio Teixeira, 1953.

Trato nesta parte das questões teóricas e metodológicas, “dos pés e das asas” com os quais pensei e construí este texto, fundeados e suspensos, quando muito, em algumas idéias-força que assumiram a função de chaves de leitura que não se constituíram, de modo algum, no encontro de uma *chave-de-salomão* capaz de possibilitar o conhecimento de tudo. Assim, começo por apresentar algumas justificativas do traçado feito... Ou serão *advertências* ao leitor?

Talvez, as duas coisas, e, nessa perspectiva, a primeira questão a esclarecer é a que dá título a este tópico: as palavras e os sentidos.

De início, esclareço que as palavras empregadas são as que, a meu ver, dizem aquilo que quero dizer, não têm sentidos outros além dos apontados. Embora esta atitude possa representar *um certo risco acadêmico*, não quero, neste momento, circunscrever-me a uma corrente teórica convencionalmente estabelecida e atribuir às palavras os sentidos que adquirem em determinados sistemas, ou cuidar dos significados ideológicos dos termos. Reivindico para este texto alguma dose de liberdade que presumivelmente uma livre-docência confere, e uso as palavras com sentidos permitidos pelo léxico de forma a construir meu conjunto particular de significados que irei progressivamente apresentando.



Nesse sentido, caminhei avançando e recuando por conta e risco dos recortes da obra do autor analisado, das similaridades temáticas que permitiram a leitura particular dos tempos e das idéias, explicitando, sempre que necessário o sentido em que estão sendo utilizadas determinadas expressões. Contudo, algumas das palavras e sentidos adotados devem ser explicitadas desde a partida, em especial, os termos que compõem o título desta tese: administração da educação, realismo e utopismo.

Em princípio, não utilizo neste texto a expressão gestão, hoje corriqueiramente empregada. Nesta opção, inspiro-me em Barroso (1995) que ao tecer algumas críticas a aspectos da fundamentação teórica que presidiu a reforma da administração escolar em Portugal, identifica, entre os princípios que norteiam o modelo, a distinção entre administração e gestão¹¹. Em sua argumentação, esse autor aponta a fragilidade de tal distinção, que, entretanto, parece-me recurso útil para pensar a adoção das expressões administração da educação e administração da unidade escolar como aqui se faz.

Na reforma portuguesa, **administração** é conceituada como predominantemente política, selecionando valores e orientações e a **gestão** como predominantemente técnica, exigindo, sobretudo capacidade de organização e implementação.

Assim, administrar implica colocar a instituição sob determinadas normas, o que repercute no futuro da organização e recai sobre o conjunto das atividades que ela desenvolve; enquanto gerir teria um caráter operacional, cuja incidência seria mais limitada em termos de tempo e espaços organizacionais. Estabelecendo-se, pois, um paralelo entre a administração e a gestão, a primeira seria política e global, enquanto a

¹¹ A discussão efetuada por Barroso vai muito além dos elementos aqui referidos e manifesta a sua discordância em relação a diversos argumentos utilizados na proposta. Cabe também ressaltar que este autor aponta algumas outras inconsistências como a não explicação de como se fez a passagem de "administração" para "direção" na reforma portuguesa. Alguns dos esquemas apresentados parecem úteis para os objetivos estritos da reflexão que ora se faz.



segunda seria mais cotidiana e mais rotineira, outros autores consideram que "administração e gestão distinguir-se-iam por uma grande desigualdade no exercício da autoridade, a primeira comportaria uma parte de comando de que a segunda seria desprovida" (Minot. Apud: Barroso, 1995:45).

Recorrendo ao modelo de Hodkinson, Barroso (1995) evidencia que aquele autor "considera existirem dois níveis de actividade na administração de uma organização: o primeiro tem a ver com o processo administrativo, o segundo com o *processo de gestão*".

O processo administrativo: abstrato, filosófico, qualitativo, estratégico e humanístico, define os valores da instituição. Essas idéias são traduzidas em um projeto ou plano que, em seguida torna-se objeto de um processo de persuasão e negociação política, pelo qual se passa do campo das "idéias", para o das "pessoas". No modelo em pauta, esta é a fase da tomada de decisão política que se desdobra em três etapas: filosofia, planificação e política. **O processo de gestão** é essencialmente concreto, prático, pragmático, quantitativo e tecnológico. Neste nível, são organizados e mobilizados os recursos e controlada a sua aplicação em vista de objetivos definidos. Trata-se da fase de execução ou implementação, desdobrando-se, igualmente, em três etapas: mobilização, gestão e monitorização (Barroso, 1995:47).

Contudo, essa distinção, que não é consensual e aceita generalizadamente pelos teóricos, não é nossa preocupação central. O que se pretende ao abordar sucintamente esta visão é destacar a necessidade de que numa dada instituição todos tenham a visão global da organização, de modo a possibilitar a articulação entre "a filosofia da decisão política, por um lado, e a ciência da gestão por outro, através de um envolvimento progressivo de três níveis da realidade organizacional: as idéias (filosofia e planificação), as pessoas (política e mobilização) e as coisas (gestão e monitorização)". (Barroso, 1995:48)

O que se pretende destacar não é a separação entre a tomada de decisão e sua operacionalização o que nos levaria à tradicional e



criticada separação entre planejadores e executores, mas sim uma visão integrada da administração que envolve toda a organização em seus diferentes segmentos. Mais do que uma estrutura hierarquizada com definição de órgãos e competências, a concretização deste princípio fundamenta-se em um modelo de gestão descentralizada e participativa.

Efetuada uma leitura "abrasileirada" de Barroso (1995), parece-me possível admitir que se possa utilizar a expressão administração sem adjetivos¹² – educacional, escolar – e optar pela transitividade da palavra complementando-a nominalmente mediante a indicação do alvo ou destino da ação que representa: a ação administrativa. Assim, optei por empregar *administração da educação* quando a referência se faz para o sistema educativo e *administração da unidade escolar* quando se referir à escola. No limite, significa postular uma atitude de rejeição às perspectivas meramente gerencialistas e técnicas, identificadas com a gerência, no que se refere ao papel do administrador escolar. O diretor de escola, para além da aplicação de *princípios e métodos* de administração, é responsável, em meu entender, pela definição de diretrizes para a organização do trabalho da escola, definindo, de forma partilhada com a equipe escolar, os valores da instituição que expressam a filosofia e política escolar, isto é, os aspectos mais gerais do processo administrativo a que se refere Barroso.

Dessa forma parece ser possível articular no nível dos conceitos a unidade e diversidade da natureza e função administrativas, compatibilizando a função reguladora e mantenedora da administração central, com o controle democrático das unidades locais sobre o funcionamento da instituição, que em nenhuma das instâncias deve desconsiderar a filosofia, o planejamento e a política, respeitando-se a participação dos diferentes segmentos e as competências profissionais dos professores e demais funcionários. A meu ver, são esses os dois níveis administrativos que se pode depreender dos textos ora analisados.

¹² Concordo aqui com Paro quando busca num processo de abstração construir o conceito de administração em geral. A respeito ver: Paro, V. H. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1984.



Quanto à expressão *realismo* está aqui utilizada no sentido de atitude de pensar e agir de acordo com as características e necessidades da sociedade, conhecer as coisas e suas relações para intervir sobre elas no sentido de sua transformação, ou seja, conhecer para transformar. Não tem aqui, portanto, relação com a doutrina filosófica que afirma o "real em si", nem com a concepção das artes de representar a realidade de modo exato e objetivo em todos os seus detalhes.

O utopismo refere-se à construção de cenários não realizados, de planos e idéias não realizadas no passado e sonho não realizável num futuro previsível. No conjunto das propostas anisianas refere-se às formas de organização de um sistema educativo ideal com um aparelho administrativo autônomo, um "governo democrático da educação" e em mecanismos de financiamento equalizadores. Refere-se igualmente a uma sociedade de classes abertas, cujas desigualdades seriam harmonicamente superadas pelo mérito de cada cidadão e pela educação.

Ainda que este trabalho não tenha pretensões historiográficas, ao colocar-me como analista do conteúdo expresso nos artigos de Anísio Teixeira, a perspectiva histórica foi invocada enquanto elemento fundamental para a compreensão do presente e das raízes do conhecimento em administração da educação, sobretudo reconhecendo que essa perspectiva é um tema recorrente na obra do autor. Suas análises acerca dos contornos educacionais, a abordagem dos problemas e as soluções apontadas fundam-se sempre numa determinada interpretação da realidade brasileira e suas origens.

Com a inspiração de um dos meus autores preferidos, Halbwachs, para quem existe a possibilidade da memória individual, mas sempre enraizada em quadros diversos, aproximados momentaneamente em função da simultaneidade ou da contingência, fiz a *minha* leitura sobre as raízes do conhecimento em administração da educação em Anísio Teixeira.



Conforme expressei em outros momentos, o tempo trabalhado por Halbwachs não é propriamente o tempo do calendário, não é o tempo organizado por um determinado critério e isto o leva à consideração da multiplicidade dos tempos sociais. O tempo, para ele, é um princípio de coordenação de vários elementos. Com essa inspiração, considere, aqui, o tempo das reformas educacionais da constituição de saberes e áreas de saberes, como um tempo instável portador de uma instabilidade dada pelo tempo político: início ou fim de um governo, queda e ascensão de um regime¹³. Esses diferentes tempos estão explicitados nos textos, ora em análise, ressignificados na *memória* dos fatos atuais.

Neste espírito, arrisquei-me no ir-e-vir entre duas lógicas: a leitura do passado pelas discussões do presente – a intenção inicial – e a leitura do presente pelo passado – o eco dissonante de palavras similares e políticas diversas – porque, apesar de ressignificadas por vias tortas, tais palavras e políticas permitem identificar um substrato comum que, do ponto de vista metodológico, serve à análise, presta-se a uma categorização, se consideradas como ressonâncias tardias do pensamento anisiano que atravessam a barreira dos 1900 e chegam aos 2000 distorcidos.

A atualização da memória, ou seja, a transfiguração do passado pelo referencial do presente, aqui somado à transfiguração do presente pelo passado, é um dos possíveis vieses desta análise e, aí, corro novos riscos, os da linearidade. Entretanto, o ideário em que esses elementos se encontram e se cruzam, talvez correspondam, tanto nos quadros do passado como nos do presente, às imagens mais fortes, mais distintas de um objeto iluminado em duas faces, com duas luzes, revelando mais detalhes e impondo-se à nossa atenção.

Então pergunto com Halbwachs (1990): é a reação pessoal em presença das coisas que as transfigura?

¹³ A questão do tempo e da memória foi um dos aspectos teóricos com que construí minha tese de doutorado, intitulada "Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista". São Paulo : Arte & Ciência, 1998. Essas referências fundamentam o memorial apresentado à Banca examinadora.



Com o mesmo autor, a resposta é afirmativa, nossos sentimentos e nossos pensamentos mais pessoais buscam sua fonte em meios e circunstâncias sociais definidas. É este também o significado da liberdade que reivindico a que já me referi. Cabe, aqui, lembrar que, sob a ótica estatutária unespiana, uma livre-docência poderia ser feita a partir do "balanço" do quanto o candidato a livre-docente produziu em sua trajetória acadêmica, e sobre isso, várias vezes o amigo José Augusto Chaves Guimarães disse-me, "sua tese está pronta".

Mas, não era isto que eu desejava fazer.

Entretanto, ao tentar desenvolver um novo trabalho vi-me às voltas comigo mesma, busquei, então, realizar um trabalho de *corte e costura* que fizesse sentido, que pudesse articular diferentes tempos e movimentos. De tal sorte, que a matriz de análise, ainda naquele sentido de liberdade que invoquei, articula categorias dispersas nos trabalhos resultantes de minha formação acadêmica, tendo por fio condutor os textos de Anísio Teixeira.

A lógica inicial posta no avesso.



OS MATERIAIS, O MÉTODO E AS TÉCNICAS.

Um escritor francês dizia-nos, outro dia, em uma conferência, que o homem do povo desejava que as idéias tivessem pés e a sas, pés para se apoiarem no imediato cotidiano da vida e asas que lhes permitissem acalentar os grandes sentimentos e aspirações que seus corações singelos abrigam, a despeito dos desmentidos violentos do momento. Anísio Teixeira, 1935.

Conforme citado na Introdução, o material e fonte primeira dos dados são os textos escritos por Anísio Teixeira, primordialmente os que de modo explícito tratam de administração da educação. A relevância dessa volta "à palavra" do autor foi apontada por Lovisolo (1990:14) ao reconhecer razões de interesse educativo e de fundamentação historiográfica. Na razão de primeira ordem, incluí a existência de "uma radical resistência a se estabelecer a força e os limites de uma tradição pedagógica..." Nesse sentido, para ele, publicar textos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, seria como dizer:...

Atenção, nós temos uma história significativa de reflexão sobre a educação no Brasil, voltemos a ela armados dos instrumentos da crítica teórica e empírica, mas não a joguemos fora, como se ela não constituísse um solo de reflexão e ação...

Na razão de segunda ordem, o mesmo autor considera que o retorno aos textos e outros documentos mais pessoais podem suscitar novas questões "talvez não uma nova história, porém retificações históricas... com fragmentos de materiais antes descartados" (Lovisolo, 1990:14).

O que se propõe neste trabalho vincula-se a primeira razão, a educativa, pois se pretende realizar uma análise do conteúdo manifesto



em parte da obra de Anísio Teixeira e não um trabalho de natureza historiográfica.

A leitura e análise de parte dos textos de Anísio Teixeira, prioritariamente os artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, subsidiariamente outros textos de natureza diversa, foi complementada por textos de natureza biográfica, sociológica e teórica que permitiram recompor o contexto de produção das idéias analisadas, bem como análises de sua obra¹⁴. Os documentos disponíveis na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (www.prossiga.br/anisioteixeira) constituíram o terreno inicial onde os primeiros passos da pesquisa foram dados e a partir dos quais se iniciou a "leitura flutuante" que precedeu à seleção dos objetos de análise.

Os materiais transformados em objeto de estudo correspondem aos anos de 1952 a 1964, período em que Anísio Teixeira esteve à frente do INEP, último período de sua vida pública interrompido pela morte trágica. Conforme já se disse, é um tempo incrustado entre dois períodos de exacerbado autoritarismo no país.

A hipótese aventada sobre a atualidade do pensamento administrativo de Anísio Teixeira constituiu o pano de fundo em relação ao qual foram definidas as categorias que constituíram a matriz analítica. Neste aspecto, retomei alguns dos textos que produzi nos últimos anos na tentativa de revisitando Anísio Teixeira, visitar-me, conforme referido atrás. Assim, as *chaves de leitura* utilizadas na descoberta de pistas para análise foram construídas com base nas discussões presentes, que lançadas sobre o pensamento anísiano, conduziram tanto à seleção de materiais como ao recorte temático.

Adotei dois marcos temáticos: o inicial é exatamente o discurso de posse na Direção do INEP. Texto quase que antológico que nas

¹⁴ Parte dos textos que versam sobre a produção intelectual sobre o educador, acham-se referidos no capítulo 2. "Os estudos sobre Anísio Teixeira".



entrelinhas dá a perceber as frustrações, então sofridas por ocasião do Estado Novo, ao mesmo tempo, é uma súpula dos temas recorrentes em sua obra que foram desenvolvidos nos anos precedentes e subseqüentes, assim como acenavam para o que viria ser seu programa de ação à frente daquele órgão.

O marco final excede o período delimitado. Trata-se do último texto produzido por Anísio Teixeira¹⁵, sob o título de "Cultura e Tecnologia", em que o autor retoma a mesma linha argumentativa, atualizando as concepções às circunstâncias do momento.

Do ponto de vista instrumental, a adesão a Bardin (1977) respondeu à necessidade de *esquadrinhamento* dos textos selecionados e a algumas decisões em face da metodologia adotada. As questões relevantes de que trata esse autor versam sobre diferentes formas, estratégias e técnicas aplicáveis à análise de conteúdo, e serviram-me de inspiração, especialmente em relação à análise temática.

A análise de conteúdo foi utilizada por se entender, com Bardin (1977:10), que tal abordagem permite um alongamento "do tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida" postas no projeto e "as interpretações definitivas" que estarão presentes nos resultados finais.

Cabe lembrar que, apesar de ter surgido entre os anos 40 e 50 como método de investigação de conteúdos políticos, com características marcadamente quantitativas, a análise de conteúdo já "não é considerada exclusivamente com um alcance descritivo... antes tomando consciência de que sua função ou seu objetivo é a inferência..." (Bardin, 1970:21/22).

Entende-se inferência como uma operação lógica que permite ao leitor tirar conclusões diante das relações estabelecidas entre proposições aceitas como válidas. A inferência fundamentada nas condições

¹⁵ Segundo consta na publicação da RBPE, V.55, n.121, esse é o texto da conferência proferida por Anísio Teixeira na Fundação Getúlio Vargas, em curso sobre Documentação, realizado d 24 a



de produção dos textos torna-se elemento crucial para a contextualização do ideário manifesto e para o reconhecimento dos traços históricos do período que marcaram tal produção, ou seja, compreender a matriz de cada época para entender o conteúdo político de cada momento.

Esse pressuposto converteu-se numa das questões centrais da investigação ampla de que este estudo é apenas uma parte: reconstituir a trajetória evolutiva do conhecimento em administração da educação no Brasil mediante análise de textos significativos de seu mais expressivo precursor e confirmar a atualidade de seu pensamento. Entendo que apesar das comemorações do centenário de nascimento de Anísio Teixeira, no ano de 2000, parece que os aspectos específicos de sua teorização sobre administração da educação não foram exaustivamente tratados o que torna oportuno o enfoque dado aqui.

É nessa perspectiva que a proposta teórico-metodológica supõe a caracterização da natureza desta pesquisa como qualitativa, no sentido de que as pesquisas qualitativas procuram suprir lacunas no conhecimento existente e/ou inconsistências teóricas e trabalham no contexto da descoberta; além disso, apresentam um procedimento intuitivo, maleável e adaptável à evolução da pesquisa (Alves, 1991).

Se, por um lado, o estudo apresenta-se genericamente como *qualitativo*, por outro, os procedimentos e as abordagens selecionadas realizaram a tarefa de explicitar e delimitar o tipo de trabalho e as formas de coleta e tratamento dos dados sem excluir, dos procedimentos adotados, a clássica análise de conteúdo definidos por Berelson (1954, apud Bardin, 1977:19) e sob essa orientação metodológica, procedeu-se ao levantamento quantitativo dos índices identificados¹⁶. Assim, o material coletado foi selecionado e classificado em face das categorias teóricas

27/11/1970. A Biblioteca Virtual Anísio Teixeira informa que os originais foram entregues pelo autor, dois dias antes de sua morte, àquela Fundação.

¹⁶ Ver anexo 3, p.186: Índices e temas identificados.



emergentes no processo de análise que sucedeu à quantificação dos índices e sua correspondência com as discussões atuais.

Justifica-se a escolha dos procedimentos adotados, porque, enquanto instrumental de análise das comunicações, visam obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição e de categorização dos conteúdos das mensagens, índices que permitam chegar ao conhecimento das condições de produção/recepção do material analisado.

Índice tem aqui o sentido de "menção explícita a um tema" (Bardin, 1977:100), razão pela qual a importância dos temas não será decorrente de sua frequência, mas da relevância evidenciada a partir das influências manifestas nos textos considerados.

Nessa perspectiva, a leitura do analista de conteúdo "não é unicamente uma leitura 'à letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano" (Bardin, 1970: 41).

Tendo em vista o tipo de material a ser submetido à análise - artigos e, subsidiariamente, livros - selecionou-se como instrumental, no conjunto de técnicas e procedimentos da análise de conteúdo, de acordo com tipificação apresentada por Bardin (1977:175), a análise temática pela qual se "recorta o conjunto dos textos através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos". Com base nesse pressuposto, os textos foram analisados "através de um sistema de categorias... corpo de hipóteses em função de um quadro de referência". Esse corpo será apresentado adiante.

Sobre a adequação dessa opção metodológica, cabe ressaltar, com Moraes (1994:104), que:

... A análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais,



assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

Portanto, à vista dos objetivos e da natureza do estudo, a análise de conteúdo foi a metodologia capaz de dar conta da realização da leitura proposta e das inferências necessárias para o resgate da evolução teórica da administração da educação no Brasil através do discurso de um autor, considerado um dos principais precursores na área, se não o principal.

Em síntese, isto legitima a proposta de mobilizar referenciais teórico-contextuais na iluminação dos índices identificados nos textos buscando um efeito de luzes cruzadas.

Finalmente, cabe indicar que a análise de conteúdo assume, ao longo da pesquisa, um movimento de "vai e vem" numa tentativa de abordar seus objetos por todos os lados, o que no dizer de Bardin (1970: 80) "é moroso, tanto mais que o processo é 'arborescente', quer dizer, técnicas e interpretação atraem-se umas às outras e, *à la limite*, não é possível esgotar o discurso".

Ainda segundo esse autor, as fases da análise de conteúdo organizam-se em três pólos cronológicos: a pré-análise (organização: escolha dos documentos, formulação de objetivos e a elaboração de indicadores para a interpretação final); a exploração do material (operações de codificação do material coletado) e, por fim, o tratamento dos resultados e a inferência (interpretação a propósito dos objetivos previstos).

Na fase de pré-análise foram consultados: arquivos referentes à criação da Anpae de que Anísio Teixeira participou; textos de natureza biográfica; análises da obra de Anísio Teixeira e a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira no site www.prossiga.br/anisioteixeira.



Quase que simultaneamente, o material foi sendo explorado com vistas à classificação, à identificação e definição dos objetivos para esta etapa do estudo¹⁷, assim como se procedeu à identificação dos índices que permitiram a escolha das categorias temáticas. Esses procedimentos levaram à definição do recorte adotado: textos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período demarcado: 1952-1964.

Todavia, a obra de Anísio Teixeira *derrama-se* para muito além desse período razão que fez com que as fronteiras estabelecidas fossem transpostas, tornando-as permeáveis, então, consideramos um texto de 1947¹⁸, e para além de 1964, outros que foram republicados ou publicações póstumas.

Esse universo "bruto" é constituído de cinquenta e dois artigos¹⁹ entre os quais, após a exploração inicial e aplicação das categorias temáticas, foram selecionados vinte. Tomando esse conjunto por base, procedeu-se ao trabalho de inferência e interpretação, chegando-se, finalmente, aos elementos estruturantes deste texto.

Sumariamente, pode-se afirmar que foi realizado um esforço metodológico no sentido de registrar e sistematizar as idéias do autor em torno do tema escolhido, tentando interpretá-las sob a luz do discurso pedagógico da década de 90 e o contexto de sua produção nos anos 50-60, produzindo uma ponte entre velho e o novo, entre o passado e o futuro a partir de suas continuidades mais que em função de aparentes rupturas.

¹⁷ Esta tese constitui um dos estudos de projeto mais amplo apresentado ao CNPq, em março do corrente ano e que se acha em andamento, sob o título de "A Evolução do Conhecimento em Administração da Educação no Brasil: suas raízes e processos de constituição teórica". Na seqüência do desenvolvimento do estudo prevê-se a integração de pesquisadores da equipe de Licínio Lima da Universidade do Minho.

¹⁸ Autonomia para a educação na Bahia. RBEP, RJ, v.11, nº 29, jul./ago. 1947, p. 89-104.

¹⁹ Ver Anexo 1. P.179. Textos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Nesse anexo estão relacionados 70 títulos, sendo 1 de 1947, 52 entre 1952 e 1964 e 17 entre 1966 e 1989.

OS ÍNDICES E OS TEMAS

A educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada. Os métodos para estes julgamentos resumem-se, entretanto, nos da opinião pessoal de cada um. Naturalmente, os julgamentos hão de discordar, mesmo entre pessoas de tirocínio comprovado. Temos que nos esforçar por fugir a tais rotinas de simples opinião pessoal, onde ou sempre que desejarmos alcançar ação comum e articulada. Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os fatos com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamento válidas. Anísio Teixeira, 1956.

A primeira *matriz interpretativa* mobilizada para definição das categorias de análise foi encontrada na descrição das grandes linhas do cenário educacional dos anos 90 que, em seus aspectos mais gerais, inserem-se na redefinição do papel do Estado mediante políticas de descentralização; na ênfase em indicadores de eficiência do sistema obtidos em processos e sistemas de avaliação; na defesa dos mecanismos de participação, conciliação e envolvimento dos atores educativos e segmentos da sociedade, sobretudo através de órgãos colegiados e parcerias²⁰.

Nas discussões mais gerais e freqüentes, a última década do século XX é caracterizada como a da educação em situação caótica. Não há certezas quanto ao movimento de crítica, também não há certezas quanto ao rumo a seguir, contudo há elementos que sinalizam tendências.

Como recurso fartamente utilizado, o discurso da educação tem impregnado o discurso político, todavia apesar das declarações de priorização da educação, está presente nos discursos da década a idéia da falência do Estado Educador, de tal sorte que, na quase totalidade das

²⁰ Neste aspecto, recorri a minha tese de doutorado. "Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma do ensino paulista". São Paulo : Arte & Ciência, 1998.



reformas educacionais do final dos anos 80 e início dos 90, o Estado apresenta-se como incompetente diante do gigantismo do sistema escolar.

As categorias democracia/democratização, participação, descentralização, poder local tornaram-se consensuais e são apropriadas pelos diferentes países e diferentes instituições de modo também diferenciado. As mesmas palavras designam diferentes realidades e prestam-se a intenções e objetivos díspares. Entre essas categorias, encontram-se, ainda: qualidade, níveis de eficácia e eficiência, qualidade total e outras do gênero. Tais discursos são elementos de construção da própria realidade porque inserem uma certa maneira de pensar os problemas e isso tem influência nas práticas e pesquisas educacionais.

São como *palavras sagradas* de nosso tempo.

Entre os movimentos dos anos 90, com base argumentativa calcada na necessidade de responder à crise de legitimidade do Estado e à dificuldade de gerir grupos muito grandes, o discurso político-pedagógico enfatiza a revalorização da gestão e a avaliação institucional. Assim, o discurso da descentralização, via mecanismos de desconcentração e/ou municipalização está presente em inúmeros países da América Latina e em países europeus.

Isto soou como algo novo na década de 90, no entanto, a primeira aproximação dos textos do autor em estudo sugeriu que esse ideário se fez presente desde os anos 30, razão pela qual a primeira *grelha* de categorias proposta para a leitura de Anísio Teixeira, no que se refere às questões de administração da educação, aí foi encontrada: democratização da educação; participação dos diferentes atores educacionais; papel do estado; mecanismos de financiamento; descentralização e autonomia; sistemas de avaliação.

Não pretendi, com isso, pura e simplesmente, transferir conceitos ou contrabandear categorias outras para o pensamento de Anísio Teixeira, mas sim encontrar um esquema que aplicado aos textos



permitisse recortá-los tematicamente e enfrentasse o desafio de realizar um movimento pendular entre os diferentes tempos históricos, permitindo, no ir-e-vir, compreender a trajetória histórica do conhecimento em administração da educação, projetando a temática presente nos textos do passado. Serão mesmo do passado?!

A leitura exploratória dos textos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, somada à retomada das questões discutidas na década de 90, sugeriu três grandes categorias temáticas: educação e sociedade; Estado e educação e administração da educação, sendo esta última o alvo do trabalho, imbricado nas duas categorias anteriores²¹.

A partir desses três grandes temas, aplicando-se aos resumos recursos informacionais, procedeu-se à contagem do que se considerou descritores, que permitiram um reagrupamento intermediário em sub-temas²².

Os dados desses procedimentos de análise quantitativa estão apresentados em anexo apenas, porque para efeito de construção do texto tais elementos foram re-arranjados da forma que pareceu mais lógica e em face de sua significância/relevância para o tema central do estudo e não em função de sua frequência.

A segunda *grelha* tem finalidade interpretativa. Para seu estabelecimento, novamente recorri a reflexões anteriores e voltei à questão dos intelectuais, mas se anteriormente estas reflexões basearam-se quase que exclusivamente em Gramsci²³, desta vez, acrescentei àquelas referências a leitura da intelectualidade brasileira efetuada por Pécaut (1990). As categorias gramscianas mobilizadas naquele trabalho, aliadas à (re)leitura recente da obra de Pécaut(1990), parecem responder às

²¹ Considero que o tema "avaliação" mereça estudo à parte que trate em profundidade a visão de AT sobre a "medida" do sistema de ensino e sua importância para as reformas educacionais.

²² Anexo 3, p.186. Índices e temas identificados.

²³ Dissertação de mestrado: "Ensino agrícola no estado de São Paulo: uma introdução ao estudo da relação trabalho-educação". Unesp, 1992. Mimeo.



necessidades de inferência da obra, considerando o homem, o meio e o tempo.

Segundo Gramsci (1974:189-190), os intelectuais são criados pelas classes fundamentais, para si mesmas, e "lhes dão homogeneidade e consciência da própria função não só no campo econômico, mas também no campo social e político", e caracterizam-se por uma certa competência técnica e dirigente como "organizadores de homens".

A concepção gramsciana acerca dos intelectuais e sua função na "organização da cultura" talvez bastasse, por si, para caracterizar Anísio Teixeira como um intelectual brasileiro. O que me fez recorrer a Pécaut (1990) é sua análise dos intelectuais no Brasil o que permite identificar certas particularidades, tanto na evolução da sociedade brasileira como na inserção de Anísio Teixeira na tradição pedagógica brasileira.

Além da questão dos intelectuais, o recurso a Gramsci possibilita a mobilização de categorias teóricas que permitem a interpretação da constituição da sociedade brasileira. Cabe destacar, entre outros, o conceito de "revolução-passiva" que segundo Coutinho (1989: 120), é capaz de fornecer "importantes indicações para compreensão dos processos de 'modernização conservadora' que caracterizam a história brasileira". Por "revolução-passiva" entende-se a transformação ocorrida no país, implementada pelo Estado, sob inspiração e aprovação da classe economicamente dominante e sem participação popular.

São as soluções "pelo alto".

Nessas soluções "pelo alto" ocorre a manutenção e o reforço das estruturas sociais vigentes, ao mesmo tempo em que são incorporados anseios e reivindicações das massas populares produzindo modificações, caracterizando, assim o processo de "modernização conservadora".

Na forma particular como o sistema de ensino se engendrou e enraizou no Brasil a partir da diversificação e evolução da aristocracia



rural e sua aliança com a burguesia urbana nascente, todo o desenvolvimento social, político e econômico do país, notadamente a partir dos fatos marcantes da revolução de 30, podem ser caracterizados como um processo de "modernização conservadora".

Esta é uma questão recorrente nos textos analisados em que Anísio Teixeira, sem utilizar as categorias gramscianas, faz uma leitura da realidade brasileira evidenciando esse processo. A defesa da escola comum para todos, a relação conhecimento científico e reorganização produtiva, a crítica à escola intelectualista, são outros pontos de convergência entre Gramsci e Anísio Teixeira.

É pouco provável, senão insustentável, que Anísio Teixeira tenha sido influenciado por Gramsci. Da leitura até então feita, não encontrei uma referência sequer sobre o autor italiano nas obras de Anísio Teixeira, e, segundo Coutinho (1990), destacado gramscianista, nem mesmo os marxistas brasileiros conheciam o autor italiano antes dos anos 60²⁴.

A que se deveria, então, as similaridades? Seria a reação, cá e lá, ao fascismo? Se Gramsci perseguido pelo fascismo italiano vivenciou agruras sem fim, na forma "mansa e boa" do fascismo brasileiro, Anísio não passou incólume conforme registram seus biógrafos. No dizer do próprio Anísio Teixeira (1947:97):

... tivemos uma ditadura considerada por alguns 'profundamente mansa e boa'. Os velhos e 'novos ricos' são pela sua tenuidade, frágeis e acomodados. Ajustam-se à situação e tiram dela o proveito que podem. E na educação o que sucede? Rompe-se o dualismo. Toda a educação se faz popular. Mas como a educação popular, comparada com a formação das elites, era mais ou menos uma burla, toda a educação faz-se uma burla. Os males de uma e outra juntam-se no pandemônio educativo da ditadura.

