



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

WILSON DA SILVA SANTOS

**O LIBERALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA: os
fundamentos para uma educação pública**

**CAMPINAS, SP
2016**

WILSON DA SILVA SANTOS

O LIBERALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA: os fundamentos para uma educação pública

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Este exemplar digital corresponde à versão final da tese defendida pelo aluno Wilson da Silva Santos, orientada pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

Campinas, SP
2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Santos, Wilson da Silva, 1976-
Sa59L O liberalismo em Anísio Teixeira : os fundamentos para uma
educação pública / Wilson da Silva Santos. – Campinas, SP : [s.n.],
2016.

Orientador: José Claudinei Lombardi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Ciência. 3. Educação. 4. Dewey,
John, 1859-1952. 5. Liberalismo. I. Lombardi, José Claudinei, 1953-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Liberalism in Anísio Teixeira : the foundations for a
public education

Palavras-chave em inglês:

Teixeira, Anísio, 1900-
1971 Science
Education

Dewey, John 1859-
1952 Liberalism

Área de concentração: Filosofia e História da
Educação **Titulação:** Doutor em Educação

Banca examinadora:

José Claudinei Lombardi
[Orientador] Lívia Diana Rocha
Magalhães Paulino José Orso
José Luís Sanfelice
Sérgio Eduardo Montes Castanho

Data de defesa: 11-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O LIBERALISMO EM ANÍSIO TEIXEIRA: os
fundamentos para uma educação pública**

Autor: Wilson da Silva Santos

COMISSÃO JULGADORA:

Orientador: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)

Prof^a. Dr.^a Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)

Prof. Dr. Paulino José Orso (UNIOESTE)

Prof. Dr. José Luís Sanfelice (UNICAMP)

Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho (UNICAMP)

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Dedicatória

*Dedico esta pesquisa à minha
companheira e esposa, Marluze
Pilôto.*

Agradecimentos

É impossível desenvolver um trabalho como este e não ter a quem agradecer. Em primeiro lugar quero destacar os meus agradecimentos ao professor Dr. José Claudinei Lombardi que, com prontidão, se dispôs a me orientar. Mantivemos uma relação que foi determinante para a definição da pesquisa.

Quero retribuir o apoio da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XX, Brumado, que viabilizou financeira e institucionalmente a concretização deste estudo. Sinto-me grato por ser professor dessa instituição.

Agradeço a generosidade e a disposição da banca examinadora: Paulino José Orso, Livia Diana Rocha Magalhães, José Luís Sanfelice e Sérgio