²⁴ A respeito ver: A recepção de Gramsciano Brasil. IN: Coutinho, Carlos Nelson. Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaios sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.



Este não é um aspecto abordado neste estudo, mas é uma instigante questão a ser pesquisada. Anísio Teixeira sugere, em algum momento, a necessidade de se analisar o fascismo brasileiro o que pode ser um interessante tema se em colocados em contraponto os dois autores e os dois momentos.

Retornando ao referencial gramsciano, é importante lembrar, com Coutinho (1989), que não é no plano das "afirmações literais" que a contribuição de Gramsci é importante para interpretação das peculiaridades nacionais, e sim pelos conceitos básicos e método²⁵.

Além dos conceitos de revolução -passiva e modernização conservadora, a análise da função dos intelectuais na sociedade moderna e o conceito de hegemonia são categorias igualmente valiosas na perspectiva de análise aqui assumida.

A questão da hegemonia em Gramsci está ligada ao problema da conquista do consenso. A classe social que detém a hegemonia o faz porque consegue tornar-se *porta-voz* das reivindicações de outros segmentos sociais e ser a *conhecedora* da solução das mesmas. Desse ponto de vista, "a tradição desafortunada" referida por Lovisolo (1990) pode ser interpretada como ausência de hegemonia, pois, esta se funda essencialmente sobre a obtenção do consenso das massas, transformando-se na direção política e ideológica da sociedade e, nesse sentido, não tendo obtido o consenso, o pensamento de Anísio Teixeira não teria se tornado hegemônico e permaneceu irrealizado.

Segundo Coutinho, "a batalha das idéias - o diálogo e o confronto cultural - assume uma importância decisiva na luta pela

²⁵ Carlos Nelson Coutinho ao analisar a obra de Gramsci, aponta a centralidade da noção de revolução-passiva, nas reflexões contidas nos cadernos do Cárcere. Aponta também, a universalidade das categorias gramscianas no plano do método e dos conceitos básicos, declarando estar convencido de que "a aplicação ao caso brasileiro pode se revelar de grande utilidade para determinar traços fundamentais de nossa formação histórica". A esse respeito ver: As categorias de Gramsci e a realidade brasileira, IN: COUTINHO, C. Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989:119-137. Do mesmo autor ver: Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros Ltda, 1990.



hegemonia" (Coutinho, 1989:42), luta que não teria sido vencida por Anísio Teixeira.

Sobre o papel dos intelectuais, escreve Gramsci (1966:224):

...Eu amplio muito a noção de intelectual, não me limitando à noção corrente que se refere aos grandes intelectuais. Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que comumente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular...) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) e justamente na sociedade civil em particular operam os intelectuais/.../ A partir desta concepção da função dos intelectuais, segundo penso, esclarece-se a razão ou uma das razões da queda /.../ do governo de uma classe econômica que não soube criar a sua própria categoria de intelectuais e, portanto exercer uma hegemonia além de uma ditadura...

Em Anísio Teixeira, parece que as análises sobre a sociedade brasileira e as transformações julgadas necessárias têm, embora a terminologia seja outra, o sentido da busca desse equilíbrio, porém sem alteração da estrutura social existente. Anísio não pensa a sociedade sem as classes sociais, mas as idealiza harmônicas entre si, num "sistema de classes abertas", em que a passagem de uma a outra seria fruto de condições propícias, entre as quais a educação exerceria papel fundamental. Tal defesa pode reforçar a concepção de um utopista que, todavia, mantém intactos os valores liberais.

Todavia, devo insistir que neste trabalho a análise contextual representa apenas um pano de fundo, e nesse sentido, a questão que mais interessa é a dos intelectuais. Neste aspecto, é preciso lembrar que Gramsci estabelece as distinções fundamentais entre os intelectuais "orgânicos" e os "tradicionais", os primeiros criados pela classe no processo de sua formação e desenvolvimento e os últimos como membros de uma camada possuidora de relativa autonomia e continuidade histórica. Em decorrência da



concepção de intelectualidade, Gramsci faz uma análise das teorias pedagógicas, defendendo a escola unitária em contraposição à divisão entre escolas "humanistas" e "técnicas" por considerá-las antidemocráticas, na medida em que, segundo o autor, contribuem para manter a divisão da sociedade em classes fechadas e hierarquizadas.

A esse respeito Gramsci (1979:21) escreve a questão dos intelectuais nas Américas do Sul e Central deve ser analisada em face das condições históricas dessas regiões, onde essa categoria é restrita e:

... As cristalizações, ainda hoje resistentes... são o clero e uma casta militar, duas categorias de intelectuais tradicionais fossilizados segundo o modelo da mãe-pátria européia. A base industrial é muito restrita, não tendo desenvolvido superestruturas complicadas: a maior parte dos intelectuais é um tipo rural e, já que domina o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, tais intelectuais são ligados ao Clero e aos grandes proprietários".

À luz dessa observação de Gramsci, talvez seja adequado entender-se Anísio Teixeira, em face de sua origem familiar e formação, como um *intelectual tradicional* que progressivamente converte-se em *orgânico* das classes médias e populares o que lhe teria valido as pressões recebidas nos períodos de governos autoritários, também porque essas classes, não conseguem, não conseguiram até o presente, tornar-se hegemônicas²⁶.

Ainda em Gramsci, a respeito da necessidade de transformação da escola elitista, emerge a questão do trabalho como princípio educativo. Gramsci (1966) faz uma crítica cáustica à escola italiana, analisando-a em perspectiva histórica e busca, com pertinácia, o equilíbrio que possa conduzir da escola existente à escola possível e, desse modo, ele restabelece no nível dos conceitos os nexos entre instrução-educação, conhecimento das leis naturais e dos homens.

²⁶ A respeito dos intelectuais e Anísio Teixeira ver: TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Loyola, 1985.



Igualmente, o discurso anisiano fustiga impiedosamente a escola elitista, defende a educação "moderna" calcada em métodos científicos - entenda-se aqui científico como experimental - e propõe a escola única por ele intitulada de escola comum.

Porque, então, não se reconhece na tradição pedagógica brasileira o trabalho como princípio educativo em Anísio Teixeira? Porque Anísio Teixeira teria sido esquecido como "pensador liberal" ou "tecnocrata" a serviço do capitalismo? Da mesma forma que apontei em relação ao fascismo, cabe aqui, um estudo que coloque as análises sobre o autor sob análise.

Na defesa desse argumento ressaltamos algumas semelhanças entre o pensamento pedagógico gramsciano, expresso nas Cartas e nos Cadernos do Cárcere, e a tradição pedagógica anisiana.

Com tradição pedagógica quero significar a existência de um ideário que ultrapassou o momento de seu nascimento e transmitiu-se para além de seu tempo através de diferentes gerações de intelectuais, sendo assim conservado na memória educativa nacional tornando-se simbólico ou paradigmático.

Outra preocupação corrente no pensamento pedagógico gramsciano (Gramsci, 1966:259) é a questão da formação profissional, ou seja, os riscos de ligar precocemente a criança a um determinado tipo de trabalho, de modo a acelerar "artificialmente a orientação profissional e falsifique as inclinações das crianças, levando a perder de vista a finalidade da escola única que é a de conduzir... um desenvolvimento harmônico de todas as atividades". Da mesma forma, é recorrente em seu pensamento a preocupação com a civilização moderna, pois diante da complexidade com que se revestem as atividades práticas, a presença da ciência na vida diária se faz permanentemente.

O entrelaçamento entre ciência e trabalho, cria a necessidade de um novo tipo de intelectual produtivo, conseqüentemente,



cria a necessidade de uma escola que seja de cultura nova e diferente, uma cultura ligada à vida produtiva.

A necessidade dessa "nova" escola, para Gramsci, é decorrente da crise do princípio cultural e educativo que norteia o sistema escolar. No sistema antigo, a divisão entre escola clássica e profissional era "racional", no sentido de que correspondia às exigências sociais. Predominava um único princípio educativo, o "humanista", produzindo os ramos diferenciados e desarticulados na medida em que era oferecido a uns (escola clássica) e negado a outros (escola profissional).

Segundo Manacorda, Gramsci "diz duas coisas complementares e opostas: que a prática tornou-se teórica e a teoria tornou-se prática" (Manacorda, 1990:153).

Essa interligação entre teoria e prática, entre ciência e trabalho, provoca a crise do princípio educativo humanista e produz, no sistema escolar, o surgimento de escolas especializadas de vários graus, através de um processo de diferenciação, casual e caótico, expressão da crise do princípio educativo.

Gramsci aponta como solução para crise a escola única, com "justo equilíbrio entre capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente". Isto exige uma ação decisiva contra a manutenção das escolas de puro "verbalismo dogmático"; contra a profissionalização estreita e tacanha e contra a subestimação da "preparação político-social e politécnica".

Para Gramsci, o moderno sistema educativo "orgânico" é constituído pela "escola unitária" que reuna o trabalho intelectual e manual. Essa escola teria o objetivo de formar os valores fundamentais do novo humanismo traduzido em autodisciplina intelectual e autonomia moral (liberdade e responsabilidade). Essa escola privilegiaria os conteúdos intelectuais modernos, pois nenhuma profissão está privada de tais



exigências. O sentido de modernidade tem claramente, em Gramsci, a conotação de entrelaçamento entre ciência e trabalho.

Dessa forma, o novo princípio educativo surge do conceito e do fato do trabalho, a atividade "prática" do homem "enxerta" a ordem social (direitos e deveres) na ordem natural (ciências). Em síntese: a modernidade tecnológica traz em si, de um lado, mudanças no sistema produtivo, de outros desafios à educação.

Ora, não são outras as preocupações de Anísio ao propor a transformação/instituição de um sistema educativo que respondesse ao direito à educação e combater veementemente a escola elitista, o dualismo do sistema educativo, a separação de educação geral e formação profissional, e defender uma escola comum para todos que corresponda às necessidades do estágio de desenvolvimento da sociedade, uma escola que insira o conhecimento científico e tecnológico como base de um novo humanismo.

Igualmente, a impregnação da sociedade e do mundo do trabalho pela ciência e tecnologia, o que teria passado a exigir uma nova escola, restaurada em seus métodos, organização, conteúdos e relações, tendo em vista novos fins e preparação de todos para o exercício da cidadania são questões centrais na pedagogia anisiana, tanto quanto na pedagogia gramsciana, o que leva à consideração de Anísio Teixeira enquanto intelectual brasileiro, induzindo à necessidade de alinhar as questões já anunciadas da participação dos intelectuais na política brasileira, o que faça recorrendo à análise feita por Pécaut (1990).

Em seu estudo, este autor analisa detidamente duas gerações de intelectuais no Brasil: a primeira a geração dos anos 20-40 e a segunda dos anos 54-64. Não ignora a existência de uma outra geração de intelectuais que surgiu em 1945.

Em que geração situar Anísio Teixeira?



A análise temática de sua obra, em corte longitudinal, evidencia algumas particularidades. Em primeiro lugar, parece que esse esquema analítico permite elucidar parte das polêmicas que cercaram, cercam, a vida e a obra de Anísio e, assim, compreender a abordagem insistente de determinados temas.

Segundo Pécaut (1990:14-15) os intelectuais da geração dos anos 30-40 evidenciavam, em suas obras, a preocupação com a identidade nacional e as instituições da República nascente, "organizar a nação, esta a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites... forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade".

Dessa forma, os intelectuais reivindicavam, para si, o *status* de "elite dirigente", intérpretes das necessidades da nação, então emergente, pois diante da massa pouco letrada "não há outro caminho a seguir senão o que consiste em agir 'de cima' e 'dar forma' à sociedade" (Pécaut, 1990:15).

Para Pécaut (1990:15), a geração de 54-64 apresenta, a um só tempo, algumas continuidades e mudanças de posição no espectro político-ideológico, em relação à geração anterior. De modo geral, a geração 54-64 pensa sua posição e atuação política sob uma visão diferente: "não põem em dúvida que o povo já esteja constituído, e o vêem mesmo como a verdadeira garantia da unidade nacional...".

Nesta visão a legitimidade da atuação dos intelectuais perante a sociedade "decorre justamente de se fazerem intérpretes das massas populares...". Dessa perspectiva, a reivindicação de "elite dirigente" perde parte de seu sentido, entretanto cabe-lhes, ainda, levar o povo à consciência de que "o desenvolvimento econômico, a emancipação das classes populares e a independência nacional são três aspectos de um mesmo... projeto..." (Pécaut, 1990:15).

Sobre a geração surgida em 1945, de que esse autor apenas registra a existência, ainda que não se detenha na análise desse período,



sinaliza com uma questão crucial: essa é a geração que viveu o momento de retorno à democracia. Trata-se de um intervalo importante na vida nacional, *espremido* entre dois regimes totalitários que, a rigor, governaram o país em boa parte do século XX.

A respeito, explica Pécaut (1990:17) que sua análise limita-se a "estabelecer como duas gerações, de opções políticas tão divergentes, puderam ser solidárias na construção de uma cultura política, pela qual se responsabilizaram e de onde derivam a sua própria legitimidade".

Analisar a obra de Anísio Teixeira sob o prisma de seu papel enquanto intelectual brasileiro encerra, inicialmente, a dificuldade de considerá-lo em uma dessas gerações identificadas por Pécaut.

Se a inserção primeira de Anísio Teixeira dá-se por volta dos anos 30, período já analisado exaustivamente por diversos autores (Nunes, 2000; Lemme, 1988), mas sua atuação estende-se pelas décadas seguintes e, a influência de suas idéias parece ter chegado aos nossos dias, em particular na elaboração da nova LDB, como circunscrevê-lo a um período, ou uma a única *geração de intelectuais*?

Se se adota por hipótese que o pensamento de Anísio Teixeira, conforme aponta Lovisolo (1990: 13), "não se caracteriza por viradas bruscas, isto é, não há dois Anísios, e um jovem e outro velho transformado", e se sua produção intelectual, cronologicamente, vai da década de 20 ao primeiro ano da década de 70, este referencial não se aplicaria à análise das idéias de Anísio Teixeira.

Entretanto, esta análise que toma por fundamento, prioritariamente, artigos publicados no período 1952-1964, parece ter identificado elementos que sinalizam para a adequação desse esquema analítico.

A geração de Intelectuais dos anos 20-40, segundo Pécaut (1990:21), é oriunda da oligarquia rural em muitos casos decadente e sua reivindicação básica consistia na constituição de uma ciência do social. Se,



conforme reconhece aquele autor, em muitos casos isto poderia ser identificado como estratégia de aproximação do poder, em outros era fruto de uma espécie de obstinação "pela crença de que esta ciência poderia fundamentar uma administração..." Este parece ser o caso de Anísio e, de certa forma, isto corresponderia no pensamento gramsciano ao momento inicial de Anísio como *intelectual tradicional*.

Além disso, essa "geração não busca no Estado as formas tradicionais de mecenato", porém se mostra disposta a colaborar com ele na construção de um Brasil fincado em bases nacionais e "participando das funções públicas ou não, manteve uma linguagem que é a do poder. Ela proclamou em alto e bom som, a sua vocação para elite dirigente" (Pécaut, 1990: 22).

Em mais de um de seus textos, Anísio Teixeira evidencia esta tendência, não busca no Estado um mecenas, e justifica sua participação nas estruturas do Estado pela possibilidade de contribuir e agir. Em outras palavras, defende que o conhecimento técnico habilita ao poder, o que pode ser interpretado como uma defesa da tecnocracia, mas também pode sinalizar para uma certa visão meritocrática. O mérito de cada um potencializado pela educação seria o mecanismo de superação das desigualdades. As "classes sociais abertas" permitiriam a ascensão dos mais capazes e, nisto, Anísio Teixeira reflete o espírito do liberalismo da época.

De modo geral, a geração de 20, segundo Pécaut (1990: 25-29) defronta-se com a invasão do nacionalismo na cultura brasileira, nacionalismo que se manifesta em diversas obras e de diversas maneiras, reclama, então, que o estado assuma sua autoridade e, eles, os intelectuais assumem sua vocação nacional pertencente a "uma categoria social específica e que esta categoria é antes de tudo, uma elite dirigente" que des-vela e "conhece" a realidade.

Pode-se entender com Pécaut (1990:30) que a contribuição dos intelectuais para a organização da nação e do Estado decorria de seu conhecimento e "implicava não só o respeito por uma hierarquia social,



herdada ou adquirida, mas determinava também a teorização da política como competência: a arte de governar relaciona-se com o saber científico”.

É neste sentido que aponto o realismo de Anísio Teixeira, sobretudo nas questões que se referem à constituição do sistema de ensino e seu aparelho administrativo, assim, a administração científica da educação fundamenta-se no conhecimento da realidade educacional em seu processo histórico e nas necessidades emergentes da sociedade em transformação. Entretanto, o pensamento anisiano oscila entre o realismo e o utopismo que caracteriza os mecanismos que ele propõe para superação das desigualdades sociais e problemas educacionais. Talvez, mais que contradição esteja presente no pensamento anisiano um movimento pendular entre a realidade que incomoda e o sonho que jamais foi concretizado.

Na perspectiva acima colocada, a capacidade de governar seria resultante da soma de: conhecimentos especiais, da cultura sociológica, das idéias sistematizadas e de concepções intelectuais. Isto compunha uma forma de “proclamar que entre o ofício de intelectual e o de governante existe profunda semelhança... o avanço dos intelectuais operou-se, em grande escala, sob o signo da ciência” (Pécaut, 1990:31-34).

Tal é a defesa de Anísio Teixeira e a justificativa para a necessidade de uma administração científica e de instituição de uma ciência da educação, base para “um governo democrático da educação”.

Segundo Pécaut (1990:35-39), à época, no cenário dos paradigmas de ciência avulta a presença do realismo e do positivismo com o entendimento de que ser positivista era “aplicar os métodos das ciências naturais às ciências sociais”. Aliada ao *realismo*, essa tendência buscava conhecer *as raízes* culturais constituintes da brasilidade e “essa tomada de consciência das raízes culturais não excluía a intervenção do intelectual no sentido de fazer o povo ingressar na era da civilização”.



Era, assim, o intelectual possuidor de triplo saber: o social, o cultural e o político o que lhes conferia a legitimidade para incitar o florescimento de uma vontade geral nacional manifesta. Segundo Pécaut (1990:42-43),

Os intelectuais dos anos 20-30 não faziam mais que invocar a 'realidade nacional', se havia um título que reivindicavam, era o de realistas... O 'realismo' triunfava no domínio político. Para todos os intelectuais havia uma única palavra de ordem: dar um fim ao hiato que a República criara entre o 'país político' e o 'país real' e, assim propor, instituições que correspondessem à realidade nacional. O realismo, todavia, combinava-se com o construtivismo mais deliberado. O tema da "organização" política evidenciava o propósito de fabricar, a partir de elementos vários, instituições que permitissem a formação do social".

Entretanto, esse realismo pontuado pelo nacionalismo e calcado em uma postura positivista não estava imune às contradições ou ambivalências, no dizer de Pécaut (1990), e em Anísio Teixeira manifestava-se no movimento pendular entre o realismo e o utopismo ressignificados, conforme já se disse anteriormente.



*Agradecimento ao colega colega, Dr. José Carlos de Jesus, por
seu apoio e incentivo durante a elaboração deste trabalho, e ao colega
Dr. José Carlos de Jesus, por sua contribuição para a elaboração
deste trabalho, e ao colega Dr. José Carlos de Jesus, por sua
contribuição para a elaboração deste trabalho.*

No decorrer de 10, as primeiras reuniões da Administração Escolar
realizadas na Universidade de São Paulo, durante o I Simpósio Brasileiro de

Administração Escolar, sob a coordenação de José Querino Ribeiro²⁸
realizadas as primeiras reuniões da Administração Escolar, durante o

relatório sobre os estudos de administração da educação no Brasil,
como a grande abertura.

CAPÍTULO 2

POR ENTRE PORTAS ABERTAS

*Revisão de literatura; os estudos de
administração da educação no Brasil; os estudos
sobre Anísio Teixeira; alguns títulos de Anísio
Teixeira.*

²⁷ O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante o curso de graduação em Administração da Universidade de São Paulo.

²⁸ José Querino Ribeiro é professor de Administração da Universidade de São Paulo, onde atua desde 1964. Foi também professor de Administração da Universidade de São Paulo, onde atuou desde 1964. Foi também professor de Administração da Universidade de São Paulo, onde atuou desde 1964.

²⁹ José Querino Ribeiro é professor de Administração da Universidade de São Paulo, onde atua desde 1964. Foi também professor de Administração da Universidade de São Paulo, onde atuou desde 1964.



OS ESTUDOS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL²⁷

A ingratidão de nossa cadeira, Professor Querino, é que temos de criar tais conceitos todos novos. Por que somos hoje tão necessários, e antigamente não o éramos? Por que antes não se cogitava de preparar o Administrador escolar, e hoje precisamos fazê-lo? Anísio Teixeira, 1961.

Na década de 60, os professores de Administração Escolar reunidos na Universidade de São Paulo, durante o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, sob coordenação de José Querino Ribeiro²⁸ realizaram as primeiras discussões sobre o ensino da disciplina, quando os docentes da área, então emergente, apontavam a falta de textos nacionais como a grande dificuldade.

Querino Ribeiro (1964:12) foi um dos primeiros a tentar, no Brasil, a formulação de uma teoria de administração da educação, admitindo que a regência da disciplina na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo provocava-lhe, de início, uma "perplexidade característica de quem precisa desenlear fios embaraçados em laços e nós, com as respectivas pontas escondidas". O autor defendia a existência de uma teoria geral de administração aplicável às instituições e sistemas educativos como a qualquer outro tipo de empresa. Assim, os mesmos fundamentos e princípios da administração empresarial poderiam ser adotados pela Administração Escolar²⁹ e, neste sentido, também na

²⁷ O texto básico que revisto deu origem a esta parte foi um texto didático, conforme referido no Prefácio, preparado para os alunos do Curso de Pedagogia.

²⁸ José Querino Ribeiro foi Catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Durante aquele Simpósio, deu-se a criação da ANPAE, reunindo professores de Administração Escolar. A Associação passou a realizar, a cada dois anos, os Simpósios Brasileiros com o objetivo a troca de idéias sobre o ensino, a pesquisa e a atividade profissional, na área de Administração Escolar.

²⁹ Neste tópico, mantive as expressões administração escolar e/ou educacional resguardando a terminologia preferencial de Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, embora defenda a adoção da expressão administração não adjetivada conforme explicitado inicialmente.



educação a administração buscaria a realização de três objetivos gerais: unidade de ação, economia de ação e prosperidade do empreendimento.

Anísio Teixeira (1963:13-14), divergindo de Querino Ribeiro, advogava que os princípios da "administração educacional" e da administração empresarial são, de certo modo, opostos porque, "em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado... São, assim, as duas administrações polarmente opostas" (Teixeira, 1963: 13-14).

Este autor apontou o caráter e a natureza da administração escolar como função subordinada à tarefa educativa a ser exercida somente por educadores, pois "se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar" (Teixeira, 1963: 16).

Tais discussões buscavam vencer uma certa indiferença no trato dos problemas e estudos de Administração Escolar, num momento em que seu ensino surgia problematizado também pelos embates em torno da primeira LDB.

Em 1961³⁰, Querino Ribeiro (1961:41) e Anísio Teixeira (1961) expuseram suas preocupações com a delimitação desse campo de estudos. Entretanto, enquanto Querino Ribeiro identificou a Administração com os processos de "Planejamento, Organização, Assistência à Execução, Avaliação de Resultados e Prestação de Contas ou Relatórios, em todos os aspectos da vida escolar: Pessoal, Material, Serviços e Financiamento", Anísio Teixeira enfatizou a distinção entre a Administração da Empresa e a Administração Escolar e também a submissão da Administração Escolar à Educação.

³⁰ A respeito ver: Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração escolar. FFCL-USP, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. São Paulo, 1962. Discursos: Querino Ribeiro e Anísio Teixeira, pp: 39-49.



A preocupação com a escassez de estudos sobre Administração Escolar continuou presente no II Simpósio Brasileiro de Administração Escolar³¹, ocasião em que Ribeiro apontou que o primeiro texto sobre administração escolar, em português, devia-se a Carneiro Leão. Além desse livro, reconhecia a existência, desde o final dos anos 20, de "relatórios de autoridades", entre os quais se incluíam, por certo, os relatórios apresentados por Anísio Teixeira ao término de suas gestões à frente da educação na Bahia e do Distrito Federal³².

No Relatório desse Simpósio, esse fato transparece na bibliografia de administração empresarial adotada nos textos das diferentes comunicações e nos planos de ensino, bem como nas recomendações para a solução dos problemas do ensino da disciplina.

Nos anos que se seguiram, foram pequenos os avanços, talvez, porque no Brasil, a Administração da Educação foi identificada muitas vezes como instrumento de manutenção e legitimação de relações de poder, a serviço do autoritarismo, inadequada, portanto, a uma sociedade democrática. É possível que esse fato tenha contribuído para que tais estudos ficassem relegados a um segundo plano nas pesquisas educacionais.

Parece pertinente atribuir a pouca atenção que os estudos de Administração da Educação têm tido entre nós, a uma "tradição desafortunada", usando a expressão cunhada por Lovisolo, ao analisar a obra de Anísio Teixeira. Desafortunada porque irrealizada.

Se adotarmos por hipótese, que a prática administrativa encontrada em nossas escolas pouco tem a ver com a teoria, a questão posta por esse autor em relação à obra de Anísio Teixeira pode muito bem

³¹ O II Simpósio Brasileiro de Administração Escolar foi realizado em 1963, em Porto Alegre, promovido pela ANPAE.

³² Em 1928, Anísio Teixeira apresentou Relatório de sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública e, em 1935, Relatório de sua gestão como Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Este último deu origem ao livro Educação para democracia. Introdução à Administração Educacional, republicado pela Editora UFRJ em 1997.

ser estendida à área de administração da educação: sem reflexos na prática, sem concretizar-se no cotidiano dos sistemas e unidades escolares e não fecundar a prática, a teoria em administração da educação constituiu-se numa tradição igualmente desafortunada.

Assim, apesar de se poder identificar o surgimento do pensamento de Anísio Teixeira, já nos anos 30, de haver a criação de uma Associação Nacional de Professores de Administração Escolar - ANPAE, em 1961, sob liderança de Querino Ribeiro, e de contar com as preocupações de autores como Sander (1982; 1986; 1995), Garcia (1991), Paro (1986), Wittman (1983; 1987; 1991; 1999), entre tantos outros, a constituição efetiva de um *corpus* teórico próprio em administração da educação parece não ter sido concretizado, ou pelo menos isto não tem fecundado a prática e nem entusiasmado os pesquisadores da educação.

No entanto, a volta aos textos de Anísio Teixeira revela a importância atribuída por ele às questões administrativas. Diante desse fato, justifica-se a preocupação recente de alguns estudiosos que apontam a fragilidade do conhecimento na área, ainda que na década de 90 os títulos publicados sejam numerosos e se perceba em 2000/01, livros de autores que até então não haviam se dedicado a esta área.

Cabe ressaltar que, sobretudo os anos da abertura política não foram pródigos para os estudos de Administração da Educação, encontrando-se naquele período e nos anos mais recentes, a partir dos meados dos anos 70, uma produção fragmentária, de caráter instrumental, e, salvo exceções, pouco divulgada. Já nos anos 80, predominam as análises com referencial teórico de inspiração marxista, e nos anos 90, em princípio, há uma certa revitalização da produção bibliográfica³³

³³ Uma rápida análise da Bibliografia sobre Administração da Educação, publicada pelo INEP³³, em 1987, indica entre 110 títulos, a presença de 51 artigos publicados em várias revistas, excluídos os títulos publicados pela Associação Nacional dos Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) na Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE). Constata-se, ainda, a existência de 18 teses e dissertações, 9 publicações de órgãos vinculados ao MEC, uma publicação do CENAFOR, uma da FUNDEPAR e 14 livros e publicações de universidades. Em junho de 2000, novo número temático do "Em Aberto" (INEP), sob o título de "Gestão escolar e formação de gestores", é apresentada nova bibliografia nacional da área, com um total de 147 referências, entre as quais há: 46 livros; 16 teses



fundamentada em múltiplos referenciais, mas que sugerem fortes laços com as perspectivas gerencialistas e de adaptação ao receituário da qualidade total.

→ A esse propósito, muitos estudiosos reconhecem os estudos desenvolvidos pelos teóricos da Administração de Empresas como o berço dos estudos de Administração da Educação. A esse respeito, assim escreve Félix (1986:71):

A Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação.

Félix (1986:75-76), ao criticar a aplicação dos princípios da Administração de Empresas à Administração da Educação, afirma ser necessário analisar as bases concretas dessa generalização,

... porque ela não se dá apenas no nível teórico, mas ocorre efetivamente no nível da prática./.../De fato, a generalização das teorias de Administração de Empresa e a constatação de sua aplicabilidade no conjunto das organizações da sociedade capitalista indicam que é sob o modo de produção capitalista que se constituem as organizações ligadas à produção material e à produção não-material. Noutras palavras, a similaridade das organizações resulta da própria relação entre a estrutura econômica da sociedade capitalista e a sua superestrutura jurídica, político-cultural.

Em termos de revisões de cunho histórico e/ou de estados da arte, a produção vem sendo ampliada a partir de 1994 pela atuação da rede de pesquisadores da ANPAE e de alguns pesquisadores e/ou grupos isoladamente³⁴.

e dissertações e 85 artigos de periódicos. Entretanto, as publicações datadas a partir de 1987 correspondem a 77 títulos, dos quais 32 livros, 8 teses e dissertações e 37 artigos. Há, entre os títulos listados na categoria livros, pelo menos 8 arrolados indevidamente.

³⁴ A esse respeito ver: "Série estudos e pesquisas". Brasília : ANPAE : INEP, 1998 Vols. 1 a 5; "Série estudos e pesquisas". Brasília : ANPAE : INEP, 1999. Vol.6; ver também: CASTRO, M.L.S. e WERLE,

A síntese analítica de autoria de Sander (1982:11) procura contextualizar a evolução da administração da educação sob o pano de fundo do desenvolvimento da administração pública brasileira, admitindo que "a administração da educação no Brasil, à semelhança da administração pública, pode ser estudada sob quatro enfoques analíticos diferentes: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico".

Com base nesses quatro enfoques, Sander (1982:11) estabelece uma periodização para os estudos de administração da educação e reconhece que essas fases "são altamente superpostas, no sentido de que o início de uma fase não significa o término de outra".

No primeiro enfoque, jurídico, ele situa os estudos realizados até a década de 30. Tais estudos, de natureza normativa e prescritiva, tinham por inspiração o direito administrativo romano e os ideais políticos e administrativos da França e Portugal. Desse período, a administração da educação teria herdado sua tradição legalista e a prática da legislação antecipatória.

A fase organizacional vai dos anos 30 aos 60 e, ainda segundo Sander, são dessa fase "os trabalhos mais influentes de administração pública e de administração da educação no Brasil" (Sander, 1982:15-18). É durante esse período que a administração pública e, conseqüentemente, a administração da educação, passa a ser o "reinado da tecnocracia", sob o império da "racionalidade" que supervaloriza os aspectos técnicos em detrimento dos aspectos humanos e socio-políticos³⁵. Durante a fase organizacional, a administração da educação "inspirou-se fundamentalmente, como aconteceu com a administração pública da época,

F.O.C. "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação, Periódicos nacionais, 1982-1994. CD ROM.

³⁵ Destacam-se, nesta época, os escritos de Benedicto Silva, Wagner Estelita Campos, Beatriz Marques de Souza Wahrlich, Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro e Antônio Carneiro Leão. A partir desses pioneiros, seguindo a mesma orientação, surgem os primeiros trabalhos de Carlos Corrêa Mascaro, Moysés Brejon e José Augusto Dias. Mais tarde, citando ainda Sander (1982), com orientações diversas, são publicados textos de Arnaldo Niskier, Hermano Gouveia Neto, João Gualberto Carvalho Menezes, José Carlos Araújo Melchior, Dalila C. Sperb e Rudolf Lenhard.



nos princípios da administração clássica com seu movimento científico, burocrático e gerencial".

Uma parte considerável dos escritos de Anísio Teixeira sobre administração escolar pode ser classificada sob a rubrica apontada por Sander: são discussões em torno do Projeto de LDB, então em tramitação no Congresso Nacional e um texto, quase que antológico, em que contrapõe a administração pública e a educação. Ao propor "um governo da educação" com autonomia administrativa e financeira parece que Anísio Teixeira desejava retirar a administração da educação da égide da administração pública em geral, colocando-a sob controle e responsabilidade do poder local. Ao *Estado – mantenedor* caberiam as funções de prover meios e de fiscalização. Tarefas que caberiam aos técnicos, àqueles que detivessem os conhecimentos científicos. Tais textos podem ser classificados nesse enfoque na perspectiva adotada por Sander.

O terceiro enfoque colocado por Sander o enfoque comportamental, desenvolveu-se, no Brasil, após a segunda guerra mundial, enraizado no movimento da Escola de Relações Humanas³⁶. Com bases teóricas fincadas nas ciências do comportamento, sua utilização na administração resultou nas "técnicas de dinâmica de grupo, no comportamento organizacional, no treinamento de sensibilidade, na análise transacional e no treinamento de liderança" (Sander, 1982:19). Diga-se de passagem, aspectos "recuperados" nos novos padrões de gestão defendidos pelas instâncias oficiais.

Enfim, o enfoque sociológico é cronologicamente, o mais recente e o que tem oferecido maior contribuição ao estudo da política e da administração educacional brasileira. Seu quadro de referência é concebido no contexto da realidade nacional, a partir de elementos oriundos das análises de cunho sociológico, antropológico, econômico, político, filosófico,

³⁶ No Brasil, esta linha é representada por Anita Fávaro Martelli, Lady Lina Traldi, Maria Lúcia Rocha Duarte Carvalho. Recentemente, esse enfoque revitaliza-se através do movimento do desenvolvimento organizacional.



psicológico e estatístico, sem, contudo, perder de vista a dimensão pedagógica³⁷. Esse enfoque, ainda citando Sander, indica que não são as variáveis jurídicas e técnicas as que primordialmente determinam a eficiência da administração, mas sim as variáveis políticas, sociológicas e antropológicas³⁸.

Aqui se evidencia outra característica do pensamento anisiano, o estar em seu tempo e além dele, pois a perspectiva sociológica foi defendida por ele, principalmente, quando da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais³⁹ e, mais uma vez, o título que lhe cabe seria o de realista, pois o conhecimento indispensável, por ele apontado e, sobretudo o da realidade nacional, o que encontra ressonância na análise de Pécaut (1990) conforme já apontado.

Contudo, segundo Sander, nesta fase, mais que identificar autores e obras, deve-se colocar ênfase em dois fatores: a) a fundação da ANPAE e b) a instituição dos cursos de pós-graduação em educação. E nestes dois momentos igualmente encontramos a presença de Anísio Teixeira.⁴⁰

No momento de criação da Anpae, Anísio profere o discurso "Que é administração escolar", texto que considero antológico e base para a compreensão de administração da unidade escolar no pensamento anisiano.

Em relação à instituição/expansão da pós-graduação no Brasil, não se pode esquecer que a Capes se firmou enquanto órgão com responsabilidades próprias na formação do pessoal para o ensino superior pelas mãos de Anísio.

³⁷ Iniciado, no Brasil, com Guerreiro Ramos, Celso Furtado, Rogério Feital Pinto, Nelson de Mello e Souza,

³⁸ Destacam-se como representantes desta fase trabalhos de Lourenço Filho, Carlos Corrêa Mascaro, Arnaldo Niskier e, em parte, Myrthes Alonso e João Baptista Pereira.

³⁹ A esse respeito ver: MENDONÇA, Ana Waleska; BRANDÃO, Zaia (orgs.). Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Ravil, 1997. Coleção da Escola de Professores.

⁴⁰ A Pós-Graduação no Brasil ligada a Capes...fazer referência ao Boletim Capes.



Em relação a ANPAE, Sander lembra que foi durante o IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação (1978), que o "problema da especificidade da administração da educação foi enunciado com mais clareza" (Sander, 1982:24) ⁴¹, entretanto nos textos de Anísio Teixeira esta questão já se colocava desde os anos 30.

Ao finalizar seu trabalho de revisão, Sander (1982:25) constata que, nas pesquisas efetuadas nos últimos anos da década de 70 e início dos anos 80, houve:

... Um deslocamento promissor do enfoque jurídico, de caráter normativo e legalista, do enfoque organizacional, de caráter pragmático e técnico, e do enfoque comportamental, de caráter psicopedagógico, para o enfoque sociológico ou de ciência social aplicada, de caráter interdisciplinar, em que a pesquisa científica sobre a realidade brasileira está chamada a desempenhar um papel central.

Se este deslocamento percebido por Sander (1982) é válido para caracterizar a evolução do conhecimento em administração no Brasil, no caso particular de Anísio Teixeira parece ter havido uma antecipação dessa tendência, o que, em certo sentido, não se contrapõe à análise de Sander, porque este, em seu estudo aponta a superposição desses enfoques que não se constituem em etapas ou períodos fechados.

Na década de 80, fundamentada na abordagem marxista, FELIX (1986) retoma a história da Administração da Educação no Brasil, relacionando-a ao desenvolvimento do capitalismo. A autora situa a estruturação dos órgãos de administração do ensino, em 1925, com a reforma João Luís Alves, destaca ainda o surgimento da Administração da Educação, como disciplina, no Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1933), com Anísio Teixeira, sendo a seguir, em 1934,

⁴¹ No ano de 1999, a ANPAE realizou o XIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, paralelamente ao I Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, evento em que o tema Teoria Administrativa esteve em foco, abordado principalmente por Sander, Lima, Barroso e Silva Jr.



introduzida em São Paulo por Querino Ribeiro e, em 1939, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil.

Nessa análise, que tem por pressupostos as relações entre a administração e o desenvolvimento do capitalismo e as relações entre administração de empresa e administração escolar, Félix (1996) apresenta uma visão sintética das Escolas Clássica, de Relações Humanas e Sistêmica. Quanto aos autores nacionais, detém-se na análise das obras de Querino Ribeiro e Myrthes Alonso.

Para Félix (1986) há um esforço deliberado dos teóricos da administração de empresas em elaborar princípios que sejam válidos e generalizados para a administração de outras organizações, inclusive a escolar. Para os profissionais da administração existem duas pressuposições que servem de fundamento a essa postura: as organizações, independentes da natureza do serviço que prestam, possuem estruturas similares e que a assimilação dos métodos e das técnicas de administração é importante para que a organização escolar possa adequar-se às condições sociais e o alcance dos seus objetivos.

Embora esses pressupostos tenham larga aceitação entre os estudiosos, há vozes dissonantes. Divergindo do primeiro pressuposto, há inúmeros estudos que destacam as peculiaridades e especificidades das organizações escolares⁴². Esta questão já estava posta por Anísio Teixeira, desde há muito, como se verá adiante. Quanto ao segundo, deve-se ressaltar que a organização da escola vai além da assimilação de técnicas de administração que garantam sua eficiência, porque as organizações escolares perseguem objetivos distintos daqueles colimados pelas empresas e por esta razão, necessitam de uma construção teórica própria, capaz de abarcar seus problemas e sua especificidade.

⁴² A este respeito consultar o texto de Licínio Lima: *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, 1992. Ver também: Saviani (1992) e Silva Jr. (1990).



Uma das hipóteses plausíveis para o pequeno avanço teórico da área é que a administração da educação, desde o início, identificou-se como preocupação da "elite escolar" e apresentou-se como uma forma de legitimação das relações de poder.

Segundo Wittman (1987:1), na academia, os estudos ficaram circunscritos a duas correntes de pensamento sobre a administração e a política educacional, sendo que:

A primeira denuncia a teoria e a prática da administração da educação como uma instância de amplo processo de conservação, sustentação e legitimação da situação dada. A segunda corrente denuncia a teoria e a prática da administração da educação como instrumento de transformação estrutural da sociedade, pela sua contribuição na construção de uma prática educativa comprometida com os interesses coletivos das classes populares.

Desse modo, no meio acadêmico concretiza-se um embate de posições teóricas, fazendo com que a administração da educação fique, "de um lado, vendida aos interesses hegemônicos do momento da evolução da formação social e, de outro, como vendida e mergulhada no idílio revolucionário" (Wittman, 1987:1), na prática, "a política governamental colocava a educação como instrumento de apoio ao crescimento econômico" (Algarte, 1998:11).

No decorrer dos anos 80, o padrão de análise adota predominantemente o referencial marxiano, conforme já foi citado, e na virada dos anos 90, o panorama nacional e mundial assume um novo direcionamento político-econômico, com novas relações de força e pólos de poder entre as grandes potências e, nesse cenário, as discussões sobre a inclusão no mercado internacional e a globalização ganham destaque no Brasil.

Estes fatores influenciam as políticas educacionais de todos os países, principalmente das nações em desenvolvimento, dentre elas, o Brasil, impondo um novo cenário para a pesquisa em educação. Nos estudos sobre a administração da educação parece haver uma certa

impregnação da macro-visão de uma sociologia da educação que se afastou do "chão da escola" e supervalorizou, de um lado, as discussões genéricas inspiradas no campo das ciências sociais, de outro os micro-estudos pontuais e fragmentados, muitas vezes falsamente apresentados como estudos de caso.

É possível que, diante desse quadro, o campo da administração escolar seja percebido, de certo modo, *dissolvido* na discussão da macro-política. Sem ter desenvolvido, ao longo dos anos, um corpo próprio de conhecimento, a administração da educação vê-se cada vez mais *assaltada* pelas perspectivas gerencialistas e de mercado o que se reflete nos levantamentos efetivados pelos "estados da arte" recentemente elaborados, pela ANPAE⁴³, conforme citado anteriormente.

Talvez um pouco contra essa corrente, alguns estudiosos têm procurado salientar a especificidade da educação. A especificidade da educação é analisada por Saviani⁴⁴ em decorrência do processo pedagógico e do produto final da educação. O produto da educação acha-se inserido na ordem da produção **não-material**, quanto ao processo supõe a presença do "produtor e do consumidor" ao mesmo tempo.

Na expressão de Saviani (1992:20), "a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não se separa do ato de produção... A aula é, pois produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos".

Essa retrospectiva, ainda que breve, permite supor que há pelo menos duas tradições nos estudos de Administração da Educação: a tradição anisiana, esquecida pela maioria, uma "tradição desafortunada" porque irrealizada no dizer de Lovisolo (1990) e a tradição "afortunada" defendida por Querino Ribeiro, em seus primórdios, hipótese que acena para a relevância de estudos que voltem aos textos e tentem resgatar a

⁴³ Idem nota 4.



evolução do conhecimento da área, sobretudo os que se referem à primeira tradição.

A despeito da força da segunda tradição, é preciso afirmar que a Administração da Educação, embora reconheça como seu berço a teoria da Administração de Empresas, pode ganhar maturidade e consolidar um corpo próprio de conhecimentos. Com isto não quero significar que nada ou nenhum avanço da teoria administrativa possa servir de inspiração para a Administração Escolar, quero antes defender que é preciso buscar uma síntese, no sentido de que síntese não é apenas o aproveitamento de fragmentos colhidos aqui e acolá, mas síntese é um trabalho de elaboração que parte do já conhecido rumo à construção de novas abordagens.

De forma semelhante, Silva Jr. (1990:74-75), ao analisar a relação entre ato educativo e processo administrativo, afirma:

Precisamos entender em que consiste a essência mesma do ato educativo, que condições devem necessariamente se apresentar para que se evidencie a realização da educação. Assegurar a presença dessas condições constituirá, então o critério de legitimidade da ação administrativa na educação. Estabelecer com clareza quais sejam essas condições constitui o ponto de partida da ação administrativa, o que significa, finalmente, a necessidade de o administrador dominar a natureza do processo educacional.

A conclusão é que, apesar da importância do conhecimento acumulado, a área carece de estudos sobre a teoria da administração da educação, com base no que aqui foi exposto, pode-se afirmar que há indícios concretos de que, atualmente, o pensamento administrativo brasileiro é um terreno fértil e propício a estudos.

“Ver a respeito: Saviani, Dermeval. Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992. Cap2. Sobre a natureza e especificidade da educação. pp.19-30.

OS ESTUDOS SOBRE ANÍSIO TEIXEIRA

A obra escrita de Anísio Teixeira permite ter contato com a vitalidade de um engajamento em prol da escola pública, que constitui vertente das mais ricas de uma tradição pedagógica democratizante em nosso país. Com ela podemos aprender, ainda hoje, novas formas de olhar para essa escola, de compreendê-la, de pensar possibilidades de intervenção. Ao mesmo tempo redescobrimos Anísio e no diálogo col ele visualizamos a força e os limites de uma tradição que, sem dúvida, ao lado de outros intelectuais, ele nos legou. Clarice Nunes, 1996.

Muitos estudiosos têm, ao longo dos anos, debruçado-se sobre a obra de Anísio Teixeira. Vários desses textos encontram-se esgotados ou foram publicados em edições restritas, o que torna o trabalho de revisão de literatura uma típica atividade de "garimpagem" intelectual. Os títulos aqui referidos representam uma amostra de quanto tem sido produzido sobre o "pensamento e ação" desse autor, porém sem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo, busco com isto apenas evidenciar a necessidade de outros estudos e abordagens.

Essa revisão de literatura ainda que parcial, confirma a relevância da análise do pensamento de Anísio Teixeira sob a ótica de suas concepções sobre administração da educação que é o objeto deste estudo. Sob essa perspectiva, apresento nesta parte comentários sucintos acerca dos livros publicados sobre o autor e sua obra⁴⁵. Os títulos selecionados estão relacionados sob duas rubricas: memórias/biografias e análises da obra.

⁴⁵ Sobre Produção Intelectual sobre o autor ver: www.prossiga.br/anisioteixeira



Nos títulos que notadamente reúnem memórias sobre Anísio Teixeira selecionei Abreu (1960); Gouveia (1973); Lemme (1988) e Viana (1990).

Abreu (1960), Gouveia (1973) e Viana (1990) articulam seus textos sobre dois pilares: o conhecimento e a emoção. Tendo convivido com Anísio, suas obras podem ser genericamente classificadas como memórias; há muitos elementos comuns entre elas, sobretudo em relação à imagem e representações que colocam em evidência a personalidade, as idéias e as práticas do autor.

A obra de Lemme (1988) diferencia-se destas. O objeto deste autor é sua própria trajetória e na parte em que seu caminho se cruza com Anísio Teixeira, faz um depoimento sobre o amigo que vale por uma biografia.

Abreu (1960), e um grupo de amigos de Anísio Teixeira, por ocasião das comemorações dos 60 anos de vida do autor, reúnem depoimentos de diversos autores constituindo um livro que na linha de memórias é extremamente significativo⁴⁶. Em nota explicativa, os editores declaram que o livro "procura focalizar pelos mais diversos aspectos toda a importância da extraordinária contribuição que Anísio Teixeira vem dando ao Brasil no terreno da Educação e da Cultura".

Gouveia (1973), segundo suas próprias palavras, tornou-se professor primário pela influência das idéias de Anísio Teixeira e por haver se fixado, enquanto profissional, na área de Administração Escolar⁴⁷.

A partir de 1964, ele [Gouveia] dedicou-se exclusivamente ao campo da Administração Escolar, exerceu cargos de direção e funções de assessoramento, acumulando várias experiências. Desse momento em

⁴⁶ ABREU, Jayme e grupo de professores e educadores brasileiros (1960). Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. O livro reúne textos de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Afrânio Coutinho, Gilberto Freyre, Gustavo Lessa, Hermes Lima, Lourenço Filho e Darcy Ribeiro, entre outros.



diante, seu contato com leituras e estudos de Anísio Teixeira foi constante, passando a valorizar, além do grande pensador, a figura humana do educador. Entretanto, apesar da admiração pessoal, o objetivo do livro apresenta uma "... real preocupação de expor as suas idéias, conhecer a profundidade do seu pensamento, avaliar o julgamento dos seus contemporâneos".(Gouveia, 1973:4). Trata-se de obra que transita por diferentes temas tratados por Anísio Teixeira, sem, contudo sistematizar sua obra. À semelhança de outros textos de memória ou comemorativos articula fatos pitorescos, depoimentos de amigos e conterrâneos e fragmentos do pensamento do autor, explicitando seu orgulho por ter cumprido um objetivo: "... o de que da Bahia - terra de Anísio Teixeira - surgisse o primeiro livro em homenagem a sua memória, não obstante reconhecermos que Anísio Teixeira, antes de tudo, foi um grande brasileiro" (Gouveia, 1973:150).

Cumprir destacar que a obra de Gouveia começou a ser redigida com o consentimento de Anísio Teixeira, razão esta que justifica a explicação, em seus comentários finais, da emoção de escrever o último capítulo sobre o desaparecimento do "Mestre Anísio".

A biografia de Anísio Teixeira apresentada por Viana (1990)⁴⁸ é pontuada pela emoção e afetividade que o ligou ao autor. Trata-se de obra que acompanha o percurso do educador no Brasil e no exterior, evidenciando, de modo especial, sua experiência como Diretor de Instrução e Secretário de Educação do Distrito Federal, membro do Conselho de Educação Superior da UNESCO, Secretário de Educação da Bahia, diretor do INEP, dentre outros cargos importantes em sua carreira. Viana relata, de maneira especial, o projeto que culminou na criação de Centros de Educação Popular que integravam atividades socializantes e instrução básica, ampliando a atuação dos estudantes em atividades com arte, esporte e vivência da cidadania.

⁴⁷ GOUVEIA NETO, Hermano. Anísio Teixeira. Educador Singular. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1973.



Ali se entreve o homem, o meio e as idéias, os amigos e os sentimentos que inspirou em um texto primoroso e criativo que entretece depoimentos de contemporâneos e contemporâneos, documentos e cartas de intelectuais que conviveram com Anísio e, pôr esta razão, constitui uma obra de interesse para educadores que buscam conhecer personalidades e acontecimentos da história educacional. Seu ponto de partida é a "conversão" de Anísio Teixeira à nova religião: a educação. Conclui aproximando a vida do homem ao mito: Sísifo.

Lemme (1988), em suas memórias, recompõe sua própria trajetória de "autor e ator social que, por muito tempo, esteve nos bastidores dessa mesma história"⁴⁹. No passeio de sua própria memória é que Lemme alinhava a influência de seus contemporâneos, entre os quais Anísio Teixeira. Essa história de militância política através da educação evidencia os nexos entre educação e contexto social, as lutas e desencantos daquela geração que marcou o pensamento educacional brasileiro.

Ao longo do texto, o autor enfatiza o estreito vínculo entre educação e democratização da sociedade. Nos primeiros tempos identificava que a modernização do ensino primário estava relacionada à formação do professor e também que as reformas da educação e do ensino eram fatores fundamentais da transformação social. Logo em seguida, porém, destaca que foi "... compreendendo a ingenuidade dessas crenças, pois o que... faltava era a compreensão de que a luta para libertar a educação e a luta para democratizar a vida econômica está inseparavelmente ligada".(Lemme, 1988:141).

Lemme (1988:152) aponta a "vocação missionária" como traço característico da personalidade de Anísio Teixeira, destacando a devoção do autor àquela "... que lhe deveria dar os maiores títulos neste país, mas também a torná-lo alvo das maiores perseguições e incompreensões mais injustas e ineptas: a educação pública democrática".

⁴⁸ VIANNA Filho, Luís. Anísio Teixeira. A polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.



Assim, o autor (Lemme, 1988:134. Termos aspeados pelo autor) mostra-se convencido de que a Administração Anísio Teixeira, apesar dos possíveis "pecados" da "americanização"⁵⁰:

...representou o ponto mais alto atingido entre nós no esforço de oferecer ao povo uma organização de ensino público, de instrução democrática, limitada apenas pelas próprias limitações do regime econômico, político e social em que vivíamos e continuamos a viver, até os dias de hoje.

As análises da obra de Anísio Teixeira aqui apresentadas são primordialmente: Geribello (1977); Santos Teixeira (1985); Almeida (1990); Gandini (1980); Schaeffer (1988); Mendonça; Brandão (1997); Santos (1999); Nunes (2000) e Smolka; Menezes (2000).

Entre esses títulos que foram selecionados entre os muitos que analisam a obra de Anísio Teixeira há alguns pontos convergentes, em princípio, relacionados à importância do autor no pensamento pedagógico brasileiro e a respeito de seus dados biográficos. Entretanto, há diferentes perspectivas de análise bem como diferentes objetivos norteadores dos estudos feitos. Assim, enquanto Geribello (1977) apresenta uma sistematização da obra do Autor, Gandini (1980) e Santos Teixeira (1985) mobilizam referenciais predominantes à época de realização de suas análises, inserindo suas discussões em perspectiva crítica. O texto de Gandini (1980) difere dos demais porque seu foco de análise não é a originalidade do pensamento anisiano, mas a tentativa de evidenciá-lo como ator do sistema, produto do ideário da própria época. Entretanto, ao fazer a crítica da obra entendendo-a como produto de seu tempo, a autora parece ocultar que, igualmente, sua análise também é produto de seu próprio tempo.

O trabalho de Santos (1999) fruto de sua dissertação de mestrado, tal como o texto de Schaeffer (1988), traz como contribuição a

⁴⁹ LEMME, Paschoal. Memórias. São Paulo: Cortez: [Brasília,DP]: INEP, 1988. 3 Volumes.

⁵⁰ Os termos destacados foram utilizados pelo autor da obra analisada.



sistematização de trabalhos sobre Anísio Teixeira e sugere que, talvez, seu pensamento possa ser considerado como a tentativa de "uma terceira via", uma síntese entre liberalismo e socialismo. Cabe destacar que as conclusões de Schaeffer (1988) parecem não se sustentar no que se refere às mudanças no pensamento anísiano dos primeiros tempos ao final de sua obra. Outros autores (Geribello), 1977; apontam como característica do pensamento de Anísio Teixeira exatamente o fato do autor não apresentar viradas bruscas. Neste trabalho, igualmente, não se pode apontar tal distanciamento, nota-se, isto sim, uma certa atualização da abordagem em face das mudanças da sociedade brasileira com manutenção dos temas dos primeiros tempos.

Os textos de Almeida (1990), de Mendonça e Brandão (1997) e Smolka e Menezes (2000), reúnem textos de diferentes autores compondo painéis sob óticas diversas. Finalmente, o texto de Nunes (2000), fruto de sua tese de doutoramento (1991), só recentemente foi publicado, constitui a análise mais completa da atuação de Anísio Teixeira no período de 31-35.

Feitos esses comentários gerais, parece oportuno nesta revisão apresentar algumas referências de cada obra.

Geribello (1977:9), ao apresentar uma sistematização da obra de Anísio Teixeira, constitui o que se poderia considerar um texto básico para compreensão da importância de Anísio Teixeira no cenário da educação brasileira, "um esquema de reflexão sobre os problemas da educação brasileira propostos pelo educador baiano". Apresenta Anísio Teixeira como "pensador que preocupado com educação, satisfaz os critérios de um filósofo que reflete sobre as coisas, à medida que estas se lhe apresentam como problemáticas"⁵¹.

⁵¹ Geribello, Wanda Pompeu. Anísio Teixeira, Análise e Sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.



Organizado em três partes, o livro apresenta, na primeira, uma biografia do pensador; a seguir uma síntese de sua atuação enquanto homem público e administrador e finaliza com uma síntese de seu pensamento. São quatro as hipóteses verificadas por Geribello (1977:26): a) "Anísio Teixeira chegou à filosofia da educação através da investigação em administração escolar"; b) a superação de sua formação jesuítica, fundada no tomismo, é superada pela adesão ao experimentalismo de Dewey; c)..."a atuação administrativa reformista e inovadora está sustentada neste transplante da contribuição dos filósofos e educadores americanos; e d) a compreensão das idéias e ação de Anísio Teixeira fundamenta-se em dupla forma teórica: a compreensão dos conceitos de sociedade e escola e o conhecimento a partir da experiência.

Para Geribello (1977:15), a obra do autor não apresenta uma linha definida, porém, não há contradições, pois é grande o número de temas que se repetem, uma certa persistência na análise do processo de educação e como este processo poderia auxiliar uma nação em desenvolvimento e determinar seu próprio destino. Em suma, falta uma síntese de seu pensamento, talvez porque "dedicado a tarefas práticas da educação, como administrador e pensador, não formulou num sistema unificado seu pensamento educacional".

Cassim (1994), na reedição do livro "Educação não é privilégio" dá conta que, no período pós-64, Anísio Teixeira pretendia dedicar-se à organização de sua obra, tarefa interrompida pela morte em 71.

Para Geribello (1977), a chave da compreensão do pensamento e da ação de Anísio Teixeira apresenta-se numa dupla forma teórica: a redimensão da educação, a partir dos conceitos de sociedade e escola; a epistemologia experimental como responsável pelas conseqüências da filosofia na educação.

O primeiro aspecto levantado por Geribello (1977) é uma das chaves para compreensão do pensamento administrativo de Anísio



Teixeira, entretanto para este objetivo as concepções de democratização e autonomia, conforme será tratado adiante, se completam.

Gandini (1980) busca interpretar a obra de Anísio Teixeira, fundamentada em uma perspectiva teórica que "leva a ultrapassar o nível individual, isto é, não tomar o Autor como sujeito individual e relatar suas idéias". Dessa perspectiva, propõe-se a "analisar o conteúdo teórico de sua obra, ao nível do discurso e da prática, em um determinado período: de 1930 a 1935".

Cabe destacar que a autora (1980: 11-12), não tem como preocupação central a originalidade do pensamento de Anísio Teixeira, mas apresentá-lo como produto de seu tempo e paladino da tecnocracia. Muito mais do que atribuir à originalidade do autor o status de "idéias fora de lugar", Gandini procura reconhecer que elas se traduzem em atualidade, uma vez que muitos dos escritos fazem perfeito sentido, ainda hoje. Originais, então, são aquelas idéias ainda não superadas porquanto ainda não realizadas. Entretanto, conforme já se referiu, a análise de Gandini é também produto de seu tempo pelo paradigma adotado, expresso no marco teórico – metodológico dos anos 80.

Santos Teixeira (1985) faz uma análise crítica da obra de Anísio Teixeira iluminando-a mediante utilização do referencial gramsciano, tendo como categoria fundamental a concepção de intelectual orgânico⁵². O texto busca, mediante um processo de contextualização que analisa as relações do homem e seu tempo, "entender o autor como produto e produtor das relações sociais de sua época", compreender a figura de expressão do pensamento educacional que foi Anísio Teixeira, forjado sob a visão do pensamento liberal.

⁵² TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo: Edições Loyola, 1985. GANDINI, RAQUEL Pereira Chainho. Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Neste texto, a autora está citada como Santos Teixeira para evitar ambigüidade em relação às referências sobre Anísio Teixeira. O trabalho de Santos Teixeira contou com a orientação de Carlos Jamil Cury.



estudos, e a autora considera que os princípios orientadores das propostas de Anísio Teixeira: individualismo, igualdade, liberdade e democracia, permitem identificá-lo como um liberal orgânico igualitarista, vertente que se posicionava de forma crítica em relação ao liberalismo clássico.

A escola, na visão igualitária e democrática de Anísio Teixeira, tinha função retificadora ao procurar minimizar ou extinguir as diferenças sociais. Defendia Anísio que era obrigação do Estado oferecer a todo cidadão uma educação universal, gratuita, eficiente e adequada. Tal proposta contrariava a posição da Igreja, considerada pelo educador como tendenciosa, limitada e não científica. Alicerçada pelos princípios científicos e da racionalidade, a escola comum possibilitaria aos indivíduos pertencentes à burguesia e ao proletariado o pleno desenvolvimento de seus talentos e aptidões e a oportunidade de alcançarem patamares sociais mais elevados. Anísio se qualificava como uma liderança do grupo liberal igualitário e como um intelectual da burguesia industrial emergente, ao formular uma política educacional que visava atender aos interesses do "bloco do poder, da burguesia e da classe trabalhadora" (Santos Teixeira, 1985:158).

Quando a burguesia se sentiu ameaçada pela organização das novas forças sociais, Anísio foi excluído do sistema e os seus princípios de igualdade, fraternidade, liberdade e de relação harmônica e democrática entre as classes sociais são reprimidos e rechaçados, por se transformarem numa ameaça ao *status quo*. Segundo Santos Teixeira (1985), Anísio atuou como um intelectual orgânico e tratou de forma crítica e reflexiva as questões educacionais de sua época, tentando comunicar um novo espírito e uma nova instrumentação.

O livro de Schaeffer (1988), fruto de sua dissertação de mestrado, analisa os primeiros escritos de Anísio Teixeira, recupera aspectos de sua formação, com ênfase na influência das viagens de

estudos, e as primeiras realizações na vida pública como dirigente de educação no Distrito Federal⁵³, "com destaque para a profunda coerência doutrinária que, segundo a autora, inspirou as suas realizações reformistas, denotando um período inicial de amadurecimento de Anísio Teixeira como educador". Entretanto, a mesma autora entende que há uma enorme distância entre as concepções iniciais do autor e as que se consagraram posteriormente, admitindo poder afirmar que há uma guinada em seu pensamento administrativo, por vezes possibilitando a identificação de contradições em suas afirmações. Essa posição não é compartilhada por outros autores, conforme já me referi anteriormente.

Santos (1999) busca enfatizar o posicionamento político de Anísio Teixeira com o objetivo de destacar a heterogeneidade dos educadores que, genericamente, são tratados no grupo dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, para esse fim, retoma trabalhos sobre o autor, e busca inserir sua análise em uma perspectiva historiográfica⁵⁴. Ao se posicionar criticamente no que tange a historiografia da educação sobre o Movimento da Escola Nova, opta por uma vertente que pretende resgatar o caráter heterogêneo e contraditório do movimento dos pioneiros da educação. Fascinado pela trajetória cultural e pela construção do educador Anísio Teixeira, ele retoma as evidências da forte influência de Dewey no pensamento anisiano, sobretudo, na tentativa de realizar uma síntese entre o liberalismo e o socialismo. Seu texto sugere que tal posicionamento poderia hoje ser lido como a tentativa de construção da "terceira via".

Santos (1999, p.141-142), afirma que Anísio acreditava na revolução a partir da unidade e de propósitos comuns e conclui Santos (1999) que os ideais e a trajetória de Anísio Teixeira, analisadas e discutidas no seu trabalho, permitem apontar a sua busca incessante de

⁵³ SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. Anísio Teixeira. Formação e Primeiras Realizações. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1988. Dissertação de Mestrado.

⁵⁴ SANTOS, Antônio Roberto dos. Anísio Teixeira: um educador em busca da democracia. São Carlos, SP: Universidade federal, 1999. Dissertação de Mestrado. Mimeo.



síntese entre o liberalismo e o socialismo, mesmo que em determinados momentos, ocorreu a predominância de uma ou outra posição.

A coletânea⁵⁵ organizada por Almeida (1990), constituída de três ensaios, trata temas de extrema relevância para compreensão da obra de Anísio Teixeira, entre os quais avulta o texto de autoria de Lovisolo (1990): "A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais". Os ensaios reunidos nesse livro apresentam diferentes leituras críticas sobre a obra de Anísio Teixeira, entre os quais, neste trabalho se privilegia a leitura de Lovisolo.

Mendonça e Brandão (1997) reúnem textos de diversos autores articulados primordialmente em torno da questão da pesquisa em historiografia da educação brasileira e suas interfaces com a sociologia da educação, no âmbito de um programa de pós-graduação⁵⁶. A análise da atuação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais criado sob inspiração de Anísio Teixeira, evidencia a importância por ele atribuída à pesquisa em educação como base para as reformas educacional e na construção da identidade do campo educacional.

O capítulo que dá nome ao livro "Por que não lemos Anísio Teixeira?" faz uma análise sucinta, e ao mesmo tempo densa, da filiação filosófica do Autor e tenta explicar algumas das razões do esquecimento de sua obra.

Entre as obras recentes, situa-se o trabalho de Smolka e Menezes (2000) que reúne textos das conferências proferidas em Encontro realizado na Unicamp, em março de 2000, e que abordam inúmeros temas que permeiam a obra de Anísio Teixeira.

⁵⁵ ALMEIDA, Stela Borges e outros. Chaves para ler Anísio Teixeira. Salvador: EGBA/ Universidade Federal da Bahia, 1990. Os três ensaios são: A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais; A concepção de História na obra de Anísio Teixeira e O pensamento de Anísio Teixeira concretizado: Escola Parque, paradigma escolar, de autoria de: Hugo Lovisolo, Luiz Felipe Serpa e Stela Borges de Almeida, respectivamente.

⁵⁶ MENDONÇA, Ana Waleska E BRANDÃO, Zaia (orgs.). Por que não lemos Anísio Teixeira? Rio de Janeiro: Ravil, 1997. Coleção da Escola de Professores.



ano do centenário O livro, resultante da homenagem da Unicamp ao centenário do nascimento do educador⁵⁷, resgata diferentes faces da vida e obra de Anísio Teixeira, passando pelas questões da filosofia, da forma como o Autor lia historicamente o processo de constituição do Brasil; as questões relacionadas à concepção de desenvolvimento, aspectos de sua gestão à frente da educação no Rio de Janeiro (1931-1935) e sua atuação à frente do INEP nos anos 50. Para os objetivos deste estudo, cumpre destacar as análises sobre a concepção de desenvolvimento em Anísio Teixeira e sua atuação enquanto administrador no período 1950-1960⁵⁸.

Resta a necessidade de se fazer uma referência especial à obra de Nunes (2000) pelo que ela encerra de análise crítica, memória e história, a um só tempo. Esta obra, decididamente uma peça da historiografia da educação brasileira, além de referências a outras análises sobre o Anísio Teixeira, articula elementos nucleares em seu pensamento e atuação, com ênfase no período 1930-1935. A recuperação da memória apresenta-se fundamentada tanto em arquivos e documentos como depoimentos mais pessoais e íntimos.

A obra de Nunes (2000:14) é um texto perpassado de emoção que resgata e analisa com perspicaz minuciosidade a atuação de Anísio Teixeira à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal⁵⁹ que se tornou um marco nas pesquisas que se ocupam da análise da trajetória de Anísio Teixeira. Cabe ressaltar que Nunes, segundo suas próprias palavras, há longos anos dedica-se ao estudo da obra do insigne pensador brasileiro, identificado como um "educador vocacionado... alguém destinado à tarefa educativa". Cabe destacar que esta obra, publicada no

⁵⁷ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (orgs.). Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. Coleção Memória da Educação.

⁵⁸ A respeito desses dois últimos temas ver: BARREIRA, Luiz Carlos. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira; NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. IN: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (orgs.). Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. Coleção Memória da Educação. Págs. 23-36 e 107-128.

⁵⁹ NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.



ano do centenário de nascimento do autor, foi apresentada pela autora ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, em 1991.

Como outros autores, Nunes (2000) ressalta a originalidade do pensamento anisiano e o fato de que sua ação educacional foi continuamente derrotada. A trajetória da pesquisa encetada significou para a autora a travessia de um deserto, tamanho o desafio de analisar a obra do educador.

...o que é o autor a apresentar em seus livros, quer se trate de uma obra de natureza teórica ou de natureza prática, é o resultado de um trabalho constante e profundo de reflexão educacional. Nunes (2000).

A obra de Anísio Teixeira vem sendo progressivamente revista e republicada. Hoje os títulos mais significativos estão à disposição de um público cada vez maior, pela iniciativa da Editora UFRJ que vem republicando inúmeros de seus textos e pela CNPq/Fundação Anísio Teixeira, mediante a disponibilização de textos integrais na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Entre os títulos republicados pela Editora UFRJ, "Educação no Brasil", "Educação não é privilégio", "Educação para a Democracia" e "Educação é um Direito", conforme já foi citado, incluem textos publicados em outros veículos, resultantes que foram, em sua maioria, de discussões, conferências, polêmicas e análises. Há dessa forma que se levar em conta diferentes arranjos e diferentes edições⁶⁰.

Em "Educação no Brasil" a relação entre educação e sociedade, sendo que sete capítulos do livro "A educação e a crise brasileira" são reunidos neste volume⁶¹.

⁶⁰ Essa é uma questão que surge sempre em um trabalho voltado para o histórico da educação brasileira, que não é objetivo aqui, o que nos faz apenas indicar qual edição ou volume da obra de Nunes analisamos.

⁶¹ As referências a estes títulos encontram-se na 3ª edição, com apresentação de Ana Valente B.F. da Silva, republicada pela UFRJ, em 1994.

OS TEXTOS DE ANÍSIO TEIXEIRA

De fato, tem-se a impressão de que Anísio Teixeira não escreveu livros, mas compôs livros. Em cada um, reunia conferências, trechos de relatórios e artigos, tematizando seu fértil trabalho intelectual, antes disperso em revistas e boletins. É assim que o autor apresenta em vários livros, quase se desculpando, a ausência de pretensão acadêmica ou científica dos trabalhos ali reunidos, motivados pelas constantes pressões do debate educacional brasileiro. Marisa Cassim, 1994.

A obra de Anísio Teixeira vem sendo progressivamente revista e republicada. Hoje os títulos mais significativos estão à disposição de um público cada vez maior, pela iniciativa da Editora UFRJ que vem republicando inúmeros de seus textos e pelo CNPq/Fundação Anísio Teixeira, mediante a disponibilização de textos integrais na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira.

Entre os títulos republicados pela Editora UFRJ, "Educação no Brasil"; "Educação não é privilégio"; "Educação para a Democracia" e "Educação é um Direito", conforme já foi citado, reúnem textos publicados em outros veículos, resultantes que foram, em sua maior parte, de discussões, conferências, polêmicas e análises. Há dessa forma que se levar em conta diferentes arranjos e diferentes edições⁶⁰.

Em "Educação no Brasil" a idéia-força é a relação educação e sociedade, sendo que sete capítulos do livro "A educação e a crise brasileira" são reeditados neste volume⁶¹.

⁶⁰ Esta última questão seria crucial em um trabalho voltado para a historiografia da educação brasileira, que não é objetivo aqui, o que nos faz apenas indicar qual edição ou veículo foi tomada nesta análise.

⁶¹ As referências a esse título baseiam-se na 3ª edição, com apresentação de Ana Waleska P.C. de Mendonça, republicado pela UFRJ, em 1999.



Na *Nota explicativa* com que faz a apresentação da obra, Anísio Teixeira (1999:27-28) esclarece que o livro foi organizado em três partes: a primeira "compreende estudos e análises anteriores a LDB (1961)..."; a segunda parte reúne "estudos e interpretações do inter-relacionamento entre educação e sociedade"; na parte final encontram-se reflexões sobre a atualidade "ligadas ao tema geral do livro".

"Educação e o mundo moderno"⁶² é igualmente uma reunião de artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, no período focado neste estudo. Nas palavras do autor, "são observações e reflexões sobre problemas humanos do nosso tempo, todos eles em marcha para uma solução possível, mas ainda envoltos em perplexidades e controvérsias".

Revestidos de fundamentos filosóficos, históricos e políticos, temas sobre: filosofia e educação; ciência e educação; desenvolvimento; universidade e educação na atualidade desfilam nos diferentes capítulos.

Na obra "A educação e a crise brasileira" estão reunidos textos produzidos a partir do momento em que Anísio Teixeira retorna ao cenário da educação nacional⁶³. O texto apresentado à guisa de Introdução é o discurso proferido por ocasião de sua posse no cargo de Diretor do INEP. Segundo o próprio Anísio, os trabalhos que compõem este volume:

... são análises, estudos ou palestras, feitas para atender a temas, problemas ou reclamos do ininterrupto debate educacional brasileiro, em que voltei a participar com a restauração do regime democrático, retornando às posições e orientações da reconstrução educacional brasileira, iniciada depois de 1980.

⁶² Ver texto completo deste livro em: <http://prossiga.br/anisioteixeira>. Quatro capítulos deste livro constituem a Segunda parte do livro "A educação e a crise brasileira", São Paulo: Companhia Editora nacional, 1956. Série Atualidades Pedagógicas. Vol. 64.

⁶³ Ver texto completo deste livro em: <http://prossiga.br/anisioteixeira>. Os textos utilizados para efeito da análise aqui realizada, tomaram por base as versões publicadas na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.



O fio condutor para a composição deste livro é a filosofia democrática, segundo o Autor, são documentos de crítica e de ação, porém mesmo os momentos de crítica são manifestações de um *impenitente otimismo*.

"Educação é um Direito" é um dos livros de Anísio Teixeira que mais diretamente trata das questões de administração da educação. Na primeira parte, aborda os "Fundamentos democráticos da educação" que conclui com a apresentação sistematizada dos argumentos mobilizados e dos princípios fundamentais para a constituição de um sistema educacional fundado no valor maior da democracia. A segunda parte reproduz dispositivos legais e debates travados na Assembléia Legislativa da Bahia, durante sua segunda gestão à frente da educação naquele Estado.

Este volume com apresentação e organização de Clarice Nunes inclui um Posfácio de autoria de Rocha que destaca a atualidade do pensamento anisiano, enfocando a dimensão política dessa tradição pedagógica. Afirma Rocha (1994:193-194) que Anísio ensina que "em matéria de educação não precisamos de um projeto de modernidade que desabe sobre as nossas cabeças. Em nossa história educacional não nos faltaram projetos modernizantes" e aponta duas dimensões do pensamento de Anísio: sua concepção substantiva de democracia e sua "análise social que se pautava por valores de liberdade individual e política".

"Educação para a democracia", cujo subtítulo é introdução à Administração educacional, segundo a apresentação feita por Luiz Antonio Cunha, foi calcado no relatório das atividades de Anísio Teixeira frente ao Departamento de Educação do Distrito Federal. Segundo Cunha (1997:8) "o título principal evoca o tema mais importante tratado pelos diversos capítulos, enquanto que o complemento mostra que se trata de política prática, não de um discurso abstrato, em qualquer sentido do termo".

"Educação não é privilégio" é também um livro "composto" que reúne diferentes escritos de diferentes momentos. O próprio Anísio informa em nota explicativa (2ª edição) que foram incluídos "trabalhos que



documentam o mesmo esforço de análise e formulação do plano de reconstrução da escola brasileira". A apresentação de Marisa Cassim historia com precisão a gênese do livro.

Não vou me deter aqui sobre a análise ou mesmo síntese desses diferentes títulos. Esta parte tem apenas a função de dar uma notícia sobre os livros, uma vez que os textos privilegiados neste trabalho, são os artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Entretanto, a maior parte dos artigos selecionados constitui capítulos de alguns desses livros⁶⁴.

CAPÍTULO 3

DOIS DISCURSOS, DOIS MOMENTOS: ARQUITETURA DO PENSAMENTO ANÍSIO.

*Identificação de dois momentos distintos
análise de dois artigos: educação e o estado,
Estado e educação, administração, cultura e
nova humanização.*

⁶⁴ O anexo 2, p.184, apresenta a correspondência entre os artigos selecionados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e os livros de Anísio Teixeira.



CAPÍTULO 3

DOIS DISCURSOS, DOIS MOMENTOS: ARQUITETURA DO PENSAMENTO ANISIANO.

*Identificação de marcos temáticos mediante
análise de dois artigos: educação e sociedade,
Estado e educação, administração científica e
novo humanismo.*

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Sabemos que entre promessa e realidade há imensas distâncias, mas nas tecnologias de nosso tempo há o aspecto de mercado, pelo qual a generalização de qualquer bem depende de seu sucesso comercial,... Mas continuo a pensar que sua primeira contribuição devia voltar-se para o saber histórico do passado, pois este é que iria dar às nações subdesenvolvidas a posse do tempo e livrar-nos da improvisação, superficialidade e falta de densidade das culturas subdesenvolvidas. Dia virá em que, além do mercado, que é a dinâmica da procura e oferta, nas nações subdesenvolvidas compreenderão que a cultura é riqueza fonte, riqueza matriz, que deve ser paga e promovida, como é a defesa nacional, por princípios diferentes dos do mercado e comércio.(1971:37)

Ao analisar o pensamento anísiano no período delimitado neste estudo com base nos artigos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, pareceu-me pertinente tomar dois marcos temáticos: o discurso de posse no Inep e o último dos textos de Anísio, "Cultura e Tecnologia", conforme explicitado atrás.

No primeiro texto, diante das transformações por que passava a sociedade brasileira naqueles anos 50, Anísio reconhecia a necessidade de reagir ao imobilismo diante dos desafios mundiais do pós-guerra e da redemocratização do país em termos nacionais. Porém, as transformações que o preocupavam não eram apenas essas, pois os impactos da industrialização e da urbanização aceleradas, a seu ver, significavam a "nossa revolução industrial", ou "tecnológica" com seus efeitos "na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional...".

Para ele (1952:70) essa era uma realidade que não podia ser ignorada, e, então, parece ser possível inferir de seu texto um certo



grau de perplexidade diante dos efeitos perversos do progresso material, pois dizia:

... Nem tudo, convém notar, foi e esta sendo progresso moral, progresso social, em proporção dos progressos materiais realizados e do aumento de poder alcançado... A perda de senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto pela excitação vazia, senão prejudicial – em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização.

Essa perplexidade estende-se para o descompasso entre o desenvolvimento econômico e social e a constituição de um sistema comum de ensino, pois segundo Anísio (1952:70), O Brasil não dispunha "sistema comum e sólido de educação popular". O desenvolvimento alcançado, entretanto, passara a exigir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Apontava, então, as "reformas de base" necessárias ao país, entre as quais incluía a reforma agrária e a educacional.

A crise que se manifestava em todos os quadrantes do mundo para Anísio (1952:71) tornava-se mais séria entre nós pela fragilidade das nossas instituições e pela "impaciência insofrida com que as estamos expandindo, sem cuidar da reconstrução do existente nem de dar, ao novo, as condições de eficiência ou eficácia que os novos tempos estão a exigir". As novas exigências educacionais não atendidas configuravam para ele "um mau exemplo" da escola. Mau exemplo ampliado pela improvisação na expansão do sistema, uma "certa simulação técnico-científica, característica do período confuso em que vivemos – simulação que, no fundo e na realidade, não passa de uma rígida e pouco inteligente burocratização".

Ao analisar o panorama educacional, mais uma vez, recorre Anísio Teixeira (1952:72) à perspectiva histórica e fustiga o elitismo da escola brasileira, o ensino "ornamental e livresco", afastado da vida e do

trabalho porque "cultivava-se o homem, no melhor dos casos, para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever". Se essa escola, em outro período, correspondera às necessidades, valores e interesses da sociedade, com as transformações sociais, a educação já não poderia ser tão somente "instrumento de ilustração, mas um processo de preparação real para as diversas modalidades de vida da sociedade moderna, deparamo-nos sem precedentes nem tradições para a implantação dos novos tipos de escola".

Essa nova escola, ideal de Anísio Teixeira (1952:73), implicava a adoção de métodos ativos, retomava, assim, em 1952, os ideais dos pioneiros e rememorava os fatos dos anos 20 e início dos 30.

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam.

As alusões que faz a iniciativas dos anos 30 no Distrito Federal indicam ações desencadeadas em sua gestão nos anos 31 -35, e outras reformas implementadas em diferentes estados, por intelectuais como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Enfatiza que num primeiro momento, aquele período "caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular pela recuperação da escola..." e invocava o ideal de melhoria da qualidade das escolas, inclusive "pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaçou-se um ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal". (Teixeira, 1952:73).

Após aquele curto período de florescimento de experiências de renovação educacional sobreveio a reação dos setores conservadores, que segundo Anísio Teixeira (1952:73-74) "infiltraram-se, com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais" traduzidos na valorização de tudo "que fosse ou se rotulasse de tradicional e uma



vigorosa hostilidade a tudo que fosse ou parecesse ser novo". Nesse sentido, o que se segue, como expansão das oportunidades educacionais, é para ele (1952:74) mera confusão entre "dissolução e expansão", porque:

Na escola primária – que era a melhor escola brasileira, apesar de todos os pesares – a redução dos horários e a volta aos métodos tradicionais transformaram-na em *má escola* de ler e escrever, com perda sensível de prestígio social, eficiência e alcance, decorrente de não se haver articulado com o ensino médio e superior e de não mais satisfazer às necessidades mínimas de preparo para a vida.

Ainda segundo Anísio Teixeira (1952:74-75), a transformação da escola primária dá-se, assim para pior, vista como a "escola de passar de uma classe social para outra", fruto de uma "falsa filosofia de educação e todos os velhos defeitos de nossa pedagogia passaram a reinar discricionariamente". A improvisação em todos os aspectos, desde a formação de professores, aos prédios escolares e materiais, estimulou "uma indústria de livros didáticos fáceis e fragmentados, *de acordo com o programa*" e reentronizou o passar no exame como finalidade suprema". Tais foram os efeitos da degradação da escola primária que contaminaram os níveis pós-primários: o secundário e o superior que sofrendo um processo de expansão desordenada, com comprometimento da qualidade pela impregnação do "espírito da educação para o exame e o diploma, do ensino oral, expositivo, com o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebtentas coimbrãs".

Para Anísio Teixeira (1952:75), isto encontrava ressonância na sociedade por duas razões principais: a porta do serviço público no Estado convertido em grande empregador e a ampliação das oportunidades de trabalho sem maiores exigências, assim dizia ele:

... *pagamos* a nossa ineficiência, senão simulação educacional. É por aquele preço – parasitismo do emprego público e baixa produtividade, isto é, alto custo da vida – que conseguimos fechar o ciclo e impedir, deste modo, a ruptura do equilíbrio. ...Impedir a exigência de melhores requisitos, os serviços educacionais



brasileiros continuarão a ser o que são, ajudados pela válvula de segurança do emprego fácil para os seus produtos de segunda ordem.

Contudo, em sua percepção algum movimento reativo à degradação do ensino esboçava-se, quer da parte de algumas instituições, quer da parte dos pais que começavam a "sentir que já *há vantagem* numa educação de melhor qualidade". Esse movimento esboçava-se também na indústria que "tomando a si o problema de formar o trabalhador qualificado e especializado, com um sistema de ensino paralelo ao oficial e isento dos seus defeitos maiores". (1952:75. Grifos do Autor).

Os egressos do ensino secundário, sistematicamente reprovados nos vestibulares e concursos públicos, para Anísio Teixeira (1952:76), constituíram um exército "que injeta na sociedade o veneno de suas decepções ou dos seus desajustamentos. São os frutos amargos do imenso sistema de frustração em que o ensino oficial e oficializado se vem constituindo".

Cerca de vinte anos depois, como se apresentavam, para Anísio estas questões?

O pensamento, então, adaptou-se ao novo cenário, mas a lógica é a mesma que marcou sua vasta obra. São os mesmos temas. Apenas atualizados pelas novas circunstâncias. Uma certa amargura diante dos efeitos sociais do progresso permeia boa parte do texto de 1971 em que Anísio Teixeira (1971:13) declara:

Sempre me chocou que a humanidade não tenha avançado moralmente nos últimos dois mil anos. O **momentum**, o ímpeto do pensamento independente é tão fácil de se perder! O homem pode afundar-se na simples repetição rotineira de atos habituais e de processos sociais costumeiros em nível bastante baixo, quase como se não tivesse cérebro, como certos insetos podem fazer funcionar sociedades estáveis embora não tenham cérebro.



E indagava se o que acontecia com o pensamento positivo não seria um fechamento do homem "na rotina repetitiva de seu próprio pensamento" (1971:13). Essa indagação Anísio Teixeira fazia com a intenção expressa de "sublinhar o perigo de estarem as tecnologias limitando, se não destruindo, a inerente natureza transcendente e crítica do pensamento humano".

E, novamente, retorna Anísio Teixeira (1971:14) à perspectiva histórica, retomando ainda que de passagem o florescimento do pensamento grego e, voltando ao presente, indaga: "Por que assim se limitou o campo do saber humano? As causas não foram intelectuais, mas sociais, embora se revestissem de grande aparato terminológico".

A contradição aparente, já apontada em relação às críticas que Anísio Teixeira faz contra a expansão do ensino, desfaz-se diante de suas propostas e posicionamento contrário às medidas pontuais e fragmentares. Sua concepção de educação democrática não se resume à democratização do acesso, mas à constituição de uma escola de qualidade para todos o que implica intervenções em todos os campos e níveis. Para Anísio (1952:76), não podemos:

... fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas; e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, inventando, de modo singular, e marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por não faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frágil a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais?

Nesse espírito, relembra as discussões que correm a propósito na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

x. 1.439



O ESTADO MANTENEDOR

A consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Anísio Teixeira, 1953.

A contradição aparente, já apontada em relação às críticas que Anísio Teixeira faz contra a expansão do ensino, desfaz-se diante de suas propostas e posicionamento contrário às medidas pontuais e fragmentárias. Sua concepção de educação democrática não se resume à democratização do acesso, mas à constituição de uma escola de qualidade para todos o que implica intervenções em todos os campos e níveis. Para Anísio (1952:76), não podíamos:

... fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais fricante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais?

Nesse espírito, relembra as discussões que correm a propósito da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,



para a qual defendia como princípio a descentralização administrativa. Ao Ministério, segundo Anísio (1952:77) caberia um papel de liderança positiva no campo educacional e não uma "atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta [o Ministério], hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas". A atuação burocrática e cartorial do Ministério, várias vezes por ele criticada, representava um elemento limitador que "empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade".

Cabe destacar que jamais se fez no país defesa mais radical da descentralização e autonomia que, contudo, não dispensavam mecanismos de verificação, controle e coordenação. Estes passariam a ser, no dizer de Anísio (1952:77),

... os delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais. Será um regime de sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade.

Ao INEP, como órgão ministerial, caberia ser "o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira". Nesse espírito, O Ministério prestando assistência técnica e financeira às iniciativas de renovação e experimentação, encorajaria e potencializaria "as energias insuspeitadas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil" (Teixeira, 1952:77).

Daqui se depreende uma função avaliadora e reguladora do Ministério o que poderia ser lido como o espírito que norteia os atuais sistemas de avaliação institucional, em especial o Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional do Ensino Médio, contudo, na proposta anisiana esta verificação não deixaria de contemplar as diversidades e nem se reduziria a uma avaliação de produto, afirmava Anísio (1952:78):

É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais*. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-lo. Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo.

A definição das políticas educacionais, os rumos a serem dados à reorganização educacional decorreriam do conhecimento da realidade porque, a seu ver (1952:78) "não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo". A pesquisa educacional que se propunha, não era, portanto, desvinculada das raízes do sistema "mas parte integrante e preliminar do programa de reconstrução de nossas escolas e revisão dos seus métodos".

Pode-se depreender das colocações de Anísio Teixeira (1952:78) a utilização dos dados das avaliações como instrumento da gestão da educação, no jargão de hoje, pois tais estudos seriam o fundamento para "diagnósticos válidos e aceitos", a partir dos quais se daria "a elaboração dos métodos de tratamento e a indicação dos prognósticos". A nova LDB consagrou a avaliação institucional externa, busca-se inspiração – ou justificativa – também em Anísio Teixeira, porém de suas palavras não se pode inferir o *modelo* atual, predominantemente quantitativo e de *resultados*.

Na conferência de 1971, quando Anísio Teixeira (1971:14-15) retorna ao mesmo tema com algumas variações, alia a fragmentação do conhecimento às transformações políticas e sociais. Neste momento, sua crítica dirige-se à dicotomização do conhecimento entre conhecimento espiritual e material, conhecimento objetivo e subjetivo, conhecimento



religioso e secular, conhecimento de meios e conhecimento de fins". O território do conhecimento científico seria a área do conhecimento material, objetivo, secular e de meios, "guardando seu objetivo de eficácia, mas apenas para dar meios ao homem de fazer o que vinha fazendo, ou **livremente** viesse a querer fazer". Assim concebido, o conhecimento científico podia ser considerado neutro "não aceitando jamais a função crítica que arriscaria pô-la em contradição com os fins, a serem achados ou esclarecidos pelo outro tipo de conhecimento". Criando-se, assim, o mito das "duas culturas do homem".

Para Anísio, (1971:15-16) por essa senda, evoluiu a ciência, tornou-se "força dominante do conhecimento humano, do conhecimento para o poder e a ação", confinando o conhecimento não-científico à categoria de humanístico "transcendente ou filosófico, estético ou artístico, metafísico, religioso ou teológico" (1971:15-16) e aponta que essa dicotomização "não decorreu de caprichos individuais, mas foi o resultado do jogo de forças sociais de dominação, de ordem, e do natural conservadorismo humano,... do jogo das forças culturais do nosso tempo".

A separação de Igreja e Estado, também. Reproduz-se na separação das duas áreas de saber, cabendo ao primeiro o saber secular e a segunda o pensamento espiritual.

A questão da separação Igreja-Estado de há muito vinha se formulando, neste momento, década de 70, já não provocava tão grandes reações como quando das discussões acerca da LDB na década de 50. Neste último texto, as idéias acham-se melhor formuladas e mais explicitadas, entretanto, a visão do Estado provedor das condições necessárias à educação de todos permanece.



A ADMINISTRAÇÃO CIENTÍFICA E O NOVO HUMANISMO

A escola era a oficina do conhecimento racional. A oficina era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra.

Dois mundos à parte. Podiam se admirar ou se odiar, mas não se compreendiam nem podiam compreender.

*Anísio
Teixeira, 1953.*

No discurso de posse no INEP, formulava Anísio Teixeira (1952:79) uma concepção de administração científica para a educação decorrente de um processo inacabado de busca constante de experimentação e revisão. Essa concepção iria sendo progressivamente explicitada materializando-se numa proposta de aparelho administrativo para a educação, que segundo sua visão constituiria uma administração científica porque fundeada no conhecimento da realidade.

O conhecimento da realidade nacional e das demandas educacionais para a atualidade fundamentaria a ciência da educação que não descuidaria dos valores do homem e da cultura.

Nos anos que se seguiram, alguns textos tratam explicitamente da questão administrativa conforme se verá adiante.

No texto Cultura e Tecnologia, quando Anísio Teixeira analisa a dicotomização do conhecimento, conforme referido atrás, admite que nesse embate a ciência obteve maior êxito, pois ao cuidar dos meios, tornou-se força produtiva na sociedade moderna criando os instrumentos e conhecimentos apropriados pela indústria e pôs-se a serviço do sistema econômico. Porque, diz ele (1971:16-17, Grifos do autor) a ciência foi tomada:

... como solução do problema de produção, sem consideração a quaisquer aspectos humanos. Aliada ao sistema econômico predominante, criou as tecnologias que transformaram



materialmente o mundo, tecnologias que, por sua vez, moldaram o homem para a fácil conformação às condições do sistema econômico que acabou por assimilar a ponto de incorporá-lo à sua **segunda** natureza... Desprovido do método científico experimental, o pensamento filosófico, político, psicológico, artístico e social ficou entregue a **escolas de pensamento**, sob a liderança de **fundadores**, inspiradores, mestres excepcionais de **doutrinas**, de algum modo **não científicas**, mas ideológicas. Como a democracia criara certa atmosfera **liberal**, isto é, liberdade dentro do sistema estabelecido vigente, esse método compartimentalizado desenvolveu-se em nosso complexo, organizado, poderoso e confuso mundo moderno, com suas sociedades de **mercado** e culturas do dinheiro.

Para Anísio (1971:17), é esse mundo dividido e segmentado que se reflete no dualismo educativo, com a separação dos ramos e modalidades de ensino que isolam de um lado a educação humanista, de outro a educação científica, separando "a educação geral da educação para a profissão e a vocação, a educação de **ciência pura** da educação tecnológica e, de certo modo, a educação artística das demais formas de educação".

Dualidade combatida e revigorada nas atuais diretrizes para o ensino médio e educação profissional!

Com novas tecnologias, queria ele significar não apenas a televisão que firmava seus passos e as perspectivas da informatização que se anunciavam como tendência. Nas novas tecnologias considerava apropriadamente a imprensa, o telégrafo e o rádio. Todos esses recursos concebidos como extensão dos sentidos do homem, tendo por consequência que, a educação "fez-se o problema de adaptação do homem não só à **natureza**, mas aos seus próprios inventos, às suas próprias tecnologias, concebidas como extensões dos seus sentidos e seus poderes" (Teixeira, 1971:18. Grifos do Autor).

Diante desse quadro ele (1971:18) retorna às suas concepções de educação comum, sem fragmentação entre educação geral e educação técnica, pois reintroduzir o humano no mundo tecnificado significa



formar o cidadão com competência e habilidade para compreender e controlar todo o processo de sua vida... Habilitá-lo a "**compreender** e dirigir a cultura em que está mergulhado e em que vive... e, ao mesmo tempo, contribuir para sua constante revisão e reforma".

Para *temperar* o tecnicismo e (re)humanizar a ciência e a tecnologia, Anísio Teixeira (1971:18-19) propunha o estudo da filosofia mediante a qual seria possível o estudo dos

usos da ciência e dos valores humanos, das "causas finais..." A ciência, melhor diria, o método científico produz o conhecimento positivo, a filosofia produziria a sabedoria de como usá-lo para poder ele contribuir para a vida feliz e digna do homem. ... O uso humano da ciência, que nos ensinará a sabedoria, é que tornará tal vida possível e, deste modo, **humanística** a educação ministrada pela instrução científica.

Entendia Anísio (1971:19-20) que levar "o método científico aos valores humanos, voltar à busca e ao amor da sabedoria, consumando-se para o mundo social e moral a epopéia da ciência ainda limitada ao mundo físico e material" possibilitaria a proeminência do homem sobre a máquina e a técnica.

A defesa que Anísio faz de uma educação comum calcada no conhecimento científico, a compreensão da ciência e tecnologia permeando o mundo do trabalho torna evidente que nestas questões o pensamento anisiano guarda forte similaridade com o pensamento gramsciano.

A análise de Anísio Teixeira sobre o impacto das tecnologias aponta para a relação de dependência entre o homem e a técnica o que o faz sucumbir ao que ele intitula de "reino dos meios" em detrimento dos fins e, então, retoma a afirmação de Dewey "de que os meios são parcelas dos fins, não se podendo, portanto, considerá-los neutros nem indiferentes".

Assim, o novo humanismo encerra a possibilidade de humanização da tecnologia mediante a reintrodução do estudo do processo

cultural, pois "o homem, com seus poderes e faculdades estendidos pelas tecnologias, construiu suas culturas, que hoje lhe comandam e dirigem a vida..." (1971:20).

Essa nova sociedade urbanizada e industrializada exige novos saberes: os saberes da ciência e da tecnologia e suas influências sobre o homem, pois se as tecnologias "aumentam e estendem os poderes e faculdades do homem, mas também os influenciam e lhes alteram as formas e modos de perceber, agir e fazer", o conhecimento da sociedade nos seus aspectos culturais e humanos, "não envolvem apenas o homem, mas ele e o mundo construído pelas suas tecnologias". E assim, afirma Anísio Teixeira (1971:20-21),

o objeto de estudo agora é a vida humana, que não está tanto no **espaço**, quanto no **tempo**. E a **documentação** relativa à duração da vida humana neste planeta é seu material preliminar e essencial de investigação, exame e interpretação.

E, o descortino de Anísio (1952:79) leva-o a sinalizar à necessidade de constituição de um campo de saber das coisas da educação, as ciências da educação que para ele não surgem do acaso, mas do processo de perscrutar a realidade, na "atitude científica" de experimentação e revisão contínuas, um processo ininterrupto capaz de lançar os fundamentos e as bases da ciência da educação,

um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá formando entre os educadores. Será por este modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Esse conhecimento científico da educação, igualmente, se traduziria numa administração científica que teria por fonte e critério o ensino, enfim uma administração científica porque enraizada no conhecimento e na especificidade da tarefa educativa.



CAPÍTULO 4

Concepção, fonte, natureza e especificidade da administração da educação; a sala de aula como fonte das especializações em educação; a formação do administrador escolar.

CONCEPÇÃO, FONTES E NATUREZA.

Há no ensino, na função de ensinar, em gérmen, sempre ação administrativa. Seja a lição, seja a classe envolve administração, ou seja plano, organização, execução, obediente a meios e técnicas. De modo geral, o professor administra a lição ou a classe, ensina, ou seja, transmite, comunica o conhecimento, função antes artística do que técnica, e orienta ou aconselha o aluno, função antes moral, envolvendo sabedoria, intuição, empatia humana. Alguns serão mais administradores, outros mais professores, outros mais conselheiros, todos, porém, terão de algum modo de exercer as três funções. Anísio Teixeira, 1964. Escolar.

Dialogando com Querino Ribeiro⁶⁵, referia-se Anísio Teixeira ao desafio de ambos, professores de administração escolar, em "lançar estudos que estão longe de ter precedentes entre nós" (Teixeira, 1961:44). A reconstituição desse diálogo aponta para a hipótese de que, entre outras preocupações, coube aos precursores da administração escolar no Brasil⁶⁶ a delimitação desta área de conhecimento, então, emergente. Em Anísio Teixeira, a constituição do saber em administração da educação surge e se consolida em uma prática reflexiva.

Ao reconhecer a administração como atividade generalizada na prática dos homens, ele manifestava sua perplexidade diante da escassez de estudos nessa área de conhecimento, em particular, no que se referia à administração escolar por ele percebida como inteiramente distinta da administração empresarial. Em sua concepção, a "administração da fábrica" poderia ser denominada "mecânica". Nisto, deixava entrever uma

⁶⁵ O I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar realizou-se na USP, em fevereiro de 1961, ocasião em que se deu a criação da ANPAE - Associação Nacional de Professores de Administração Escolar.

⁶⁶ Nas intenções iniciais deste estudo, referi-me à atualidade dos pioneiros, todavia, para evitar uma possível ambigüidade pela identificação do termo "pioneiros" com os pioneiros da educação nova no Brasil, optei pela expressão precursores para referir-me à área de administração escolar.

possível influência do taylorismo, pois descreve a administração industrial como aquela em que "... planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo o que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção" (Teixeira, 1961:45-46).

A oposição administração empresarial - administração escolar⁶⁷, desde esse momento, apresentava-se fundada na natureza e concepção de educação. A "administração da fábrica" é aquela em que "a função de planejar é suprema e a função de executar, mínima", enquanto a administração escolar "é aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor...".(Teixeira, 1961:45). Diante desta distinção, Anísio Teixeira é incisivo:

Jamais, pois, a Administração Escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do organization-man, que a Industrialização produziu na sua tarefa de máquino-fatura de produtos materiais... Em educação, o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas (Teixeira, 1968: 13-14. Grifos do autor).

A especificidade da administração escolar ficou, pois, explicitamente posta por Anísio Teixeira no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961. Trata-se de contribuição original repetidas vezes retomada sem ter sido, ainda, satisfatoriamente superada, quer na teoria quer na prática, a ponto de assistirmos, hoje, nas questões que cercam a administração escolar, em nível de sistema ou de unidade escolar, uma verdadeira invasão das técnicas de qualidade total, difundidas em



"treinamento de dirigentes"⁶⁸, no nível de sistema, e implementadas na unidade escolar, mediante diferentes mecanismos.

Contudo, a concepção da especificidade da administração da educação já se vinha desenhando no pensamento de Anísio há tempos. No Relatório de sua gestão no cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1931- 1935), Anísio registrou (1997:193. Grifos do autor):

O diretor do serviço educacional é agora o seu mais modesto operário. O mestre é quem realiza a obra de educação. O diretor é o simples servidor do mestre. Toda administração não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do mestre: **Educar.**

Essa concepção firma-se nos anos seguintes e sinaliza que, de modo inequívoco, no pensamento de Anísio Teixeira, a administração escolar tem por fonte o ensino. A relação entre as três categorias de profissionais da educação intituladas, hoje, de "apoio técnico" ou "suporte pedagógico" eram para ele desdobramentos da função docente, ganhavam sentido e legitimidade como meios que deviam prover as necessárias condições para que a função fim, o ensino, acontecesse. Portanto, desde logo, ele classificava a administração escolar como função subordinada, pois, "da célula classe, onde está o professor realizando a obra completa de educação, saem as três grandes especialidades da Administração Escolar: o administrador da escola, o supervisor do ensino e o orientador dos alunos..." (Teixeira, 1961:48).

⁶⁷ O tipo de administração que para Anísio Teixeira aproximava-se da Administração Escolar era o da Administração Hospitalar, talvez, em decorrência do exercício do cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951) neste escrito de 1961, essa relação aparece bastante forte.

⁶⁸ A atual gestão da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo desenvolve, no presente momento, treinamento de todos os dirigentes do sistema com a participação do IDORT – Instituto do Desenvolvimento Racional do Trabalho. Além disso, indicou para concurso de diretores escolares uma bibliografia que é um conjunto de publicações da própria Secretaria e/ou de seus representantes, legislação e uns poucos títulos de administração de empresas, e excepcionalmente de Administração Escolar.



A importância e necessidade da administração escolar, para Anísio Teixeira, decorriam de dois fatores principais: a complexidade da escola moderna e a formação dos professores. Dizia ele:

Se esse professor é homem de ciência, de alta competência, e a sua escola é pequena, pode realizar a função de ensinar e a de administrar. Organiza a sua classe, administra a sua classe, faz os trabalhos necessários para que o ensino se faça bem. Quanto mais imperfeito for o magistério, mais preciso melhorar as condições de administração. Quer dizer: entre os dois grandes tipos de Administração – a fabril ou material e a do tipo humano em que o Administrador é apenas um auxiliar de pessoas supremamente competentes – a Administração Escolar se situa como caso intermediário, sendo a função administrativa tanto mais importante, quanto menos preparado for o professor (Teixeira, 1961:45-47. Grifos meus).

Admitia Anísio (1961:48) que as três especializações referidas, hoje consagradas nos diferentes Planos de Carreira do Magistério, brotavam da sala de aula, eram saberes próprios dos professores, entretanto, pela ausência de professores “competentes” para atender à demanda crescente por escolas é que a administração se fazia necessária, pois passara a depender “do administrador e de seus staffs altamente especializados, que elaborem especificamente todo o conjunto de ensinamentos e de experiências, que antigamente constituía o saber do próprio professor”.

A despeito da originalidade e atualidade dessas concepções, nas entrelinhas, o pensamento da época aí encontra eco, porque se pode supor a constituição de uma “elite escolar pensante” que deve suprir as “carências” da formação dos professores. Pode-se daí induzir que como os intelectuais em relação à sociedade e ao Estado, conforme aponta Pécaut (1990), também os administradores representariam a elite do magistério, cabendo-lhes organizar a escola, sendo porta-vozes do “povo escolar”, substituindo o professor em parte de suas funções, ou seja, o trabalho docente, em face da complexidade assumida pela escola e da formação do professor, é parcelado.



Se esta visão pode ser considerada um certo "pecado anisiano", uma "concessão" ao taylorismo, o pensador se redime quando trata da natureza e função da administração escolar, concebendo-a como função privativa de professores. Nesse particular, Anísio sublinha a natureza da administração como função "subordinada" à tarefa educativa, cuja eficiência é determinada pela relação professor-aluno. Assim, para ele, o administrador escolar não é "um capitão, mas um mediador-inovador", alguém comprometido com a coordenação da "equipe de peritos de certo modo mais responsáveis do que ele próprio pelo produto final da escola ou do ensino" (Teixeira, 1964:15-16). Antecipando, nesse particular, a discussão presente sobre a importância do trabalho coletivo na organização do trabalho na escola.

Além disso, é um tema também recorrente em Anísio Teixeira, fazendo-o relacionar inúmeras vezes, as dificuldades de expansão das oportunidades educacionais com qualidade, as dificuldades de expansão dos demais níveis de ensino e a propor a formação de professores em nível superior, o que pode ser considerado um avanço sem precedentes para a época.

Cabe ressaltar, em conformidade com as posições que hoje defendemos, que na formação do professor, conforme proposto na reforma do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 30, o estudo de administração havia sido incluído. A esse respeito, escreve Lenine (1988:145-146):

novas cadeiras que visavam à elevação do nível cultural e profissional dos futuros membros do magistério carioca. Ainda por influência da educação norte-americana, Anísio teve sempre a preocupação de dar à formação dos professores primários nível universitário, dentro do ponto de vista de que, ao contrário do que geralmente se pensa, os problemas com que o professor primário

A FORMAÇÃO DOS ADMINISTRADORES E O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

...“a carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo do seu ministério, poderá especializar-se em supervisor, ou professor de professores, em conselheiro ou orientador, ou guia dos alunos, ou em administrador escolar”.

Anísio Teixeira.

Em suas memórias, refere-se Lemme (1988: 138) à questão da formação dos professores como uma das grandes preocupações de Anísio Teixeira o que determinou que em sua administração no Distrito Federal a reorganização do ensino primário não descuidasse da formação de professores, porque “inteiramente relacionado com o problema da modernização do ensino primário estava o da formação do professor”.

Aliás, esse é um tema também recorrente em Anísio Teixeira, fazendo-o relacionar, inúmeras vezes, as dificuldades de expansão das oportunidades educacionais, com qualidade, às dificuldades de expansão dos demais níveis de ensino e a propor a formação de professores em nível superior, o que pode ser considerado um avanço sem precedentes para a época.

Cabe ressaltar, em conformidade com as posições que hoje defendemos, que na formação do professor, conforme proposto na reforma do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 30, o estudo de administração havia sido incluído. A esse respeito, escreve Lemme (1988:145-146):

novas cadeiras que visavam à elevação do nível cultural e profissional dos futuros membros do magistério carioca. Ainda por influência da educação norte-americana, Anísio teve sempre a preocupação de dar à formação dos professores primários nível universitário, dentro do ponto de vista de que, ao contrário do que geralmente se pensa, os problemas com que o professor primário

se defronta, no trato com crianças, dependem de conhecimentos que não podem ser devidamente aprendidos no nível de ensino secundário, como se dava nas escolas normais tradicionais. ...Mas, o fato é que as novas cadeiras foram criadas e a formação dos professores primeiros passou a ser feita dentro da Universidade. Essas novas cadeiras foram as seguintes: filosofia da educação, biologia educacional; psicologia geral e da aprendizagem, história da educação e administração escolar⁶⁹.

A introdução do ensino de administração da educação na formação do professor fazia perfeito sentido com a concepção expressa de administração escolar, com a natureza e a fonte de tal conhecimento como saberes próprios dos professores, conforme já foi tratado anteriormente.

Diante da importância e papel atribuídos ao administrador escolar, da natureza e função da administração escolar, Anísio colocava a questão da formação e ensino da administração, tendo como referência inicial a formação médica. Apontava (Teixeira, 1964: 6-7) como elemento fundamental a posição da categoria⁷⁰ que, a seu ver, exercia, deveria exercer, crucial influência na definição de critérios norteadores para a formação profissional, afirmando que o profissional da saúde "jamais... admitiu quebrar-se o padrão do seu preparo e sua especialização... já em educação não se pode dizer o mesmo".

Para Anísio, as condições culturais, que concebiam a saúde como "bem individual" e a cultura como "bem social", seriam responsáveis pela diferenciação dos padrões de formação. Advogava, a partir daí, um padrão de excelência para a formação dos professores, para que a expansão dos serviços educacionais não fosse feita com "quebra dos padrões" o que, segundo ele (1964:10. Grifos meus.), ocorreria se e

⁶⁹ Segundo Lemme, Gustavo Lessa lecionava administração escolar, foi depois substituído por Antônio Carneiro Leão.

⁷⁰ A discussão sobre a importância da categoria na formação de profissionais, só recentemente, vem sendo considerada. Um dos momentos em que tal discussão se pôs foi durante o V Congresso paulista sobre Formação de Educadores. A respeito ver: BICUDO, Maria Aparecida V. e SILVA Jr., Celestino Alves -orgs. (1999). Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico. V.3. São Paulo: Editora UNESP. Seminários e Debates. Especificamente o seminário: "A carreira do professor: as Entidades do Magistério como instâncias de formação e representação".



quando a preparação do professor se assemelhasse à formação do "médico, a fim de lhe dar consciência de sua profissão, para que não lhe seja possível trabalhar senão nas condições adequadas e com adequados equipamentos".

Estaria aí uma de suas contradições? Sem melhoria da formação docente, os serviços educacionais não deveriam ser expandidos a todos?

A resposta é negativa, o que Anísio defendia era a expansão do ensino sem improvisações de qualquer espécie. Sua gestão frente à Diretoria de Instrução do Rio de Janeiro evidencia que ele tinha consciência de que ações pontuais não transformam a educação, daí que as medidas implementadas em sua gestão tinham por alvo todos os níveis de ensino.

Talvez, por essa razão, manifestava claramente sua discordância com o descaso em que se encontrava a preparação de administradores e o ensino de administração e, em 1961, denunciava:

É comum, entre nós, pensar que aquilo que não se aprende senão em muitos anos, não se precisa aprender. Daí, não se precisar preparar o administrador... Não me consta que os administradores se preparem no Brasil. Parece que não há administração no Brasil no sentido real de algo que se possa aprender e, muito menos, em educação, onde, ao que parece, nunca houve busca de administradores para as escolas. Qualquer pessoa pode dirigir as escolas. Qualquer pessoa pode administrar o ensino. É evidente que o país acha que para isso não é preciso preparo. E por quê? Por que será que o país acha que realmente não se precisa de preparo para dirigir escolas, nem dirigir a educação? (Teixeira, 1961: 44).

A Querino Ribeiro, argüia sobre as razões pelas quais, à época, tornava-se necessária e premente a existência e o preparo de administradores escolares⁷¹. Razão encontrada na complexidade recente

⁷¹ A precariedade da formação de administradores escolares e do ensino de administração vem sendo retomada por alguns estudiosos da área, cite-se entre eles, Celestino Alves da Silva Jr. e, na década de 80, José Misael Ferreira do Vale.



dos sistemas de ensino e na precariedade da formação docente. Segundo Anísio (1961:45), duas razões tornariam a administração desnecessária: "professores perfeitos e escolas pequenas..., ou conjunto de leis tão eficientes que a cada um só seja necessário cumprir o que está escrito".

Emergem dessa forma os estudos de administração escolar para suprir e organizar pelo alto as escolas e o trabalho docente.

Tais estudos e o preparo do administrador é que irão permitir organizar o ensino em rápido desenvolvimento e criar a consciência profissional necessária, pela qual aquele antigo pequeno sistema escolar, com o professor omni-competente, precisando apenas de um guardião para sua escola, hoje transformado no grande sistema moderno,... possa conservar as condições equivalentes às aquelas anteriores e produzir ensino com a mesma eficácia. O novo administrador terá, pois de substituir algumas funções daquele antigo professor, ou melhor, fazer o necessário para que o novo professor tanto quanto possível tenha a mesma eficiência daquele antigo professor (Teixeira, 1961: 47).

Diante destas questões, colocava-se para Anísio a necessidade de formação do administrador escolar em nível de pós-graduação, reconhecia, nesse particular, que "as cadeiras de administração escolar" estavam mal colocadas nos cursos de graduação em São Paulo e na Universidade do Brasil, onde Querino Ribeiro e ele próprio, respectivamente exerciam o magistério.

Retomar a questão do preparo dos especialistas em educação no momento em que se discute a formação dos educadores no contexto da nova LDB assume particular importância. Na iminência da fragmentação da formação docente mediante a diversidade de cursos e instituições formadoras, as lições anisianas (1961:11) ganham espetacular atualidade.

Somente o educador ou o professor pode fazer Administração Escolar. Administração de ensino ou de escola não é carreira especial para que alguém se prepare desde o início, por meio de curso especializado, mas opção posterior que faz o professor ou o



educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados.

Ressalte-se aí a concepção de "base docente" indispensável à formação do conjunto de profissionais da educação, motivo que hoje leva, entre outras, entidades como a ANPAE e ANFOPE a resistirem às propostas que separam a formação docente da formação dos demais profissionais da educação, preconizando ora um Curso de Pedagogia voltado para a formação dos "quadros de suporte pedagógico", ora uma formação de professores com base, quase que exclusivamente, no "saber disciplinar" (conteúdos) e num "saber pedagógico" reduzido (metodologias)⁷². A possibilidade dos professores, em sua formação inicial, familiarizarem-se com aspectos da administração da escola e do ensino, a concepção de administração escolar e a conseqüente valorização da formação dos administradores, reservada para o nível de pós-graduação, são discussões em andamento que possuem muitos outros ângulos, propostas e interesses em jogo. Ressalte-se que no programa de formação de professores proposto do Anísio Teixeira, no então Instituto de Educação no Rio de Janeiro, conforme citado atrás, havia sido incluída uma cadeira de Administração Escolar.

Cabe aqui, lembrar com Vale (1985:61) que abordar a questão da formação profissional em qualquer área ou nível, pressupõe o ensino. Por sua vez, o ensino é possível quando há um conhecimento estruturado em condições de ser transmitido com razoável segurança⁷³. Nesse sentido, segundo Vale (1985: 61),

poder-se-ia dizer que a formação de administradores é possível porque se tem consciência da existência de um mínimo de

⁷² Ao que tudo indica essa é a posição que prevalecerá, nas diretrizes para a Formação de professores para a Educação Básica em nível superior, aprovada há poucos dias pelo CNE.

⁷³ A respeito ver textos José Misael Ferreira do Vale, em especial: O Ensino da Administração e a formação de Administradores escolares. RBAE, v.3, n.2, 1985 e Formação do Administrador: "Generalista" ou especialista?. São Paulo: Didática, 21:19-24, 1985. Vale, José Misael. O ensino da administração e a formação de administradores escolares. P. Alegre: RBAE, v.3, n.2, 61-70, 1985. p.61.



conhecimento, considerado significativo, e que deve ser assimilado a fim de que a ação humana organizada atinja determinados fins de maneira adequada, eficiente e econômica.

Assim, a primeira questão que esse autor se coloca refere-se à posição política de quem vai formar os novos administradores: que tipo de administrador se pretende? Conservador ou inovador?

A segunda questão decorre da primeira: que conteúdos curriculares e experiências devem ser selecionados?

Segundo Vale há duas opções: a primeira de orientação funcionalista, weberiana, voltada para a análise de sistemas. A segunda procuraria dar aos novos administradores uma fundamentação teórica sólida, enriquecida com abordagens diversas.

Há ainda uma terceira questão, a que diz respeito à especificidade da administração escolar distinguindo-a da administração de empresas e não uma simples extensão dos princípios daquela à organização escolar, conforme tratado em capítulo anterior. A escola tem uma especificidade própria que torna a direção uma função de serviço e não uma função de mando, conforme afirmava Anísio Teixeira.

Para Vale (1985), é necessário também colocar como preocupação central o problema da educação das classes populares, desenvolvendo uma Filosofia e uma Política de educação sintonizadas com as necessidades da maioria da população até aqui marginalizada em relação a muitos benefícios sociais importantes, entre eles, a educação. É possível aqui indicar a similaridade entre o que Vale aponta e as questões postas por Anísio Teixeira o que provavelmente é fruto da influência do pensamento anisiano nas formulações de Vale. É ainda, este autor que afirma. (Vale 1985:65-68).

...é preferível atuar no sentido de uma Política Educacional de democratização real das oportunidades educacionais acompanhada de medidas qualitativas reais que amparem a ação docente. E é nesta tarefa que a ação administrativa do Diretor de escola se faz



mais necessária e urgente. Mas a administração da educação popular exige um administrador escolar capaz de lidar inteligentemente com a quantidade./.../a educação voltada para a quantidade exige que o administrador escolar faça da assistência à execução o ponto nobre de seu trabalho, o ponto onde o educador se encontra com o administrador, onde a dimensão quantitativa encontra o polo dialético da qualidade.

Concluindo, com Anísio Teixeira e Vale, é importante lembrar que a *formação* está ligada a *ensino*, aqui entendida como a transmissão da experiência humana *historicamente acumulada*. Formar é dar condições mínimas para que a pessoa humana possa realizar-se através do trabalho, do conhecimento, do aprimoramento físico e moral, participando da vida social, desenvolvendo sua sensibilidade. Desse modo, a formação está muito próximo do projeto político da sociedade e do projeto de homem que se deseja.

Em termos práticos, para formar o administrador escolar não basta formar o administrador, é preciso antes se buscar o educador, o profissional comprometido com a educação de todas as pessoas. Um educador que tenha percepção social da educação, dimensão essa que tem sido negligenciada em favor da técnica. É preciso equilibrar a visão geral da educação e a específica da administração, encontrar a boa medida entre a visão político social da educação e a competência técnica, entre a capacidade de direção e a capacidade administrativa.



CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO E AUTONOMIA.

As escolas só voltarão a ser vivas, progressivas, conscientes e humanas, quando se libertarem de todas as centralizações impostas, quando seu professorado e pessoal a ela pertencerem, em quadros próprios da escola, constituindo seu corpo de ação e direção, participando de todas as suas decisões e assumindo todas as responsabilidades.

Anísio Teixeira, 1956

A questão da democratização da escola, tema recorrente na obra de Anísio Teixeira, foi levada por ele às últimas conseqüências. A educação democrática, dotada de autonomia, decorreria de um radical movimento de descentralização política e não meramente técnico-administrativo como na forma que hoje intitulamos desconcentração.

Num momento em que o país mal escapara do autoritarismo do Estado Novo, ainda sob a égide das leis editadas no período, no caso da educação regida pelas "leis orgânicas"⁷⁴, Anísio fazia uma severa crítica da administração pública e, nesta, considerava a situação particular da administração da educação.

A disposição para essa crítica, já se anunciava antes de seu retorno à vida pública nas hostes educacionais, conforme se pode inferir das palavras do próprio Anísio, quando resistindo ao convite para participar da elaboração de um novo *Manifesto*, em 1945", escrevia (IN: LEMME, 1988:168-169).

⁷⁴ Segundo Otaíza Romanelli, "com o estabelecimento do estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação. A Constituição de 1937 modificava substancialmente a situação pois deixava de proclamar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação" (Romanelli, 1991 :153). Durante esse período, o Ministro Capanema, em 1942, inicia uma série de reformas parciais, atingindo a todos os ramos de ensino, mediante a edição de Decretos-Lei. O conjunto de medidas passou a ser conhecido como Leis Orgânicas do Ensino. Foram as seguintes: 1942 - LO do Ensino Industrial e LO do Ensino Secundário; 1943 - LO do Ensino Comercial. Após a queda de Vargas, foram editadas: 1946 - LO do Ensino primário, LO do Ensino Normal e LO do Ensino Agrícola.



Está claro que apesar de aposentado, estou acompanhando os acontecimentos e chego a crer que estamos realmente respirando... Mas, os pulmões estão fracos, que todo o cuidado é pouco. Reconheço também que uma manifestação dos educadores caberia no momento, pois, no Brasil, toda evolução ou revolução se terá de fazer por meio da educação. Acho, entretanto, tudo ainda tão frágil, tão tênue, que não sei em que íamos apoiar a nossa declaração. Não seria melhor começar a organizar o estudo dos sete anos de fascismo na educação, para que o futuro documento tivesse o aspecto concreto indispensável para não se tornar apenas um enunciado de aspirações? Estas aspirações estão já escritas e publicadas, O documento de agora seria um documento de condenação para se retomar a marcha interrompida em 1936... Ora, para esta condenação, para articulá-la, bem pouco eu posso prestar, pois vivi completamente alheio ao movimento de educação nestes últimos sete anos...Desejava, pois, que me dispensassem. Vou dar ao movimento que se inicia meu total apoio de homem privado, mas já não sou educador, nem coisa nenhuma, mas simples trabalhador desmoralizado e gasto pela opressão getuliana... Não serei eu o único triturado nas moendas suaves do fascismo brasileiro. Muitos outros se terão também perdido. Creiam ambos no meu pesar em não acompanhá-los, mas se algum velho, no Brasil, deseja vê-los retomar a charrua e recomeçar, com alegria e sem ressentimentos a arrotear o campo, esse velho será o seu sempre e muito devotado Anísio.

Seu retorno à vida pública deu-se em 1947, conforme já foi referido, pelo seu estado natal, a Bahia, num dos intervalos de vida democrática no país (que poucos tivemos!). Afirmava Anísio (1947: 89-90) numa "hora, que é da maior gravidade para o mundo e para o Brasil", momento grave e decisivo que significava a reinstauração da democracia, pois "pela terceira vez, estamos a enfrentar o problema de implantar a democracia no país... fundar a República. É natural que não queiramos falhar, é natural que, desta vez, fundemos realmente a democracia".

Não fundamos. O interregno democratizante durou cerca de 20 anos, aos quais se seguiram outros vinte de autoritarismo. Um curto intervalo e novo autoritarismo civil e esclarecido nos atormenta...



Mas, aquela segunda metade dos anos 1940 propiciava o clima saudável para novos sonhos e na discussão do Capítulo de Educação e Cultura do projeto de Constituição Estadual da Bahia, Anísio Teixeira firmava os princípios que constituiriam sua visão de administração do sistema educacional.

A defesa da escola única causa e efeito da democracia ganhava corpo e contorno mais definidos e, em seu discurso à Assembléia baiana, ele (1947:91-92. Grifos do autor.) afirmava que:

suspiramos pela democracia, *mas nunca quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos*, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos.

Embora, segundo seus biógrafos a essa época Anísio Teixeira já estivesse afastado de seus ideais religiosos e "convertido à sua nova religião" (Lemme, 1988), expressões como aprender a ser "livres, bons e capazes" ou "livres e virtuosos", parecem indicar a permanência dos valores firmemente incorporados ao processo de sua formação católica.

Esboçava-se, igualmente, naquele momento, a crítica à sociedade brasileira e à sua forma de governo, no período getulista. Aqui não sou capaz de deixar de fazer um parêntese e, mergulhar no desencanto renovado diante da inversão da lógica inicial da leitura e ler nossa realidade presente. Àquela época, pregava Anísio Teixeira (1947:91):

Há quatro tipos de Governo, dizia-nos o professor Russel, da Universidade de Columbia: há o Governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é tirania; há o Governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o Governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o Governo dos que sabem pelos que sabem que é Democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o Governo dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por que? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado.

A lógica anisiana impõe-se na leitura do presente fazendo perceber que estamos vivendo um período de governo do terceiro tipo: o despotismo benevolente... E não muito benevolente ou benevolente para alguns... Para os mesmos de todo o sempre!

Lamentava ele (1947:93-94), não termos à época (à época?!) vivido a experiência de uma democracia real, "na real concepção de Democracia, a integração de todo o povo com o seu Governo", e aqui, mais uma vez, o utopismo de Anísio Teixeira manifestava-se pelo ideal de uma sociedade igualitária, sem distinções radicais entre as classes, "em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, peleja e sofre para a existência dessa outra classe". E seu lamento-denúncia, se converte em perguntas à realidade, o pêndulo oscilante entre o utopismo e o realismo.

Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre um como bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil que me ponho por vezes, a indagar da origem, por certo, vigorosa de tão estranha deformação (93). Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma Geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e distâncias raciais. E nas dificuldades que todos sentimos de compreendê-lo, não devemos esquecer este fato. É por causa dessas distâncias que temos tantas linguagens pelo Brasil afora. Falamos uma língua em voz alta e outra em voz baixa. Temos uma língua para as festas e outra para a intimidade. Uma para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os nossos "iguais".

Uma língua para o povo, outra para o estrangeiro e outra para os iguais! Tal e qual! A mesmice de hoje que nem a grande e poderosa imprensa se dá conta... Ou faz que não se dá conta.

Linguagem elegante e ferina!



Um governo que pretende tudo saber e em nome dessa *sabedoria*, do alto da *cátedra palaciana* – a acadêmica parece ter sido esquecida – desqualifica o pensamento divergente e a crítica aos demandas e inconseqüências.

Na educação, contra aquele estado de coisas, a proposta de Anísio Teixeira era a instauração, na Bahia, de um sistema de escolas autônomo. Da administração da educação na Bahia, volta Anísio Teixeira ao cenário nacional em 1951 e, em 1956, ao tratar da Administração Pública e Educação, tem por alvo principal a legislação uniformizante que ignorava as circunstâncias locais e a distinção entre os “serviços de meios” e os “serviços de fins” que, a seu ver, melhor se intitulariam “serviços auxiliares e serviços executivos”.

Estava ali o argumento central para a defesa da autonomia da escola como eixo articulador de sua utopia.

Em relação à centralização dos “serviços de meios”, denunciava um certo modelo de “administração científica” que tendo por escopo a economia de recursos e eficiência da “máquina do estado”, almejava a padronização dos serviços à semelhança da produção fabril, produzindo o que ele intitulava uma atuação mecânica, pois... os detentores dos “meios”, os quais, a despeito de sua tremenda importância, deveriam atuar automaticamente como atuam nos organismos biológicos, os seus órgãos viscerais em oposição aos voluntários, que seriam os órgãos dos “fins”. Como, porém, “organização” não é “organismo”, os detentores dos “meios” ficaram efetivamente com a força, o poder, e os dos “fins”, com a veleidade e a impotência. (Teixeira, 1956:8).

A força e o poder centralizados, e centralizadores, a seu ver, tinham inúmeros efeitos perversos: abriam espaços para a corrupção, induziam os responsáveis pelas “funções-fim” a competirem com os “detentores dos meios”, e se alguma coisa realizava era quando estes “se metiam a ter ‘fins’ e a realizá-los por conta própria, ou a ‘proteger’ alguns dos detentores dos ‘fins’ para realizar o que os ‘meios’ quisessem ou julgassem bom” (Teixeira, 1956:8-9).



Assim, considerava que a concentração do poder, tanto no mundo da produção como na administração pública, embora de natureza e objetivos diversos, produziam efeitos semelhantes no que diz respeito à subordinação do indivíduo à organização e limitação da autonomia.

Do ponto de vista organizacional, com reflexos na administração escolar, além do autoritarismo reinante, foi a institucionalização da separação entre planejamento e execução, a burocratização e a exacerbação dos mecanismos de controle que, a despeito dos objetivos de eficiência, conduziram a administração pública à ineficiência e morosidade, porque,... a máquina dos "meios" entra a operar por si e a ser governada somente pela sua força de inércia, sem comando geral unificador nem propulsão interna, sem sinergia nem unidade com os órgãos-fins, o que transforma toda a sua força em uma força cega e irresponsável, acessível somente às pressões externas e igualmente irresponsáveis da corrupção, do "prestígio" ou do "jeito".(Teixeira, 1956:9).

Como fez ao tecer sua concepção de administração escolar, ao tratar da relação administração pública - administração industrial, Anísio (1956:3-4) buscou distinguir em ambas as razões da centralização. Na indústria, identificava-a como necessidade da reorganização dos processos produtivos de que decorreria o cerceamento da liberdade individual, pois a padronização dos procedimentos e a parcelarização do trabalho conducente à definição de tarefas repetitivas "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". Ele admitia ser "compreensível ou explicável" que tal ocorresse nas fábricas, entretanto, não o admitia na administração pública onde o planejamento centralizado e uniformizador, se generalizado para toda administração pública, criaria as condições para medrarem governos totalitários. Entretanto, em relação à administração pública, a tendência centralizadora e uniformizante, em sua visão, antecedia o padrão fabril, pois, "o Estado, independente da tendência moderna de centralização e concentração do poder da organização da indústria, já possuía a tendência à centralização".



Nesse sentido, identificava na centralização uma forma de exercício do poder do Estado com o objetivo, não de produzir bens materiais, mas de subordinar e controlar, mediante a apropriação dos avanços da ciência e da tecnologia, postos a serviço do poder como "instrumentos preciosos de sua ação fiscal, policial e militar, tornando possíveis afinal, os grandes maciços políticos, entre os quais tende o mundo, hoje, a dividir-se".(Teixeira, 1956:4).

Apresentada sua rejeição à centralização como "uma tendência a se admitir com reservas, a moderar sempre que inevitável e a combater sempre que supérflua ou pendantesca, ou grosseiramente contraproducente", Anísio via o combate a tal estado de coisas como tarefa da democracia, uma "luta por uma organização do trabalho em que não se veja transformado em engrenagem pura e simples de uma máquina econômica".(Teixeira, 1956:5-6).

Neste aspecto, pode-se inferir a existência de uma crítica velada ao taylorismo, já que a divisão do trabalho, com a uniformização e especialização de funções abre caminho para a constituição de organizações gigantescas com a "conseqüente impessoalidade da organização e concentração irresponsável de poder no pequenino grupo de dominantes e mandantes, do vértice da pirâmide". Com base no centro "tirânico", o autoritarismo se espalharia da cúpula à base do sistema, fazendo com que "cada um dos indivíduos componentes da organização, que agindo como peça de máquina, tem a implacabilidade e a irredutibilidade do dente da engrenagem" (Teixeira, 1956: 6).

Em vista disso, a descentralização por ele preconizada emergia como resposta à desumanização do homem decorrente do cerceamento da liberdade nas organizações centralizadas, quer sejam do trabalho, quer sejam do estado. Igualmente, a defesa da municipalização, colocada desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, ressurgia com vigor, pois preceituava Anísio (1956:6-7) que contra o poder centralizador do estado,



os remédios democráticos são os da difusão do poder por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas, autônomas, de atribuições, de modo que a centralização total acaso inevitável fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em vigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa... a democracia recomenda um pluralismo institucional, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio fundamental de respeito da organização pela pessoa humana.

Sua crítica atinge também a estrutura formal-legal uniformizante, imposta pelo Estado Novo, sob o "jargão pseudo-científico de racionalização de serviços". Estrutura facilitadora da constituição da gigantesca máquina burocrática em que se converteu a administração pública. Nesse quadro, aponta o caso particular da educação "em cujo campo ou domínio se decretaram "leis orgânicas" a respeito de todos os ramos e níveis de ensino, com incríveis detalhes de matérias ou disciplinas, currículos e programas, quicá até horários. (Teixeira, 1956:7).

O efeito dessa fúria legiferante sobre as escolas foi não de "organização", mas notadamente de "desorganização", em decorrência da criação de "certa irresponsabilidade no centro e certa impotência na periferia". A educação, então, viu-se subjugada a leis e regulamentos e os órgãos da administração pública, Ministérios e Secretarias, transformados em grandes cartórios da educação nacional, responsáveis por atestar a legalidade ou ilegalidade dos atos praticados. Veementemente, Anísio reiterava esses aspectos cartoriais então assumidos pela educação brasileira, sob o regime ditatorial do Estado Novo, como efeitos da centralização e do aparato formal-legal que, segundo suas palavras:

... transformou o Ministério da Educação, durante o período estado-novista, no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório da educação nacional. Ali se registra e se "legaliza" a educação ministrada aos brasileiros... concedendo o direito de educar e fiscalizando o cumprimento da lei nas atividades públicas e particulares relativas ao ensino. ... A legislação de tipo uniforme e a uniformização dos métodos e processos de controles, por um lado, e a centralização



dos serviços de pessoal e material, por outro lado, determinaram a completa burocratização do Ministério da Educação, que se fez um atravancado cartório de registro de centenas de milhares de documentos educativos e um ineficiente administrador das poucas escolas, que ainda mantém (Teixeira, 1956:17-18).

Cabe reiterar que no momento da publicação daquele artigo, tramitava, no Congresso Nacional, o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em torno do qual interesses contraditórios se digladiavam.

Para além da crítica, Anísio buscava "desenhar" a relação possível entre Estado e Educação, definindo o que entendia devesse ser uma desejável distribuição de competências, tendo em vista à autonomia da escola. Segundo ele, o Estado, mediante sua ação legislativa, deveria limitar-se "a indicar os objetivos da educação, a fixar certas condições externas e a prover recursos para que a mesma se efetive". A fixação das condições internas de organização e funcionamento da escola, sob a égide da ciência e da técnica, só poderia decorrer da ação dos profissionais da educação.

O que ele intitulava de "funções adjetivas" querendo significar "o arranjo das condições materiais e pessoais" indispensáveis para a organização do trabalho na escola seriam de responsabilidade da escola. A autonomia preconizada implicaria, portanto, a auto-regulação, com participação das comunidades, sob responsabilidade dos profissionais que definiriam as questões ligadas ao ensino, programas, seriação, métodos, procedimentos de avaliação. Afirmava Anísio que se, nesses aspectos, a escola for desprovida de autonomia, lhe restará o autoritarismo dos diretores, consequência da separação entre planejamento e execução, e a "morte", pois "não há possibilidade de vida na escola, pois vida é integração e autonomia e, na escola de hoje, os processos de "racionalização da administração" destruíram toda integração, transformando-a em uma justaposição de aspectos impostos e mecânicos" (Teixeira, 1956:19).



O GOVERNO DEMOCRÁTICO DA EDUCAÇÃO

A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola.

Para Anísio Teixeira (1956:4) educação e democracia constituem par indissociável, há entre ambas, relações de reciprocidade, mais que de causa e efeito, pois, "a educação nas democracias, a educação intencional e organizada, não é apenas uma das necessidades desse tipo de vida social, mas a condição mesma de sua realização".

Entretanto, reconhece Anísio Teixeira que a educação democrática só pode vicejar numa sociedade igualmente democrática. E aqui, talvez, a denominação que melhor lhe caiba seja novamente a de utopista, e frisa com insistência, em diferentes momentos e textos, que essa educação, condição e consequência da democracia, não é qualquer educação, porque:

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes (Teixeira, 1947: 90).

Na defesa do postulado da educação democrática, retorna a questões históricas que remontam ao surgimento da democracia no bojo do



liberalismo econômico e no individualismo, aponta os efeitos negativos deste que "permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens" (Teixeira, 1956:5). Em seu entender, isto se deu porque a teoria individualista "esquecia-se de que o indivíduo, só por si, é impotente; de que sua força decorre do seu *poder de realizar*, e que este seu *poder de realizar* decorre do grau de educação e do volume dos seus meios econômicos".

Entretanto, em sua visão, há uma evolução desse individualismo primeiro pela extensão dos direitos individuais a todos, e não apenas a uma classe. Para Anísio Teixeira (1956: 5-6) o novo individualismo reconhece que a institucionalização da vida social deve dar-se "de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos, encontrem... condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares". Esta mudança seria a responsável pelo surgimento de resistências e conflitos, de que o próprio Anísio Teixeira já começava a ser alvo, por conterem um potencial "explosivo, a despeito do real amadurecimento social que se vem processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento". A superação dos conflitos exigiria, a seu ver, melhor planejamento da vida social e econômica e, conseqüentemente, da educação do indivíduo para que este possa "exercer o seu papel de *participante* da vida social complexa e organizada de uma sociedade avançada, e também o de *modificador* de sua rotina e organização, pela independência e liberdade de pensamento e de crítica".

Essa sociedade desprovida de unicidade, uma *constelação de sociedades*, fragmentada em grupos formais e informais, poderia encontrar-se em torno de um "objetivo comum entre os grupos e, por isto, todos poderiam unir-se com idêntico respeito e idêntico interesse". Esse ideal democrático refletido nas práticas escolares tornar-se-ia a atitude fundante dos procedimentos de professores, alunos e administração. Tornar-se-ia, igualmente, o critério por excelência para "julgar cada um dos fatores da escola: currículo, métodos, organização, ou sejam, atividades, processos e



relações entre os três grupos de trabalho da escola, alunos, professores, administradores" (Teixeira, 1956:7).

Nestas bases, Anísio Teixeira, discorre sobre a natureza do "tipo de processo educativo necessário à escola democrática", apontando que a gestão democrática da escola decorre de uma concepção de sociedade e de sujeito educado para tal sociedade, o que, por sua vez, determina a opção organizacional da escola. Aqui, parece que filosofia da educação e a administração encontram-se e fundamentam o processo de organização do trabalho na escola, oportunizando que o autor firme sua concepção de educabilidade do homem (Teixeira, 1956: 7. Grifos do autor):

o indivíduo não é o ser mítico dos "direitos naturais", que surge puro das mãos de Deus e é corrompido pelo pecado ou pela sociedade, mas o animal altamente evoluído, irrecorrivelmente candidato a homem, graças, justamente, à sua educabilidade - estamos a procurar, sem romantismo, ver como devemos educá-lo para fazê-lo homem na plena significação social da palavra, ou seja, homem democrático.

O recurso à constituição histórica do processo de escolarização explica, no pensamento anisiano as dificuldades de formação desse homem porque "a própria escola não surgiu com a democracia, mas com e para a aristocracia, e está (ainda está) muito mais apta a formar aristocratas do que democratas" (Teixeira, 1956: 7).

O sistema escolar para formar para aristocracia constituído pela escola secundária e ensino superior sinalizava para Anísio Teixeira que é a escola primária a que pode responder às necessidades da formação para a cidadania. Entretanto, aponta (Teixeira, 1956:8) que tal escola instituída a partir e no contexto social nacional, sofreu, em sua origem, deformações de duas ordens, uma social e uma pedagógica. Do ponto de vista social, tornou-se uma escola "doadada", obra e generosidade da camada socialmente privilegiada, e, assim, "fez-se uma escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar". A esta escola faltava, portanto, a concepção democrática



que deveria presidir sua organização como "escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia". Sob o ponto de vista pedagógico, a escola primária que vinha se expandindo, ao manter os seus cânones pedagógicos, fez-se intelectualista comprometendo, assim, nos seus fundamentos o surgimento de uma escola verdadeiramente democrática.

Nesse sentido, o que Anísio Teixeira (1956:9) enfatiza é a necessidade de que a escola primária para todos seja efetivamente democrática o que exige sua reorganização. Reporta-se à questão metodológica apontando que a escola primária deve prover ao indivíduo as condições de aprender a partir de sua própria experiência de modo a torná-lo participante e "ajustado a uma sociedade de todos e para todos". E, também aqui se manifesta uma visão idílica de sociedade que, sem abolir as classes sociais, pautar-se-ia pelo respeito e interesse mútuo, pois acima dos grupos e segmentos o indivíduo sentir-se-ia "membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade". Para isto, escola e vida são a mesma coisa, visto que as experiências e as atividades cotidianas constituíram as matérias escolares que por meio da reflexão permitiria "extrair todas as conseqüências educativas". Essa escola democrática seria uma escola inclusiva, pois nela não se levariam em conta as diferenças sociais, antes se buscaria atender:

... na medida do possível, a todas as diferenças individuais ou da história de cada um, para o efeito de reconstruí-las e integrá-las em uma experiência mais larga ... Tão arraigadas são as concepções que a instrução é algo de especial, que só as escolas produzem, que se falar em aprender por experiência parece, às vezes, negar os aspectos instrutivos da escola. A concepção atual não é esta. Há um saber das coisas e um saber sobre as coisas. A escola tradicional julgava que lhe competia ministrar o segundo - o saber sobre as coisas, isto é, um saber que permitisse ao aluno, no melhor dos casos, falar sobre as coisas, revelar-se informado, emitir comentários inteligentes, etc..."

É esse saber das coisas e sobre as coisas que Anísio Teixeira (1956:10) propõe seja objeto de conhecimento da escola democrática, mas não de modo individual, é um *saber fazer* em relação com os demais, com o



coletivo, pois a compreensão de que o agir humano é um agir associado é que poderá propiciar à criança e ao jovem a percepção de que "a individualidade não é algo a opor aos outros, mas a realizar-se pelos outros, tendo apenas um sentido que é o da medida de sua responsabilidade para com o grupo e para consigo mesmo".

Nesta direção, Anísio Teixeira (1956:11) enfatiza a concepção de participação como "ato partilhado", idéia fundante da atividade humana, levando a criança, na escola a "sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto".

O critério de "ser útil" a si e aos outros aliado à "capacidade de realizar atividades" de acordo com as "aptidões particulares" repõe a visão de superação individual das diferenças sociais, pois segundo Anísio Teixeira (1956:11),

Assim, mesmo o que é peculiar e próprio de cada um não se realiza senão em razão dos outros, sendo cada um devedor aos outros do que é, e credor dos outros do que os outros sejam. Esse existir em sociedade deve ser o quadro geral da escola, que, por isto mesmo, se organiza em comunidade de professores, alunos e pais...

E aqui, mais uma vez, se mostra a face utopista de Anísio Teixeira (1956:11) que imaginava criar na escola um mundo harmonioso "um pequeno ideal de vida comunitária, com um plano de atividades em que o rigor exato do trabalho, a doce intimidade da família e a alegre animação do clube se casam". "Esses elementos articulados constituíram o "locus" ideal de aprendizagem, pois produziram "um ambiente capaz de conduzir com êxito a aventura do saber, do progresso social e da igualdade humana, que é a própria aventura da democracia".

Nessa perspectiva, democracia não é apenas um regime de governo ou um *padrão de gestão*, mas modo de vida, um "modo próprio de viver que a escola lhe vai ensinar, fazendo-o um *socius* mais que um puro indivíduo". A experiência de vida, assim propiciada pela escola em suas

diferentes atividades, tornar-se-ia atividade partilhada "graças aos quais o indivíduo vai conquistar aquela autonomia e liberdade progressivas, que farão dele o cidadão útil e inteligente de uma sociedade realmente democrática".

Do ponto de vista metodológico, o ensino tradicional, na escola democrática, seria superado pelo método experimental (1956:12), porque:

A experiência educativa é sempre uma experiência pessoal, em que o passado se liga ao presente e se projeta no futuro, aumentando o poder de compreensão ou de operação do indivíduo em seu crescimento emocional, intelectual e moral. A cultura que isola, que "especializa" tende a estimular a formação de castas e cliques e é, em essência, aristocrática ou aristocratizante. A velha escola sempre teve essa tendência. Quando, porém, a sociedade é democrática, toda cultura deve conduzir à maior participação, e neste sentido é que é humana e geral. O saber e o trabalho ensinados como forma de comunicação e de participação do homem em algo de comum, em que todos se associam e por que todos se realizam, não isolam nem segregam, mas aproximam, unem e integram os homens na real fraternidade da vida, que só existe em função de todos e de cada um no concerto social. Pelo saber e pela razão o indivíduo se faz humano entre humanos, conquistando o poder e a eficácia de pensamento e de ação, que são, por excelência, formas de interação, de socialização, de sua inserção no contexto social, que lhe irá nutrir e dirigir a existência.

Essas concepções convertidas em princípios forneceram as bases conceptuais para a organização do sistema de ensino e, desde então, faz Anísio ressaltar a especificidade da administração da educação.

A respeito, diz ele (1956:12-13)

Vamos, agora, entrar na escola. Se tomarmos a sua organização tradicional, veremos que a instituição é uma das mais especializadas de nossa sociedade, radicalmente diferente de qualquer outra em que também admitimos ocorrerem os processos educativos. Sobretudo, diferente do lar. Uma sala de aula, "matérias" para aprender, horários, notas, regras especiais de



disciplinas... A sua "organização" é algo de distinto não só do lar, mas da oficina, do escritório, do quartel, da igreja, de tudo que exista na sociedade.

Entretanto, dada a artificialidade metodológica que separa a escola e vida o elemento autocrático penetra e se instala na organização escolar, pois a ordenação da vida na escola se faz por ordens externas e impostas que submetem crianças e jovens "a um processo tão estranho aos interesses e necessidades reais da idade que somente completa docilidade por parte do aluno ou dura imposição por parte da escola poderão produzir a "ordem" escolar".

Conclui Anísio (1956:13) que essa escola autocrática é inadequada para formar o cidadão para a democracia, pois "dessa experiência escolar, alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e acabado rebelde. Nenhuma das duas disposições é útil para a democracia".

Em contraposição a esse modelo, a escola democrática calcada na experimentação é o terreno propício para o desenvolvimento de um clima participativo e "as condições da escola são de ordem a permitir o jogo de experiências necessário para a formação democrática"(Teixeira, 1956:13).

Essa transformação, contudo, só pode prosperar e dar frutos, afirma Anísio (1956:13-14), se essa escola for profundamente transformada, se o princípio democrático for efetivamente aceito pelos professores, diretores e toda administração da educação, e "que consiste no postulado de que cada um dos participantes da experiência escolar tem mérito pessoal bastante para ter voz no capítulo". E reafirmo que educação democrática "não é, mais uma atividade a acrescentar aos graus de ensino ou à vida extraclasse, mas uma "qualidade", um "modo" de conduzir as atividades do ensino e da vida".

Portanto, sumaria Anísio Teixeira (1956:15-16)



que a democracia não é um fato histórico pretérito, que estejamos a procurar repetir, nem uma previsão rigorosamente científica a que possamos chegar com fatal exatidão determinística, mas, antes de tudo, uma afirmação política, uma aspiração, um ideal ou, talvez, uma profecia ... A profecia distingue-se da predição, porque esta, quando científica, importa em certeza ou alta probabilidade, enquanto a profecia é um misto de desejo e de predição, o que a torna condicional... A predição é previsão de acontecimentos. A profecia é programa de ação. A profecia democrática é um programa de sociedade igualitária, fundado na afirmação política de que os homens, a despeito de suas diferenças individuais, se adequadamente educados, adquirirão uma capacidade básica comum de entendimento e ação, susceptível de levá-los a uma vida associada, de que todos partilhem igualmente.

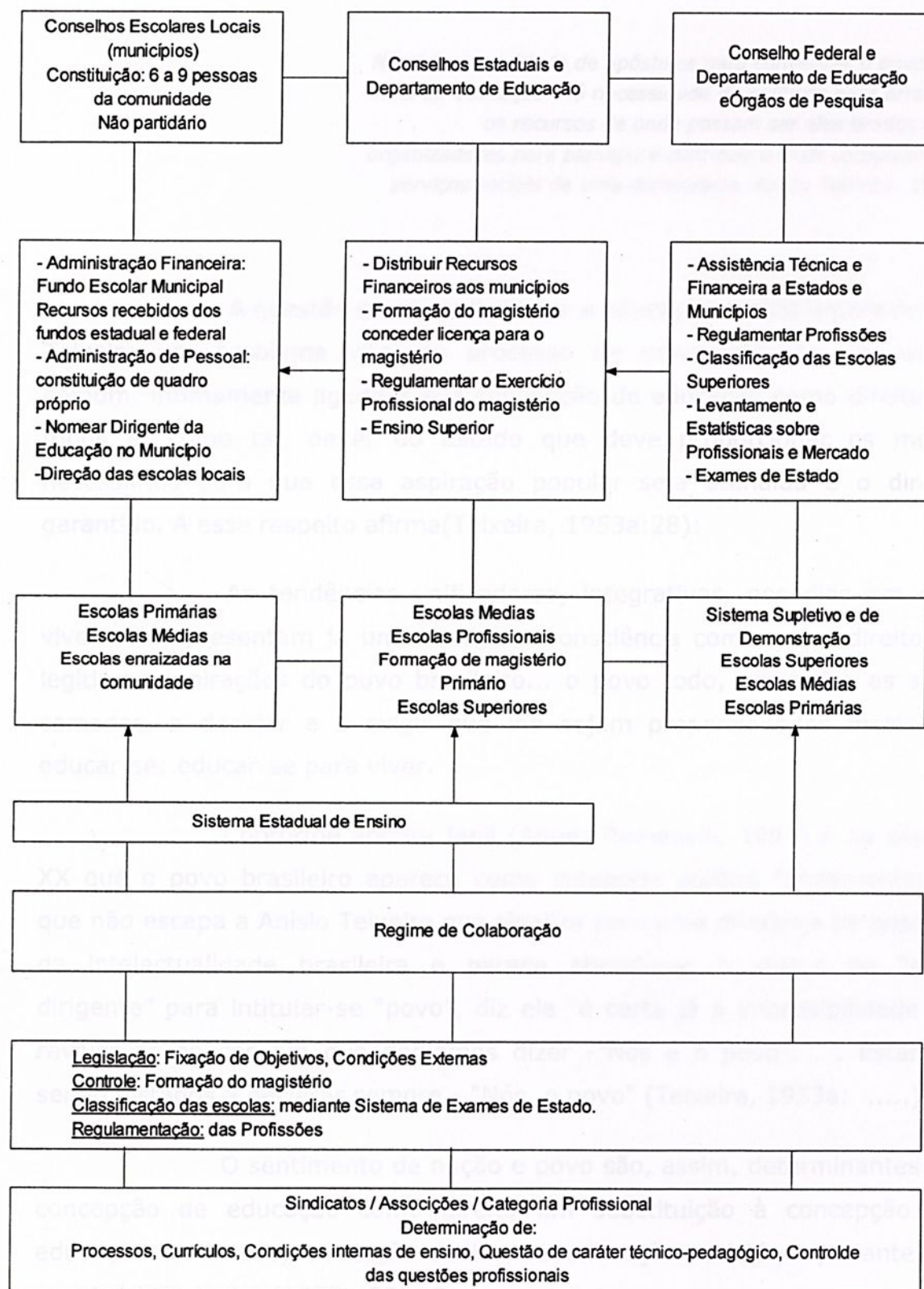
Complementando sua argumentação Anísio (1956:15-16) evidencia que essa sociedade democrática não surge ao acaso ao sabor do desenvolvimento espontâneo da sociedade, mas é obra de construção humana que se chegar a ser realizada (ah! A profecia!) o será pelo esforço educativo pois dentre democracia e educação, conforme já foi apontado, há uma relação "intrínseca e não extrínseca".

Materializar essas concepções num sistema educativo comum, democrático, formador do cidadão, exigiria uma reforma radical no aparelhamento administrativo do sistema. Esse sistema, na visão anisiana se autonomiza dentro do Estado, constituindo o que está intitulado como o governo democrático da educação, conforme se tentou esquematizar na figura⁷⁵.

Para a constituição desse sistema, os mecanismos de financiamento deveriam ser igualmente transformados, conforme se coloca adiante.

⁷⁵ Esta visão esquemática foi organizada a partir dos seguintes textos de Anísio Teixeira: autonomia para educação na Bahia. RBPE, RJ: v.11, n.29, jul/ago.1947. 89-104; A educação que nos convém. RBPE, RJ, v.21, n.54, abr/jun, 1954. P.16-33; Educação não é privilégio. RBPE, Brasil, v.26, n.63, 1956 - p.3-31.

O Governo da Educação



FINANCIAMENTO

Não há necessidade de apóstolos para convencer o povo dos bens da educação. Há necessidade de políticos para arrancar os recursos de onde possam ser eles tirados e de organizadores para planejar e distribuir o mais complexo dos serviços sociais de uma democracia. Anísio Teixeira, 1958.

A questão de como financiar a educação constitui para Anísio Teixeira um problema vital no processo de universalização da escola comum, intimamente ligado à sua concepção de educação como direito de todos e, como tal, dever do Estado que deve proporcionar os meios necessários para que essa aspiração popular seja atendida e o direito garantido. A esse respeito afirma (Teixeira, 1953a:28):

As tendências unificadoras, integrativas, nos dias em que vivemos, representam já um estado de consciência comum dos direitos e legítimas aspirações do povo brasileiro... o povo todo, por todas as suas camadas, a desejar e a exigir que lhe sejam proporcionados meios de educar-se: educar-se para viver.

Conforme aponta Ianii (Apud: Romanelli, 1991) é no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental, o que não escapa a Anísio Teixeira que sinaliza para uma mudança de posição da intelectualidade brasileira e parece abandonar o status de "elite dirigente" para intitular-se "povo", diz ele "é certa já a impossibilidade de reviver as épocas em que podíamos dizer -"Nós e o povo". . . Estamos sendo instados a declarar sempre - "Nós, o povo" (Teixeira, 1953a:).

O sentimento de nação e povo são, assim, determinantes da concepção de educação como direito em substituição à concepção de educação-concessão, educação-dádiva ou educação-assistência, diante do que Anísio Teixeira (1953a:29) afirma:

... a educação (e não me refiro só à educação pública ou dita popular) era um problema que, impregnado de idealismo, tudo ou muito tinha de paternalista e assistencialista. Era, precipuamente, uma dádiva, uma concessão dos que achavam que podiam fazê-la e, podendo, deviam outorgá-la, aureolando o estrito fervor com as galas de filantropia ou a glória da benemerência pública ... até os primórdios deste século, diremos que, então, queríamos educar o Brasil e que, hoje, - é o Brasil que exige ser educado.

Essa nova exigência torna necessárias a ampliação dos recursos destinados à educação e a melhor gestão das disponibilidades consignadas no texto constitucional⁷⁶. Do ponto de vista da administração, isto significa otimização dos recursos, cabendo ao Estado, no cumprimento de seu estrito dever de proporcionar educação para todos, prover os recursos necessários, porque "forçoso é reconhecer que a nação, com a utilização que vem fazendo dos recursos assim auferidos não alcançou ainda os meios de estender a educação a todos" (Teixeira, 1953a:33).

O argumento chave invocado na defesa dessa educação para todos é o estágio de desenvolvimento do país que se urbanizava e industrializava rapidamente. Anísio Teixeira faz o que se poderia chamar de uma responsável defesa da educação para todos manifestando-se contrário a qualquer improvisação, seja na formação de professores, seja na expansão desordenada do sistema de ensino. Assim, a democratização da educação, a instituição de um sistema de educação pública, universal e gratuita, segundo sua visão, implicaria numa ação conjunta das três instâncias de governo - União, Estados e Municípios - de forma articulada, "o encargo é público, é do Estado, ficando certos todos nós de que a educação brasileira é dever, e não favor, que só se cumprirá com os recursos do poder público" (Teixeira, 1953a:32).

A proposta de Anísio fundamentava-se numa visão otimista sobre uma possível articulação dos diferentes níveis de governo que

⁷⁶ Sobre a vinculação constitucional de recursos para a educação ver: CAMPOS, M.R.M e CARVALHO, M.A. A Educação nas Constituições Brasileiras. Campinas-SP: Pontes, 1991. Ver também: OLIVEIRA,

cooperativamente deveriam "arcar com o ônus de financiar, de manter o imenso sistema de educação que a democracia brasileira já está a exigir" (Teixeira, 1953a: 32).

Essa exigência, conforme já foi dito, decorreria dos processos de urbanização e industrialização que, além de exigirem mais educação, impunham a necessidade de uma educação diferente.

No que se referia ao financiamento da educação, Anísio Teixeira reconhecia o avanço que representava a fixação, na Constituição de 1946, de percentuais tributários destinados ao setor, e a conseqüente necessidade de estudos com vistas ao estabelecimento de um Plano Nacional que melhor definisse a aplicação dos recursos a fim de garantir a não duplicação de esforços e a complementaridade das ações da União, Estados e Municípios. A respeito, afirmava (Teixeira, 1953 a:34):

Impõe-se-nos (e já não é sem tempo) o exame acurado da questão e um fundamentado plano, realístico, de aplicação, nas bases que a Constituição de 1946 estabeleceu, como previsão e provisão de inegável descortino. Impõe-se-nos, portanto, verificar se a manipulação mais inteligente dos recursos constitucionais básicos não nos poderia levar a um plano crescente de desenvolvimento escolar, capaz de estender a educação a todos e prover condições para seu gradual e constante aperfeiçoamento...tendo em vista que as três órbitas de governo se articulem e se coordenem no empreendimento vital, que é o da escola pública brasileira, e não se tripliquem, com desperdício de dinheiro e outros lamentáveis desperdícios.

Descortinava, então, as linhas e os postulados norteadores do plano de aplicação dos recursos constitucionais vinculados à educação que, em verdade, consistia no plano de desenvolvimento da educação brasileira com vistas à instauração da escola comum, base de um sistema de educação para todos.

Pelas propostas de Anísio, garantir a todos o direito à educação era obrigação do Estado a quem competiria constituir um sistema de escolas públicas e gratuitas. O "mínimo" de educação a ser garantido a todos deveria condicionar-se por dois critérios: o atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira e os recursos disponíveis.

A dimensão de um tal sistema público de educação exigiria para sua manutenção a racionalização no uso dos recursos que deveria fundamentar-se na experiência de outros países que confiaram "aos poderes locais a manutenção das escolas, auxiliando-os com subsídios oriundos de outras ordens governamentais" (Teixeira, 1953a:35).

Essa expansão, contudo, basear-se-ia na análise das necessidades de mais escolas e professores como condições para a expansão da educação comum a todos sem perda de qualidade. O elemento central da constituição desse sistema seria o município, ajustando a escola às condições econômicas a que se somariam "os recursos das demais ordens governamentais", evitando-se a duplicação de esforços ...

... numa situação real e não artificialmente imposta. ... Importa muito mais criar um serviço que tenha em si mesmo as possibilidades de desenvolvimento progressivo do que, de jato, dar escolas perfeitas e acabadas, como simples amostras não estendidas, eqüitativamente, a toda a população brasileira (Teixeira, 1953a: 35-36).

A principal estratégia consistiria em "transformar tais recursos em fundos de educação com administração especial e autônoma. Segundo Teixeira (1953a: 36), isto possibilitaria "tratar esses recursos como o patrimônio das crianças do país, a ser administrado para o seu máximo proveito e dentro de regras especiais". Embora Anísio não utilize a expressão transparência, infere-se que esse é um dos sentidos aqui apontado, pois o tratamento por ele proposto tornaria "difícil, senão impossível, qualquer desvio dos seus estritos objetivos educacionais".

Ressalte-se neste aspecto a concepção de recursos públicos para a educação como patrimônio dos alunos, deixando entrever a gravidade que significaria a utilização diversa da estabelecida, uma vez que seria apropriação indébita de patrimônio alheio. Talvez este seja um conceito a ser retomado com toda significância que não teve até hoje.

A administração desses fundos, a serem instituídos na União, nos Estados e nos Municípios, implicaria em uma organização autônoma dos órgãos do sistema. O Ministério da Educação, a quem caberia administrar o Fundo Federal,

... destinado a custear o programa federal de educação, não poderia ... ter a organização convencional dos demais, mas a de um órgão autônomo, com suas normas próprias e uma grande amplitude de ação no cumprimento dos seus fins de velar pela melhor formação nacional possível.(Teixeira, 1953a:)

A idéia que inspira a proposta dos Fundos é calcada na descentralização e na autonomia, cada instância administrando seus recursos conforme descreve Anísio Teixeira (1953a:36-37),

Os Estados e os Municípios, por sua vez, também passariam a administrar os seus recursos - 20% de suas receitas tributárias - como fundos respectivamente estaduais e municipais de educação...Assim, em cada Estado, como em cada município, se transformariam os respectivos órgãos de educação em órgãos autônomos, com orçamentos próprios, mínima organização técnica adequada e autonomia administrativa, para gerir as partes correspondentes da renda e patrimônio do educando brasileiro.

É impossível ler esse texto que data de 1953, sem estabelecer algumas relações com o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

Desavisadamente, se poderia pensar que a proposta anisiana assemelha-se à atual. É até possível que a tenha inspirado, que seja uma espécie de eco tardio ou ressonância de um passado que não passa, todavia, há uma diferença substancial: os Fundos Escolares



propostos por Anísio Teixeira tinham por princípio básico a idéia de que cada instância de governo administraria seus próprios recursos, a redistribuição tributária se processaria a partir das instâncias superiores que complementariam os recursos municipais em busca de uma equalização progressiva. Em outras palavras, a busca da equidade, a diminuição das desigualdades far-se-ia mediante um processo de emulação e apoio "nivelando por cima" as desigualdades regionais e locais, enquanto na proposta vigente, com a figura de "fundo contábil" o FUNDEF "nivela por baixo" retendo recursos dos municípios e procedendo à sua redistribuição.

Em Anísio Teixeira (1953a:37), a idéia dos Fundos Escolares implicava a articulação das ações locais e das ações suplementares a serem desenvolvidas pelos Estados e União e na "produtividade" dos recursos, expressão em voga na atualidade, mas com espírito diverso.

As escolas seriam municipais e o seu custeio se fundaria nos recursos dos fundos municipais, ajudados pelos auxílios estaduais e federal...Duas idéias estariam contidas nessa sugestão de fundos de educação ou fundos escolares: a da integração dos recursos de origem federal, estadual e municipal em uma só obra conjunta de educação e a do ajustamento das escolas às condições econômicas locais. Tanto uma quanto outra concorreria para a maior produtividade dos recursos existentes...O Estado, por sua vez, não constituiria outro sistema escolar mais caro e paralelo ao municipal, mas ajudaria o município com um auxílio por aluno matriculado, destinado a elevar o nível do seu ensino. E o governo federal, do mesmo modo, acorreria ainda em auxílio do município, dando-lhe algo que nem o Estado nem ele próprio poderia dar com os seus exclusivos recursos.

A ênfase daquela proposta concentrava-se, portanto, na constituição dos sistemas municipais de ensino que teriam como princípio de funcionamento o fundo escolar municipal. O custeio das escolas se basearia no "custo-aluno", aqui a proposta assemelha-se à do FUNDEF de estabelecimento de custo-aluno-ano. Entretanto, nisto igualmente, a lógica é invertida porque as diferenças entre os numerosos sistemas municipais seria decorrente dos recursos locais que forneceriam a base para o



estabelecimento do "soalho" de custeio, inclusive para a questão salarial e não um abstrato "piso nacional", enquanto os repasses estaduais e federais buscando a melhoria, representariam o esforço pela equidade.

Segundo Anísio Teixeira (1953a:38)

... essa quota-aluno responderia, pois, pelos salários ou vencimentos dos professores e pessoal de ensino, pelos prédios e sua conservação, pelo material didático, pelas atividades extra-classe e pelas despesas de empréstimo ou patrimoniais, na proporção que fosse estimada mais adequada...Tal seria o soalho do sistema escolar municipal. O teto seria o que pudesse ser atingido com os "auxílios por aluno" do Estado e da União. Estes últimos auxílios concedidos uniformemente a todas as crianças do Estado e do Brasil, conforme o caso, atuariam como forças uniformizantes ou equalizadoras do sistema, de todo o sistema escolar nacional.

Se considerarmos a proximidade com que, num certo período de suas vidas, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro trabalharam juntos, não é absurdo inferir que nas discussões da nova LDB e nos rumos atualmente traçados para a educação nacional, haja inspiração anisiana, mas aqui, igualmente ocorre-me a figura da corrupção da teoria. Pois, na proposta de Anísio Teixeira (1953a:38) fica evidente a centralidade da educação primária, entendida como a educação necessária e extensiva a todos, cabendo a responsabilidade pela sua administração ao município, com o apoio das demais esferas de governo, pois assim,

... todo o país se estaria empenhando em um esforço comum pela escola fundamental brasileira, que, administrada pelo município será em verdade, simultaneamente, municipal, estadual e federal, pois todos os três governos estariam a cooperar no seu desenvolvimento.

A prioridade para a educação primária calcada no princípio de obrigatoriedade e gratuidade, justificava o fato de considerar a criança na faixa etária abrangida pela obrigatoriedade "a primeira beneficiária do fundo, devendo os recursos do fundo municipal ser divididos pelo seu



número no município" O quociente resultante dessa operação constituiria base do "orçamento do ensino... de modo que suas despesas não ultrapassassem aquela quota, criando-se, assim, um limite para os vencimentos de pessoal e para as despesas de conservação e material (Teixeira, 1953a: 39).

Nos Fundos Estaduais seria estabelecida a quota-aluno, após a dedução das despesas "as despesas gerais... com a preparação do professorado, a supervisão e assistência técnica aos sistemas municipais e a criação de órgãos de cultura em geral e de escolas a seu cargo". As despesas das tarefas atribuídas ao Estado, para Anísio Teixeira (1953a:40-41) não deveriam exceder 30% ou 40%, e os restantes "60% a 70% seriam distribuídos pelos municípios, na proporção de suas crianças matriculadas em escolas primárias e secundárias sempre que também estas existissem".

O governo federal, em seu papel de Estado-Mantenedor e fiscalizador, deveria fixar, segundo Anísio (1961c:4):

fixar o custo mínimo da educação primária pelas regiões; cada Município, em face de sua renda tributária, verificaria quantas crianças poderia educar; fundado nesse fato, cada Estado calcularia o número de crianças que lhe caberia educar, dentro daquele custo mínimo adequado, a fim de constatar se os 20% de sua renda tributária seriam suficientes; caso contrário, a União, nos termos da Constituição, viria em socorro, concedendo auxílio para o número de crianças que faltasse. No caso de o orçamento do Estado ser suficiente, o auxílio da União a ele far-se-ia nos demais níveis de ensino, médio e superior.

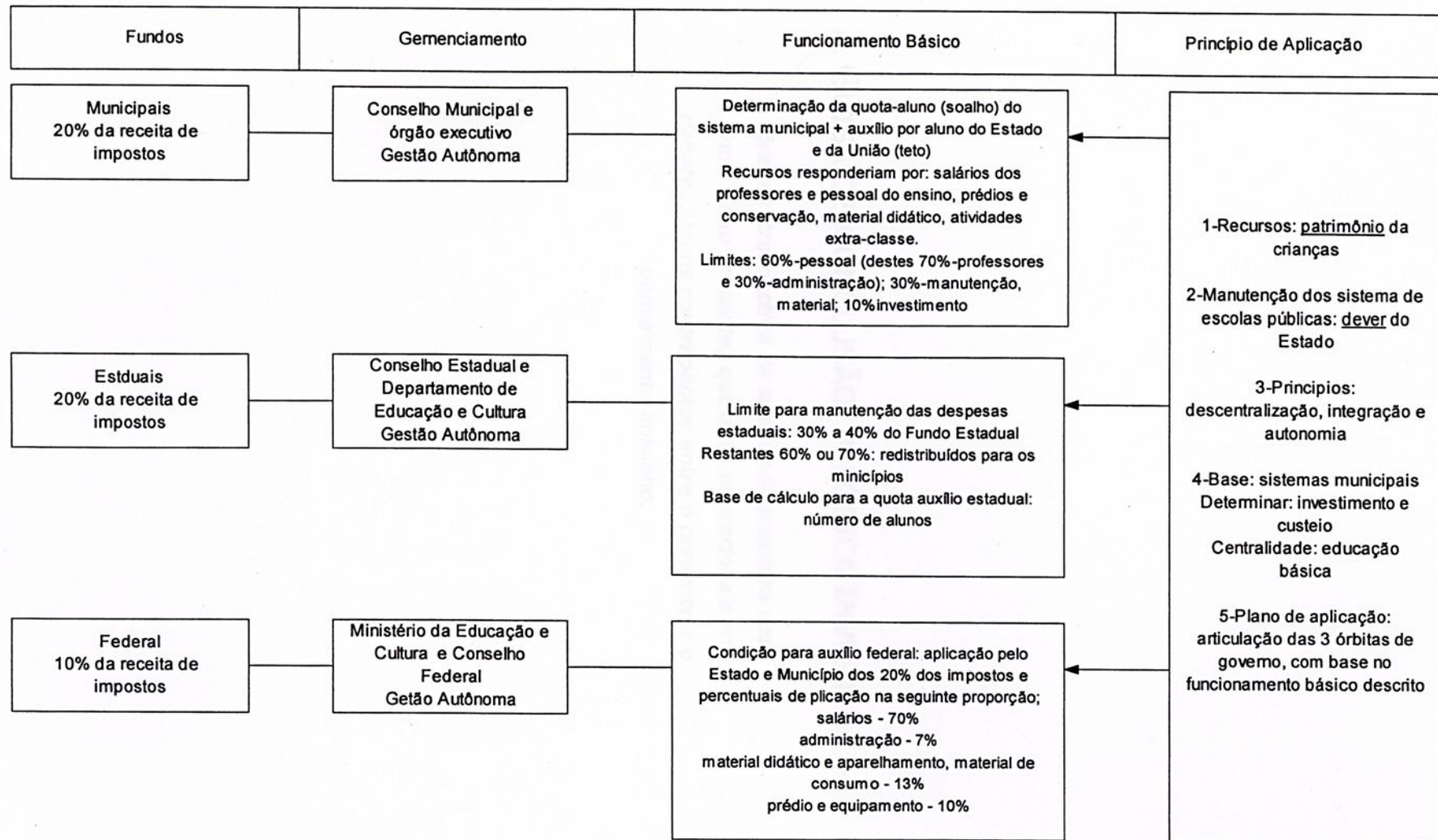
Em tal mecanismo financeiro, os Conselhos de Educação não seriam meramente representativos de segmentos da comunidade, mas desempenhariam funções técnicas como "conselhos de administração dos Fundos de Educação, cabendo-lhes funções semi-legislativas"(Teixeira, 1953 a: 39).



O esquema apresentado a seguir procura propiciar a visão geral desse sistema de financiamento da educação proposto por Anísio Teixeira⁷⁷, em que claramente se constata a visão de sistemas autônomos.

⁷⁷ Essa visão esquemática foi organizada a partir dos seguintes textos: TEIXEIRA, Anísio. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.52, 1953. p.27-42. TEIXEIRA, Anísio. Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.82, abr./jun. 1961. p.3-5. TEIXEIRA, Anísio. Bases preliminares para plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez. 1962. p.97-107.

Mecanismo de Financiamento: Fundos de Educação



A LÓGICA INVERTIDA

... as doutrinas arraigadas do pensamento intelectual e presentes em qualquer e todas as épocas, e que nos primeiros é passado está vivo, no 2º presente e no 3º futuro. Nos outros degradamos o presente e anulamos mortos os valores do passado. Toda evolução da vida humana é uma crise de compreensão do presente, visto sob o ponto de vista do futuro, do estado futuro e o futuro que vai nascer. Anísio Teixeira, 1938

"Anísio Teixeira já falava sobre isto" é expressão freqüente usada o mais das vezes para justificar rumos fortuosos de nossa política educacional. Entretanto, estabelecer ligação entre o cenário construído de "nossos tempos" e aquele que Anísio Teixeira viu não é assim tão comum, como a expressão "já falava sobre isto" é freqüente de seu pensamento, a corrupção das ideias anisianas.

À GUIA DE CONCLUSÃO: A LÓGICA INVERTIDA

Breve retrospectiva da sociedade brasileira dos anos 30 ao presente; questões educacionais em debate; alguns contrapontos entre o presente e o pensamento anisiano.

... as doutrinas arraigadas do pensamento intelectual e presentes em qualquer e todas as épocas, e que nos primeiros é passado está vivo, no 2º presente e no 3º futuro. Nos outros degradamos o presente e anulamos mortos os valores do passado. Toda evolução da vida humana é uma crise de compreensão do presente, visto sob o ponto de vista do futuro, do estado futuro e o futuro que vai nascer. Anísio Teixeira, 1938

¹ Parte deste capítulo incorpora algumas das reflexões contidas em RICHARDS, J. M. Exercício do poder: o patrono e o publicitário na reforma de Ernesto Goulart. São Paulo: Ática & Cia., 1998.

A LÓGICA INVERTIDA

Há presentes incendiados de fermento intelectual e presentes estagnados e inertes. É que nos primeiros o passado está vivo no presente e nos entreabre o futuro. Nos outros depreciamos o presente e quedamos inertes na adoração do passado. Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, neste sentido de ponto de intersecção entre passado vivo e o futuro que vai nascer. Anísio Teixeira, 1968.

"Anísio Teixeira já falava sobre isto" é expressão freqüente, usada o mais das vezes para justificar rumos tortuosos de nossa política educacional. Entretanto, estabelecer laços entre o cenário conturbado de nossos tempos⁷⁸ e aquele que Anísio Teixeira viu não é assim tão comum, como não o é evidenciar, na forma de apropriação teórica de seu pensamento, a corrupção das idéias anisianas.

Serão esses tempos realmente tão diferentes? Com a mesma epígrafe emprestada de Santos (1996:144) com que iniciei minha tese de doutorado, quero iniciar, e justificar, estas considerações finais:

... as dúvidas são acima de tudo se o que presenciamos é realmente novo ou se é apenas novo o olhar com que o presenciamos. Estamos numa época em que é muito difícil ser-se linear. Porque estamos numa fase de revisão radical do paradigma epistemológico da ciência moderna, é bem possível que seja sobretudo o olhar que está a mudar. Mas por outro lado, não parece crível que essa mudança tivesse ocorrido sem nada ter mudado no objecto do olhar, ainda que, para maior complicação, seja debatível até que ponto tal objecto pode ser sequer pensado sem o olhar que o olha. Se o nosso olhar conceber o seu objecto como parte de um processo histórico de longa duração, é bem possível que as mudanças do presente não sejam mais que pequenos ajustamentos.

⁷⁸ Parte deste capítulo incorpora algumas das reflexões contidas em: MACHADO, L.M. Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de Ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.



O retorno aos olhares de Anísio captados em sua *própria letra* revela ao nosso olhar matizes que, se cristalizados num único movimento do "*caleidoscópio da história*", se afiguram como descritores do nosso tempo e reveladores do "processo histórico de longa duração" que marcou o século XX. Curto século que no dizer de autores contemporâneos começou tarde e acabou cedo, o que não escapou à percepção de Anísio Teixeira (1952a:70) que comparando as transformações sociais no Brasil com as ocorridas em outros países reconhecia que aqueles "realizaram sua reforma educacional "... ainda nos vagares do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914".

Não se pode aqui, apesar de incorrer no risco de superficialidade, deixar de alinhar algumas considerações sobre o contexto social e político da época⁷⁹ e lembrar que até 1930, o Estado brasileiro encontrava-se sob a liderança da oligarquia rural, representada pelo bloco de poder de interesses agrários. Sob influência desse bloco forma-se a burguesia industrial e o poder desloca-se para grupos urbanos, mediante a transferência dos capitais oriundos do setor agrícola e migração dos mesmos grupos para o setor industrial. Entretanto, os processos de urbanização e industrialização têm efeitos desorganizadores sobre a estrutura do estado oligárquico que tenta se opor ao desafio das camadas médias⁸⁰ em expansão.

Porém, o grupo que ascende ao poder em 1930 não destrói , "nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado; pelo contrário aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural" (Dreifuss, 1991:22).

⁷⁹ Estas considerações constituem uma incorporação de excerto de minha dissertação de mestrado. A síntese esboçada baseia-se quase que exclusivamente no movimento político e econômico, em Nunes (1999) encontra-se sugestivo "retrato" construído a partir de elementos culturais. A respeito ver: Nunes, C. Prioridade número 1 para a educação popular. IN: Smolka, A.L. Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2000.

⁸⁰ Prefiro a expressão "camada" à classe porque, a mim parece, que até hoje não temos no país verdadeiramente uma classe média. O critério "faixa de renda" que é constantemente invocado e o indicativo mais visível ao olhar leigo é insuficiente para caracterizar uma classe social. Talvez por essa razão, seja hoje, mais que ontem, essa a "camada alvo" da voracidade fiscal e expropriação financeira impetrada pelo Estado.



À época, os problemas educacionais são amplamente discutidos, é o momento de grande "otimismo pedagógico", no dizer de Jorge Nagle. Ciavatta Franco (1987) assinala que, para os ideólogos da época a questão da educação colocava-se como uma necessidade do trabalho, "no sentido de recuperar o homem brasileiro", para o que a educação escolar era um instrumento eficiente.

Os processos de urbanização e industrialização, com a emergência da fração industrial e das camadas médias urbanas, exercendo pressões cada vez mais fortes sobre as classes agrárias, vão redefinir as relações de poder dentro do Estado brasileiro que, até então, era liderado pela oligarquia rural. Esses dois processos constituem tema recorrente nos textos de Anísio Teixeira, conforme explicitado já foi dito, a análise que ele faz da educação calca-se sempre na visão histórica do desenvolvimento da sociedade brasileira. Posição que na análise de Barreiras (2000:23) é interpretada por Anísio de forma própria, pois a "problemática do subdesenvolvimento, toma a indústria não como categoria econômica, mas doutrinária".

Conforme aponta Dreifuss (1981), "a reestruturação do sistema político durante o Estado Novo desenvolveu novas formas de articulação e domínio de classe". Nesse contexto, coloca-se mais adequadamente, a questão da conquista da hegemonia, na ação do bloco de poder dominante, fazendo surgir, de modo mais claro, a interligação das propostas educacionais abrangentes com o ideário político manifesto no projeto de reorganização política e econômica da sociedade.

Segundo Ciavatta Franco (1987:577), para Vargas:

a obra de reconstrução social e política da República vitoriosa deveria garantir a nova ordem, transformando o proletariado numa força orgânica de cooperação com o Estado /.../, erigindo-se o trabalho e a educação como aspectos privilegiados da obra de reconstrução nacional ...

Após curto período de relativo imobilismo, num certo sentido de retrocesso, que envolveu as questões educacionais em função do



estabelecimento do Estado Novo (1937), a década de 40 é marcada pela reorganização do ensino primário e médio por meio das Leis Orgânicas. Na vigência do Estado Novo, são postas em execução a Lei Orgânica do Ensino Industrial(1942); Lei Orgânica do Ensino Secundário(1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943). Após a queda de Vargas e durante o Governo Provisório, em 1946, são aprovadas: Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei Orgânica do Ensino Normal e Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Dessa forma, o Governo optou por reformas parciais ao invés de uma reforma integral do ensino, o que seria mais condizente com o momento. Essas reformas pontuais passaram a ser criticadas por Anísio Teixeira que, antes mesmo desse período, em sua gestão à frente da pasta de educação do Rio de Janeiro, havia procurado atuar em diferentes frentes atingindo o sistema educativo de maneira global.

Fazendo a leitura do contexto educacional pós-LDB pode-se entender que o Ministério retomou a opção por reformas pontuais, embora as diferentes medidas façam parte de um mesmo projeto. Aprovada uma LDB *enxuta*, as grandes questões vão sendo aos poucos desenhadas por dispositivos complementares à Lei Complementar e, de complemento em complemento, a lei maior vai sendo *golpeada* para fazer valer uma direção contrária aos anseios da comunidade educativa. Por certo, isto seria objeto de críticas de Anísio Teixeira.

Mas, nos anos 50, todos os setores eram permeados pelo discurso da modernização no clima desenvolvimentista dos *50 anos em 5*. Durante esse conturbado período, tramita no Congresso Nacional a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, do ponto de vista legal, articulou os diversos ramos do ensino médio abrindo novas perspectivas. Era a modernização chegando à educação.

Já, a década de 60 assistiu a novos rumos na vida social e política do país. Discutiu-se a reforma agrária, a democratização do ensino, as reformas de base e a política externa. O embate ideológico que vinha se travando é o argumento de que precisavam setores conservadores para justificar o golpe militar de 1964, desarticulando a república populista.



Castelo Branco assumiu a presidência e instalou-se um governo centralizador com poderes excepcionais. Externamente, o Brasil se realinhava aos Estados Unidos e isto iria definir, em grande parte, o desenvolvimento ulterior do país.

Hoje, a *bola da vez* é o Banco Mundial como braço operacional do FMI, porém o projeto de desenvolvimento nacional, sob influência e patrocínio da Aliança para o Progresso, foi igualmente um projeto que se caracterizou como "modernização conservadora" que atingiu seu auge no final dos anos 70, mediante *obediência ao receituário* dos acordos estabelecidos.

O suporte ideológico do projeto de modernização conservadora é fornecido pelo ideal desenvolvimentista cujo discurso se desloca das questões estruturais (reformas de base) para as questões da racionalidade dos procedimentos. O desenvolvimento planejado é a solução. No campo educacional o fundamento é a teoria do capital humano que, embora formulada em período anterior, ganha espaço no ideário nacional, sob as novas condições político-sociais e econômicas instauradas com o golpe militar de 64.

Esse foi o momento derradeiro de afastamento de Anísio Teixeira dos quadros governamentais, ainda que durante os governos militares ele retornasse na qualidade de conselheiro do Conselho federal de Educação.

Cumprе ressaltar que as contradições e conflitos manifestos na gestão do sistema inserem-se nas contradições mais amplas da evolução da sociedade brasileira, notadamente, nos seus aspectos econômicos e políticos.

Na década de 80⁸¹, a (re)democratização da sociedade brasileira voltou a ser uma questão amplamente discutida. Essa discussão

⁸¹ As referências ao cenário nacional nos anos 80 baseia-se em minha tese de doutorado, conforme citado na nota n.º 75.

ganhou força a partir do momento em que, no cenário nacional, cresce a tendência oposicionista do eleitorado, o que ficou evidenciado nas eleições de 1982, na maior parte das Unidades da Federação. Mas a voz de Anísio já se calara, tragicamente.

No período imediatamente anterior, meados dos anos 70 , quando o regime militar, desgastado sobretudo pelos problemas de natureza econômica, "opta" pela abertura política, dá início ao longo período de "transição democrática", o abrandamento da repressão nas suas formas mais explícitas, traduzida na eliminação da censura política, na concessão da anistia, no retorno dos exilados políticos e intelectuais ao país, entre outros fatores, produz sensíveis alterações na sociedade brasileira.

Essas condições possibilitaram a mobilização da sociedade civil, mediante a eclosão de movimentos sociais, entre os quais a expansão dos movimentos de docentes, a reorganização dos quadros políticos pela extinção do bipartidarismo, a conseqüente discussão de grandes temas nacionais e o renascimento dos movimentos de organização estudantil.

A oposição, representada pelo PMDB ganha espaço e a educação volta ser, nos discursos, prioridade nacional. Em São Paulo, o documento que subsidiou o trabalho dos dirigentes da campanha eleitoral de 1982, no que se refere à educação, guarda semelhanças com os ideais anisianos. Se houve ou não uma influência direta ou inspiração anisiana no grupo da *Sorbone*⁸² é matéria a ser pesquisada, o fato é que tal documento ao incluir em seu diagnóstico as queixas dos educadores e de quantos pensavam a educação, aponta a insuficiente dotação de recursos, a manutenção de esquemas de corrupção e clientelismo, as reformas impostas de cima para baixo, como fatores determinantes das precárias condições do ensino. O documento, que é permeado, de início a fim, pela crítica do regime vigente, centralizador, autoritário, capitalista-tecnocrático ao qual se queria contrapor um regime verdadeiramente democrático, apresenta de modo sintético as linhas fundamentais da opção política, da

então oposição, entre as quais destaca a descentralização e a participação comunitária e a descentralização constituía o ponto vital das soluções pretendidas.

A Participação Comunitária ocupou uma posição de destaque nas preocupações do governo que se instalava. Segundo as propostas de campanha, o valor político da descentralização da máquina administrativa e do processo de tomada de decisões só teria autenticidade se validado pela participação popular, pois sem esta "seria apenas um processo jurídico e formal, sem valor político" (Proposta Montoro, 1982).

A Secretaria da Educação, nesse mesmo período, desencadeou um intenso processo de participação com o objetivo de "ouvir as suas bases". Foi instituído o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, as entidades do magistério tiveram possibilidade de ampliar os seus espaços de influência e incrementar os processos de mobilização das diferentes categorias. Sob o ponto de vista da democratização do ensino, questões relevantes foram levantadas.

Na primeira metade dos anos 80, as entidades de classe do magistério ganharam novo alento em face de seu reconhecimento por parte do governo do Estado, que lhes facultou o desconto de mensalidades nos holleriths dos associados e permitiu o afastamento dos profissionais de seus cargos e funções para exercerem seus mandatos de dirigentes de entidades.

Cumprir indicar alguns desdobramentos das intenções expressas pelo governo. O processo de abertura propiciado a todo o sistema - dos órgãos centrais às unidades escolares -, permitiu que os conflitos represados no período anterior aflorassem. Tendo desaprendido o processo de discussão e participação, perdido de vista as questões essenciais da educação pela "febre tecnicista" dos anos 70, o espaço conquistado foi utilizado, muitas vezes, para atingir, não o sistema

⁸² O grupo que coordenou a campanha do PMDB paulista da qual participaram inúmeros intelectuais era citada como a *Sorbonne*.

autoritário, burocrático e centralizador, mas os ocupantes dos cargos da estrutura administrativa.

Provavelmente, em virtude disso, há momentos em que a questão da democratização da máquina administrativa é identificada, de modo simplista, com a eleição dos dirigentes.

Segundo Chauí (1982: 67), ao se discutir as propostas de democratização no quadro da nossa tradição de democracia liberal, discute-se apenas o aumento de representação nos órgãos do poder sem colocar em cheque a separação radical entre direção e execução. O que se coloca em nosso conceito corrente de democracia é a idéia de comunidade fundada na igualdade e liberdade, a idéia de representatividade popular, a possibilidade de ser eleitor e elegível e a rotatividade no poder. Conforme afirma Chauí, desse modo, "a idéia de representação recobre a de participação reduzindo-a ao instante periódico do voto. A liberdade se reduz à de voz (opinião) e voto".

Apesar desse enfoque reducionista com que, às vezes, as questões foram concebidas, foi um importante período de aprendizagem para alguns, de reaprendizagem para outros. Há um novo tom e colorido, porém os temas são os de Anísio revestidos da *roupagem* dos novos tempos, em parte, corrompidos em suas raízes e motivações.

O diretor de escola, seu cargo, atribuições, competências e, sobretudo, sua autoridade, foi alvo de grandes discussões. A democratização em nível de unidade escolar previa o fortalecimento das instituições auxiliares, com destaque para a Associação de Pais e Mestres (APM). Tradicionalmente funcionando como "tesouraria auxiliar" da escola, pretendeu-se que a APM viesse a se envolver na proposta educacional da Escola como elemento chave na integração família-escola-comunidade. A figura do diretor-educador fica comprometida

O processo de discussão e participação ganha outros contornos à medida que se aproxima o fim do governo instalado em 1983 e as atenções se voltam para um novo período sucessório, quando os futuros



parlamentares, ao assumirem seus mandatos, passariam a exercer o poder constituinte. Essa fase, que precedeu a elaboração da Carta de 1988, é um momento de grande vitalidade para os movimentos sociais que, paradoxalmente, arrefeceram após a aprovação da Constituição e, na seqüência do processo legislativo, a elaboração das leis complementares à nova Constituição, repõe os debates em torno de uma nova LDB, a reforma educacional ganha centralidade no cenário nacional⁸³.

Teria Anísio influenciado a elaboração da nova LDB pela voz de Darcy Ribeiro? É uma hipótese plausível. Entretanto, mais uma vez, cabe apontar que se há semelhanças entre as posições de Anísio Teixeira e diversos dispositivos da nova LDB, aqui também se manifesta a *corrupção da teoria*.

No cenário político brasileiro, os anos 90 iniciam-se com a eleição de Collor de Mello para a Presidência da República, inaugurando uma era fugaz marcada por um personalismo e voluntarismo à beira do irracional. Os discursos políticos então predominantes na sociedade brasileira, ganharam destaque no início da era Collor, sobreviveram ao "impeachment", ganharam os governos estaduais e fizeram morada, ao menos em parte, em algumas áreas sindicais.

Tais discursos, segundo Saes (1994:47), se assemelham ao populismo clássico, pois de certa forma, propõem que "o governo desmantele o Estado, identificado como o responsável principal pelas desigualdades vigentes, em razão de sua ineficácia...". Essa retórica, ainda segundo Saes, pode ser enquadrada como populista neoliberal⁸⁴, pois "defende a restauração do mercado e a limitação máxima do intervencionismo estatal, não mais em nome da liberdade individual, mas em nome... do bem-estar material das massas trabalhadoras".

⁸³ A respeito da nova LDB, entre outros títulos ver: Machado, L.M.; Silva, C.B.da. (Orgs.) Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

⁸⁴ Referindo-se a artigo de Hélio Jaguaribe, escrito no início dos anos 90, Saes aponta que o autor em questão "detecta a emergência dessa forma complexa de postura política, o populismo neoliberal, e se converte ao mesmo tempo, no seu legitimador./.../o populismo - a expressão é dele(Jaguaribe)- é bom para ganhar eleições, mas depois disso os líderes populistas vitoriosos devem pôr ordem na casa, realizar uma política antinflacionária rígida e sanear o Estado"(Saes, 1994:47-8).



O mascaramento do autoritarismo reinante, segundo Chauí (1994:27-29) realiza-se e se mantém naquilo que vulgarmente se identifica como vícios arraigados da política brasileira: o clientelismo, o fisiologismo e o paternalismo, o que , no limite, impedem a realização do proclamado "pacto social" que se fundamenta na idéia de igualdade e impede a realização de uma "política democrática baseada nas idéias de cidadania e representação" e que, no caso da sociedade brasileira, existe uma base material que impede o surgimento de instituições verdadeiramente democráticas, que é a própria estruturação da sociedade em classes sociais, favorecendo a derivação para o projeto neoliberal, que por ter um caráter antidemocrático, cai "como uma luva na sociedade brasileira".

De modo geral, as recentes reformas educativas lidam com uma certa crise de legitimidade do Estado-Nação na condução das políticas educativas pela constatação de fracasso das reformas e sentimentos de que é preciso passar da democratização do acesso à escola para a democratização do sucesso escolar, mediante melhoria do desempenho. A crise do estado-educador reflete-se em estratégias de *privatização por dentro* e oculta-se em mecanismos de participação de "sistemas especializados de mediação do conhecimento"⁸⁵ na elaboração e desenvolvimento de vários programas de reforma.

Esses sistemas mediadores funcionam como sistemas de referência, grupos de experiência altamente especializados que, ora estão entre os profissionais da educação, ora como governo. Atuam ora com a legitimidade do especialista e com o prestígio simbólico da universidade na relação *expert* X rede, ora como interlocutores, ora como elementos de controle por serem *experts*; ora ocupando territórios antes dominados pelos professores. Esses grupos de *experts* criam novas validades no seio do debate educativo e oscilam entre o guiar, o servir e o opor-se. De certa forma, é defesa do poder do técnico que volta à cena.

⁸⁵ Expressão de Anthony Giddens. Ver: "As consequências da modernidade". São Paulo:Editora UNESP, 1991.



Ainda fundamentado no discurso de descentralização como resposta à crise de legitimidade do Estado e dificuldade de gerir grupos muito grandes, o discurso educacional enfatiza as questões ligadas à gestão. Assim, o discurso da descentralização, via mecanismos de desconcentração e/ou municipalização está presente em inúmeros países da América Latina e mesmo em países europeus.

Nesse contexto, valoriza-se a escola como organização⁸⁶, como local de organização dos trabalhadores educativos que ali devem construir sua identidade, inclusive no que se refere à capacitação profissional, e desenvolver mecanismos de gestão que levem o professor a assumir a questão do espaço escolar para além da sala de aula, na prática, abre-se espaço para as perspectivas gerencialistas e de mercado. As mesmas que alvo da rejeição de Anísio.

Coloca-se igualmente a questão da autonomia, a necessidade de construção do projeto pedagógico da escola e mobilização do conjunto de profissionais da escola com vistas à co-responsabilização dos atores. Entretanto, a excessiva mobilidade dos professores inviabiliza a construção do projeto pedagógico o que tem levado os governos a pensar mecanismos político-administrativos que visem a permanência do professor na unidade escolar.

Tais práticas de gestão participativa levam os professores a trazer as comunidades locais para dentro da escola, ao mesmo tempo em que são preservados os espaços próprios dos professores num processo de participação concedida e regulada também internamente na escola.

Certas práticas de gestão centradas na escola geram sentimentos confusos, pois proclama-se o direito da comunidade participar na gestão dos equipamentos, criando expectativas de interlocução, porém a participação é vedada nas questões técnicas, onde a participação é considerada invasão do terreno profissional.



Essa ênfase na gestão da escola pública não elimina o apelo à privatização com predomínio da lógica do movimento da qualidade total, em que a educação, como na produção material, é concebida para servir seus clientes internos e externos.

Ainda entre as tendências educacionais do discurso pedagógico dos anos 90, acha-se a avaliação institucional como mecanismo de levar a escola a olhar para si mesma, avaliando-se internamente tanto como deve estar sujeita aos "olhares" da comunidade. Todavia, a ênfase excessiva nos mecanismos de controle da eficiência de natureza quase exclusivamente quantitativa tem levado a alguns efeitos desagradáveis, como as escolas criarem, no quadro de autonomia que lhes foi concedida, uma certa exclusão no acesso, ou seja, a idéia de hierarquização por desempenho tende a levar a escola a livrar-se dos problemas, perversamente e aprioristicamente.

A avaliação externa também oferece o risco de práticas de maior exclusão. O controle externo, por vezes, é um reforço à criação, na direção das escolas, de uma cultura de maior responsabilização em face do nível exterior do que por referência a objetivos pedagógicos, na tentativa de construir uma identidade de prestígio. Mas, há igualmente efeitos positivos como o de conduzir a escola a uma auto-regulação, com a criação de mecanismos próprios que lhe permitam não agir às cegas. Isto pode engendrar uma política e gerar uma cultura de responsabilização, todavia os professores nunca analisaram sob o ponto de vista da cultura da responsabilidade, a importância de dar visibilidade às ações educativas.

Não viu Anísio o término do Século XX que para muitos deu-se por volta de 1989, com o novo realinhamento das grandes potências, dissolução de conglomerados políticos, formação de novos blocos econômicos que disputam o protagonismo das novas formas de colonização, tão mais fortes e perversas quanto mais sutis, e o retorno a disputas

⁸⁶ A respeito da ênfase na análise da instituição escolar, ver: Nóvoa, António. (Coord.) Para uma análise das organizações escolares. In: Nóvoa, António. As organizações escolares em análise. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.



étnicas tão violentas quanto as lendárias guerras bárbaras. Como *leria* este cenário?

A questão civilizatória, a educação como processo cultural constituíram idéias-força no pensamento anisiano, hoje não há como analisar nosso tempo sem considerar as mudanças, entre outras, no conhecimento e na cultura, bem como a necessidade de se fazer a crítica à organização social vigente a à forma que a modernização assume entre nós⁸⁷.

O discurso contemporâneo ressalta as transformações no saber como a multiplicidade de saberes, a transitoriedade das verdades, a ruptura de paradigmas, a velocidade do desenvolvimento tecnológico. As mudanças culturais que interessam à organização e funcionamento das instituições escolares dizem respeito a novas formas de socialização do saber, ligadas ao mundo das imagens. Essa reorganização cultural traz consigo mudanças nas formas de ver, sentir, conhecer, representar e aprender, com o conseqüente desafio de ser capaz de fazer novas perguntas.

A crítica à organização social vigente aponta principalmente para a emergência da classe de serviços; para os efeitos sociais da economia de mercado que são descarregados no meio ambiente; o elevado custo social decorrente da marginalização cada vez maior de segmentos populares; a monopolização; o individualismo; a distorção centro/periferia internacional e finalmente o esquecimento do homem.

Tudo isto nos parece, a nós povo de memória curta, algo característico de nosso tempo, no entanto Anísio (1952a:69) via seu próprio tempo, os velhos tempos, como

... Épocas, como a nossa, já têm marcado a humanidade, nas suas transformações históricas; mas, não creio que, em nenhuma delas,

⁸⁷ Nesta parte, incorporo trechos do texto de minha autoria "Mercado global: a esfinge do presente". IN: Silva, Jr. (org.). VI Circuito PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as novas exigências da nova ordem mundial? São Paulo: Pró-Reitoria de Grduação da UNESP, 1996.



como na atual, tenha havido uma consciência tão viva de transição e perigo ... na batalha sem fim pelo desenvolvimento, vale dizer, pela integração e recuperação, nos seus novos aspectos, dos valores morais e espirituais de nossa civilização.

A transição e o perigo aqui assinalados, provavelmente, significavam, em termos internacionais, os estremecimentos que sucederam ao término da Segunda Grande Guerra e aos primeiros anos da Guerra Fria, em termos nacionais, o rescaldo autoritário do Estado Novo, encerrado, então, há menos de uma década, com Vargas novamente no poder e Anísio Teixeira voltando ao cenário educacional nacional.

As transformações produtivas ele (Teixeira, 1952a : 70) as via como a "revolução industrial" brasileira, ou "tecnológica, com o seu rol de conseqüências em nosso modo prático de viver, na divisão do trabalho, no surgimento da produção em massa, no enriquecimento nacional e na crescente urbanização da vida brasileira". E, então, apontava as impropriedades da transposição de modelos dos países mais avançados para a realidade brasileira que queria ver conhecida.

A lição não foi aprendida. A nova *abertura dos portos* brasileiros, já não só portos como aeroportos, abertura de mares, de céus e terra, iniciada lá pelos anos 30, ganha com Collor de Mello fôlego novo, alimentado e ampliado pelo segundo Fernando, o dos nossos dias, e, então, sofremos enquanto país subdesenvolvido, ou em desenvolvimento, uma modernização híbrida profundamente desigual. Essa globalização, em princípio, é levada a efeito pelo Estado, convivendo com um clima de pós-modernidade exercida particularmente pelos núcleos acadêmicos que, por sua vez, convivem com uma pré-modernidade ligada a formas arcaicas de produção. Entre nós, essa globalização desigual cria uma infinidade de "brasis", constituindo um arco que vai de "ilhas de excelência" de alta tecnologia a "ilhas de obsolescência", onde sobrevivem processos de trabalho quinhentistas.

Esse contexto estabelece novos desafios para a educação. O mundo globalizado, ao mesmo tempo, multiculturalista, fragmentado e em mudança contínua, exige dos novos profissionais uma formação flexível que



lhes proporcione o desenvolvimento de raciocínio lógico; autonomia; articulação verbal; capacidade de iniciativa, comunicação e cooperação; capacidade de tomar decisões.

No limite, a consequência pedagógica é a revalorização da educação geral, a necessidade de formar um novo homem. Como o impacto pedagógico das transformações sociais era visto por Anísio Teixeira (1952 a:71)? Com o que se poderia chamar de crise da escola.

Tudo isso vem resultar na imposição ao sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos. ... Hoje, no atropelado do crescimento brasileiro e no despreparo com que fomos colhidos pelas mudanças, a própria escola constitui um mau exemplo e se faz um dos centros de nossa instabilidade e confusão.

Não é possível, diante da nova ordem mundial, ignorar que o progresso técnico, a ciência e a tecnologia são elementos fundamentais na nova organização do trabalho. Contudo, é essencial que tais elementos sejam postos no horizonte das necessidades humanas coletivas, gerando novas relações sociais que tenham por centro e fundamento o sentido ético-político de construção do homem moderno. Segundo Frigotto, "a ciência e a técnica, neste horizonte, serão prolongamentos das capacidades humanas, elementos cruciais para liberar a humanidade da dor, fome, sofrimento e do trabalho desgastante e dilatar o mundo da liberdade"(Frigotto, 1991,134).

Essa contradição, talvez se possa dizer os efeitos perversos do progresso material sobre as condições de vida numa sociedade cada vez mais inigualitária, não escapava ao olhar de Anísio Teixeira (1952 a: 70) que, então, apontava:

... nem tudo, convém notar, foi e esta sendo progresso moral, progresso social, em proporção dos progressos materiais realizados e do aumento de poder alcançado. ... a perda de senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto

pela excitação vazia, senão prejudicial – em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização.

Estas questões, igualmente estavam presentes no pensamento anisiano. Em seu discurso de posse no cargo de Diretor da INEP, as disparidades presentes na sociedade brasileira, diante das quais declara-se convocado a participar das estruturas como “dever técnico”, como reação ao imobilismo diante dos desafios decorrentes do desenvolvimento da sociedade, sobretudo dos processos de urbanização e industrialização e das novas tecnologias. Repetidas vezes, Anísio aponta para a tardia constituição, entre nós, de um sistema público de ensino capaz de responder às exigências das camadas trabalhadoras em expansão, fazendo “do campo educacional o campo preferido para a projeção de sua ação desordenada e contraditória, com a exacerbação de certos defeitos crônicos do ensino nacional”. Em sua visão a crise tornava-se mais grave diante do que intitulava “simulação técnico-científica, muito característica do período confuso em que vivemos – simulação que, no fundo e na realidade, não passa de uma rígida e pouco inteligente burocratização”.

Nos debates sobre a LDB Anísio Teixeira (1956:146) defendia com veemência a descentralização administrativa, pois vislumbrava nesse processo a possibilidade para o Ministério passar a exercer função de liderança diante do sistema e não uma “atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta... o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade”.

A avaliação institucional, no jargão atual, não foi descurada. O Ministério deveria exercer uma função avaliadora, deveria constituir mecanismos de avaliação e controle, mas o que se pode inferir é que essa avaliação no pensamento anisiano ia além dos mecanismos de SAEB, ENEM e ENC. Para Anísio (1956:146), o sistema educativo, descentralizado e autônomo, não prescindiria de mecanismos de avaliação e controle, entretanto, estes seriam “delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, da troca de informações e esclarecimentos, entre os educadores, nas conferências educacionais”. O regime de sanções



para as escolas de má qualidade seria de "sanções mais de opinião pública e de consciência educacional, a se criar no país, do que de atos de autoridade".

Mas esse sistema de avaliação, depreende-se não se restringiria às questões quantitativas, não seria apenas avaliação de resultados, ou de produto, mas seria um processo mais amplo e profundo. Isto Anísio Teixeira anunciou desde o momento de sua posse à frente do INEP quando declarou (1952:69-79)

... É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais*. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los.

Essa posição é ratificada por ele (1956:148), anos mais tarde, quando explicita quais as condições em que se poderia pensar a "medida" do sistema fundamentando uma administração científica e a ciência da educação.

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade... Nenhum progresso principalmente qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo....Enquanto assim não procedermos, não poderemos progredir nem fazer recomendações para qualquer progresso, que não sejam de valor puramente individual ou opinativo... Não será por leis, mas por tais estudos, que daremos início à reforma do ensino, que todos anseiam mas temem, com fundado receio de que se transforme em mais uma experiência frustra de alteração de nomes ou de posição dos elementos no complexo da situação educacional... A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios e verificações e revisões, em constante reconstrução, a que não faltará, contudo, a unidade de essência, de fins e objetivos, que estará contida não só na lei de bases e diretrizes, como na consciência profissional, que pouco a pouco se irá



formando entre os educadores. Será por este modo que o Instituto [o INEP] pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico.

Do exposto, pode-se concluir que os temas tratados por Anísio Teixeira continuam presentes no debate educacional brasileiro o que permite defender a atualidade de seu pensamento.

Assim, questões que envolvem: o papel do estado, a descentralização, a municipalização, os sistemas de avaliação, a participação, os conselhos escolares, a democratização do acesso e da vida escolar, o poder local, a revalorização da gestão, o financiamento da educação e os fundos escolares, as necessidades educativas diante das novas tecnologias e da transformação do conhecimento científico em força produtiva, lá e cá, ontem e hoje, estão presentes.

Mas cotejando as diferentes perspectivas, analisando as diferentes medidas e formas de materialização das idéias, possivelmente Anísio Teixeira se oporia a diversos aspectos da atual política educacional e, se pudesse, ao ser citado com fonte inspiradora dos mecanismos de financiamento, da descentralização, da concepção de administração, possivelmente diria:

Não foi bem isso que eu disse!



POR UMA ESCOLA PRIMÁRIA ORÇAMENTADA E SÉRIA PARA FORMAÇÃO
BÁSICA DO POVO BRASILEIRO**

Sou Contra

1. Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.

2. Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 10 anos não têm escola.

3. Revolta-me saber que, apesar de o Brasil ter a 12ª maior população do mundo, apenas 450.000 conseguem ingressar no ensino superior, ficando os demais jovens frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial.

Manifesto de Anísio Teixeira em resposta ao documento dos Bispos do rio Grande do Sul:

Síntese dos seus prós e contras.

4. Contra a falta de consciência pública para situação tão fundamental, grave na formação nacional e o desbaratamento com que os poderes públicos menosprezam a instituição básica de educação do povo, que é a escola primária.

5. Aceitando como um dos grandes progressos da consciência brasileira a expansão do ensino médio, que hoje acolhe perto de 1 milhão de adolescentes, lamento a desvinculação desse ensino das exigências da vida comum de uma nação moderna e o seu caráter confuso e enciclopédico de falsa formação acadêmica.

6. Revolta-me ver que toda essa exuberante juventude, menos de 5% chegam aos umbrais da universidade, frustrando-se os sacrifícios de centenas de milhares de famílias para lhes dar a educação indispensável a uma habilitação real às tarefas de nível médio que lhes estão sendo oferecidas.

7. Reduzido o ensino, numa maioria de matérias, a um adestramento mecânico para os exames, resta ao jovem preparado para a universidade o que logram o diploma, nem ao menos, depois de muita e em frustrações sucessivas os anos mais promissores de sua vida, e não habilitados para os mais elementares deveres da vida e do trabalho.

8. Chora-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispersados em subvenções de toda natureza a atividades

** Trecho do documento distribuído à imprensa pelo Professor ANÍSIO TEIXEIRA, em 15/4/1958.



POR UMA ESCOLA PRIMÁRIA ORGANIZADA E SÉRIA PARA FORMAÇÃO
BÁSICA DO POVO BRASILEIRO⁸⁸

Sou Contra

1. *Sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância.*

2. *Revolta-me saber que metade da população brasileira não sabe ler e que, neste momento, mais de 7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não têm escola.*

3. *Revolta-me saber que dos 5 milhões que estão na escola, apenas 450.000 conseguem chegar à 4ª série, todos os demais ficando frustrados mentalmente e incapacitados para se integrarem em uma civilização industrial e alcançarem um padrão de vida de simples decência humana.*

4. *Contrista-me verificar a falta de consciência pública para situação tão fundamente grave na formação nacional e o desembaraço com que os poderes públicos menosprezam a instituição básica de educação do povo, que é a escola primária.*

5. *Aceitando como um dos grandes progressos da consciência brasileira a expansão do ensino médio, que hoje acolhe perto de 1 milhão de adolescentes, lamento a desvinculação dêsse ensino das exigências da vida comum de uma nação moderna e o seu caráter confuso e enciclopédico de falsa formação acadêmica.*

6. *Revolta-me ver que tôda essa esplêndida juventude, menos de 5% chegam aos umbrais da universidade, frustrando-se os sacrifícios de centenas de milhares de famílias para lhes dar a educação indispensável a uma habilitação real às tarefas de nível médio que lhes estão sendo oferecidas.*

7. *Reduzido o ensino, numa pletora de matérias, a um adestramento mecânico para os exames, nem se vêem preparados para a universidade os que logram o diploma, nem os demais, depois de perderem em frustrações sucessivas os anos mais promissores de sua vida, e vêem habilitados para os mais elementares deveres da vida e do trabalho.*

8. *Choca-me ver o desbarato dos recursos públicos para educação, dispersados em subvenções de tôda natureza a atividades*

⁸⁸ Trecho do documento distribuído à imprensa pelo Professor ANÍSIO TEIXEIRA, em 15/4/1958.



educacionais, sem nexos nem ordem puramente paternalistas ou francamente eleitoreiras.

9. Escandaliza-me ver que numa população de sessenta milhões em marcha para a civilização industrial, apenas um milhão de pessoas tenham ensino secundário completo e apenas 160 mil tenham educação superior, oferecendo-se à juventude brasileira apenas 20.000 vagas para a formação universitária, o que constitui séria ameaça de colapso para o nosso desenvolvimento econômico e cultural.

10. Sou contra a dispersão dos esforços no ensino superior pela multiplicação de escolas improvisadas em vez de expansão e fortalecimento das boas escolas.

Sou a favor

1. Sou a favor de uma escola primária organizada e séria, com seis anos de estudo nas áreas urbanas e quatro na zona rural, destinada à formação básica e comum do povo brasileiro.

2. Sou a favor de uma escola média que continue em nível mais alto, o espírito de educação comum da escola primária, mais preparatória para a vida do que simplesmente propedêutica aos estudos superiores, organizada em torno de um currículo mais simples e verdadeiramente brasileiro, em que a língua nacional, a civilização nacional e a ciência sejam os verdadeiros instrumentos de cultura do aluno.

3. A meu ver, os recursos - sãbiamente assegurados pela Constituição à educação - devem ser aplicados como algo de sagrado e à luz de dois critérios básicos: primeiro o de assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental de educação gratuita, isto é, a escola primária; segundo somente custear com recursos públicos a educação pós-primária de alunos escolhidos em livre competição, a fim de que a favor da educação gratuita não se faça meio de manter os privilégios, mas de premiar o esforço e a inteligência dos melhores.

4. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira."



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, J. e grupo de professores e educadores brasileiros (1960). Anísio Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

ALMEIDA, S.B. e outros. Chaves para ler Anísio Teixeira. Salvador: EGBA/ Universidade Federal da Bahia, 1990.

ANPAE. Série estudos e pesquisas. Brasília : ANPAE : INEP, 1998 Vols. 1 a 5.

_____. Série estudos e pesquisas. Brasília : ANPAE : INEP, 1999. Vol.6; ver também: CASTRO, M.L.S. e WERLE, F.O.C. "Produção do conhecimento na área de Administração da Educação, Periódicos nacionais, 1982-1994. CD ROM.

BARDIN, L. (1977). Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa : Edições 0.

BARREIRA, L.C. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira; NUNES, C. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. IN: SMOLKA, A.L.B.; MENEZES, M.C. (orgs.). Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. Coleção Memória da Educação. Págs. 23-36 e 107-128.

BICUDO, M.A.V.; SILVA Jr., C.A. -orgs. (1999). Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico. V.3. São Paulo: Editora UNESP. Seminários e Debates. Especificamente o seminário: "A carreira do professor: as Entidades do Magistério como instâncias de formação e representação".

CAMPOS, M.R.M; CARVALHO, M.A. A Educação nas Constituições Brasileiras. Campinas-SP:Pontes, 1991. Ver também: OLIVEIRA, R.P. O financiamento público da educação e seus problemas. IN: OLIVEIRA, R.P.(org.). Política Educacional: impasses e alternativas. São Paulo : Cortez, 1995.

CASSIM, M. Apresentação. IN: Teixeira, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CNPq./Prossiga. "Biblioteca Virtual Anísio Teixeira".
<http://www.prossiga.br/aniositeixeira>.

COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989:119-137. Do mesmo autor ver: Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros Ltda, 1990.

_____. Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaio sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.



CPDOC-Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas (2000). Anísio Teixeira. A construção da educação Brasileira. Brasília: Exposição. 52ª Reunião Anual da SBPC.

FÁVERO, M.L.A.; BRITO, Jader de Medeiros - orgs.(1999). Dicionário de Educadores do Brasil. Da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/MEC-INEP.

FÉLIX, M.F.C. Administração Escolar. Problema educativo ou empresarial? São Paulo:Cortez, 1986.

GANDINI, R.P.C. Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERIBELLO, W.P. Anísio Teixeira, Análise e Sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

GOUVEIA NETO, H. Anísio Teixeira. Educador Singular. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1973.

HORTA, J.S.B. Planejamento educacional. IN: MENDES, D.T. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEMME, P. Memórias. São Paulo: Cortez :[Brasília,DF.]: INEP, 1988. Vol.2.

LIMA, H. (1978). Anísio Teixeira: estadista da educação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

LIMA, L. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Braga: Universidade do Minho,1992.

MACHADO, L.M. Ensino agrícola no estado de São Paulo: uma introdução ao estudo da relação trabalho-educação. Unesp, 1992. Mimeo.

MACHADO, L.M. Mercado global: a esfinge do presente. IN: Silva, Jr. (org.). VI Circuito PROGRAD: O profissional formado por seu curso está preparado para as novas exigências da nova ordem mundial? São Paulo: Pró-Reitoria de GrAduação da UNESP, 1996.

_____. Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista. São Paulo : Arte & Ciência, 1998.

_____. Ensino agrícola no estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. Marília: UNESP, 1992. Dissertação de mestrado. Mimeo.

MACHADO, L.M.;SILVA, C.B.da. (Orgs.)Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

MENDONÇA, Ana Waleska e BRANDÃO, Zaia - orgs. (1997). Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro : Ravigil.



MOTTA, F.C.P.. Administração e Participação : reflexões para a educação. IN: FISCHMANN, R. (coord.). **Escola Brasileira** : temas e estudos. São Paulo:Atlas, 1987.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

NUNES, C. Prioridade número 1 para a educação popular. IN: SMOLKA, A.L.; MENEZES, M.C. Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2000.

PARO, V. H. Administração Escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1984.

PÉCAUT, D. (1990). Os intelectuais e a política no Brasil . Entre o povo e a nação. São Paulo: Editora Ática.

RIBEIRO, J.Q. Relatório do I Simpósio Brasileiro de Administração escolar. FFCL-USP, Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada. São Paulo, 1962.

SANDER, B. Administração escolar no Brasil : Evolução do conhecimento. Fortaleza:Edições UFC; Brasília:ANPAE, 1981.

SANTOS, A.R. Anísio Teixeira. Um educador em busca da democracia. Universidade Federal de São Carlos- SP : Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999. Dissertação de Mestrado.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica. Primeiras Aproximações. São Paulo:Cortez, 1992. 3ª ed.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. Anísio Teixeira. Formação e Primeiras Realizações. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, 1988. Dissertação de Mestrado.

Silva Jr., Celestino A. A escola pública como local de trabalho. São Paulo:Cortez:Editores Associados, 1990.

Silva Jr., Celestino A. (org.) Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. O Simpósio de Marília. São Paulo:Cortez, 1994.

SMOLKA, A.L.B.; MENEZES, M.C. (orgs.). Anísio Teixeira. 1900-2000. Provocações em Educação. Campinas, SP : Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. Coleção Memória da Educação.

Teixeira, M.M.S. O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira. São Paulo : Loyola, 1985.

VALE, J.M.F. O Ensino da Administração e a formação de Administradores escolares. RBAE, v.3, n.2, 1985 e



VALE, J.M.F. Formação do Administrador: "Generalista" ou especialista?. São Paulo: Didática, 21:19-24, 1985. Vale, José Misael.

VIANNA Filho, Luís. Anísio Teixeira. A polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

<http://www.cfch.ufrj.br/proedes/abertos/anisio.html>

<http://www.fgv.br/cpdoc/guiarq/g8.htm>

<http://www.prossiga.br/anisioteixeira>

<http://www.unb.br/destaques/destaque-anisio.htm>

Livros de Anísio Teixeira.

TEIXEIRA, A. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. Educação e a crise Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

_____. Educação e mundo moderno. www.prossiga.br/anisioteixeira

Artigos de Anísio Teixeira.

TEXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

_____. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.52, 1953. p.27-42.

_____. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953. p.3-12.

_____. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33.

_____. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

_____. Administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. P.3-23



_____.Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.24, n.60, 1955. p.30-44.

_____.Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16.

_____.O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25.

_____.Educação e Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92.

_____.Anísio. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

_____.A educação e a constituição de 1946. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.33, n.77, jan./mar. 1960. p.68-82.

_____.Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez. 1962. p.97-107.

_____.Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.

_____.Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

_____.Natureza e Função da Administração Escolar. IN: Boletim ANPAE., n.º 1, Salvador: ANPAE, 1964.

_____.Bases para uma programação de educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.

_____.O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.

_____.Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.

_____.Cultura e tecnologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37.



ANEXO 3

TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 45, set./ago. 1970, p. 194-194.

_____. A Bahia e o ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 46, 1971, p. 201-201.

_____. Ensino técnico e ensino médio no Brasil e as bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 53, out./dez. 1974, p. 171-171.

_____. Rumos atuais da educação e o ensino médio no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 17, jul./ago. 1976, p. 73-73.

ANEXOS

_____. O ensino médio. Anísio Teixeira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 47, jul./dez. 1971, p. 150-155.

_____. Discursos da política do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 17, n. 48, 1976, p. 119-76.

_____. A infraestrutura e a infraestrutura humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 71, jul./set. 1979, p. 3-22.

_____. O ensino e o problema do ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 20, n. 72, 1979, p. 27-42.

_____. A educação média no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 69, abr./jun. 1978, p. 1-10.

_____. Condições para o desenvolvimento educacional brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, 1977, p. 3-12.

_____. Anísio Teixeira e a educação [escolar] e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, jul./set. 1981, p. 3-22.

_____. A educação que nós convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 84, abr./jun. 1980, p. 16-33.

_____. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 83, abr./jun. 1980, p. 3-20.

ANEXO 1

TEXTOS PUBLICADOS NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

_____. A lei de diretrizes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.48, 1952. p.280-283.

_____. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.48, out./dez. 1952. p.72-123.

_____. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952. p.33-49.

_____. Um educador: Abílio César Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952. p.150-155.

_____. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

_____. A universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.51, jul./set. 1953. p.3-22.

_____. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.20, n.52, 1953. p.27-42.

_____. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.

_____. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953. p.3-12.

_____. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954, p.3-22.

_____. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33.

_____. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. 1954. p.3-20.



- _____. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p.3-27.
- _____. Ciência e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.24, n.60, 1955. p.30-44.
- _____. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16.
- _____. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p.3-27.
- _____. Administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p.3-23
- _____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.
- _____. A municipalização do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.27, n.66, abr./jun. 1957. p.22-43.
- _____. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957. p.3-29. Obs: Texto publicado, também, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.65, n.150, 1984. p.384-405.
- _____. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.
- _____. Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.30, n.72, out./dez. 1958. p.3-16.
- _____. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25.
- _____. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.29, n.69, jan./mar. 1958. p.3-18.
- _____. Educação - problema da formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.29, n.70, abr./jun. 1958. p.21-32.
- _____. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.
- _____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.
- _____. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.



_____. A educação e a constituição de 1946. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.33, n.77, jan./mar. 1960. p.68-82.

_____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.33, n.78, abr./jun. 1960. p.63-74.

_____. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.83, jul./set. 1961. p.3-4.

_____. A universidade americana em sua perspectiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.48-60.

_____. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.195-199.

_____. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.

_____. União intelectual das três Américas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.82, abr./jun. 1961. p.180-183.

_____. Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.82, abr./jun. 1961. p.3-5.

_____. Educação e Desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92.

_____. Villa-Lobos nas escolas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.186-187.

_____. A mensagem de Rousseau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez. 1962. p.3-5.

_____. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

_____. Notas para a história da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

_____. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez. 1962. p.97-107.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.59-79.

_____. Estado atual da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.39, n.89, jan./mar. 1963. p.8-16.

_____. Gilberto Freyre, mestre e criador da Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.40, n.91, jul./set. 1963. p.29-36.

_____. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19.

_____. Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set. 1964. p.27-47.

_____. Plano e finanças da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.41, n.93, jan./mar. 1964. p.6-16.

_____. Escola pública é o caminho para a integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.52, n.95, jul./set. 1964. p.210-213.

_____. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.46, n.104, out./dez. 1966. p.278-287.

_____. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.45, n.102, abr./jun. 1966. p.257-272.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

_____. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.47, n.105, jan./mar. 1967. p.55-67.

_____. A longa revolução de nosso tempo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.49, n.109, jan./mar. 1968. p.11-26.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82.

_____. Resenha do livro "Uma escola diferente". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.113, jan./mar. 1969. p.145-148.

_____. Tecnologia e pensamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.51, n.113, jan./mar. 1969. p.157-159.



_____. Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.51, n.114, abr./jun. 1969. p.239-259.

_____. O pensamento precursor de McLuhan. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.54, n.119, jul./set. 1970. p.242-248.

_____. Educação, suas fases e seus problemas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.56, n.124, out./dez. 1971. p.284-286.

_____. Educar para o equilíbrio da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.55, n.122, abr./jun. 1971. p.191-196.

_____. Cultura e tecnologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37. Obs: Este foi o último trabalho de Anísio Teixeira, cujos originais foram entregues pelo próprio Autor, dois dias antes de seu desaparecimento, à Fundação Getúlio Vargas (onde Anísio era consultor) que o publicou sob a forma de folheto.

_____. Análise de sistemas e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.59, n.129, jan./mar. 1973. p. 57-59.

_____. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

_____. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.65, n.151, set./dez. 1984. p.685-696.

_____. Educação não é privilégio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.70, n.166, 1989. p.435-462.



ANEXO 2

TEXTOS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Livro / natureza	Artigo
Educação Brasileira e Crise	Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . v.17, n.46, 1952. p.69-79.
	Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.20, n.52, 1953. p.27-42.
	Condições para a reconstrução educacional brasileira. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953. P.3-12.
	A educação que nos convém. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954. p.16-33.
Educação Brasileira e Crise Educação Moderno e Mundo	A crise educacional brasileira. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p.20-43.
	Administração pública brasileira e a educação. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. P.3-23
Educação Moderno e Mundo	Ciência e humanismo. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.24, n.60, 1955. p.30-44.
	Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.25, n.62, abr./jun. 1956. p. 3-16.
	O espírito científico e o mundo atual. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.23, n.58, 1958. p.3-25.
	Educação e Desenvolvimento. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92.
Educação é um Direito	Anísio. Autonomia para educação na Bahia. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.
	A educação e a constituição de 1946. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.33, n.77, jan./mar. 1960. p.68-82.



Educação não é Privilégio	Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.38, n.88, out./dez. 1962. p.97-107.
Educação no Brasil	Revolução e educação. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963, p.3-7.
I Seminário Brasileiro de Administração Escolar	Que é administração escolar? <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.
Boletim ANPAE n.º 1.	Natureza e Função da Administração Escolar. IN: Boletim ANPAE., n.º 1, Salvador: ANPAE, 1964.
Conferência	Bases para uma programação de educação primária no Brasil. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957. p.28-46.
Entrevista	O ensino cabe à sociedade. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.
Ofício	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.25, n.61, jan./mar. 1956. p.145-149.
x.x.x.x.x	Cultura e tecnologia. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37. Obs: Este foi o último trabalho de Anísio Teixeira, cujos originais foram entregues pelo próprio Autor, dois dias antes de seu desaparecimento, à Fundação Getúlio Vargas (onde Anísio era consultor) que o publicou sob a forma de folheto.

ANEXO 3

ARTIGOS SELECIONADOS E LOCALIZAÇÃO EM LIVROS

Categoria Temática	Sub-tema	Descritores	Freq.1	Freq.2
Educação e Sociedade	Educação e desenvolvimento	Desenvolvimento	10	
		Política/político	15	
		Sociedade	21	
		Tecnologia/tecnológico	4	
		Transformação	13	
	Sub-total		63	63
	Educação e classes sociais	Classe média	4	
		Classe/classes	13	
		Classes populares	1	
		Massa popular	1	
Sub-total		19	19	
Total			82	
Estado e Educação	Democratização da educação	Autonomia	8	
		Democracia/democrático	15	
		Democratização	5	
	Sub-total		28	28
	Centralização/descentralização	Municipalização	2	
		Centralização	7	
		Descentralização	6	
	Sub-total		15	15
	Papel e Função do Estado	Estado	26	
		Município	6	
		União	7	
	Sub-total		39	39
	Financiamento da Educação	Recursos	12	
		Financeiro/financiamento	4	
		Fundos		
Sub-total		16	16	
Total		16	98	
Administração da educação	Administração de Sistemas	Conselho/conselhos	7	
		Diretor	2	
		Sistema	31	
		Sistema de ensino	1	
		Sistema escolar	8	
		Sistema educacional	12	
	Sub-total		61	61
	Níveis e modalidades de ensino	Educação popular	5	
		Ensino	38	
		Escola comum	1	
		Escola primária	6	
		Escola secundária	5	
	Sub-total		55	55
	Legislação do ensino	Constituição	10	
		Diretrizes e Bases	10	
		Legislação	2	
	Sub-total		22	22
	Administração da escola	Administração	10	
		Avaliação	3	
		Controle	5	
		Coordenação	2	
		Organização	11	
		Planejamento	1	
		Racional	3	
Sub-total			35	35
Total			173	



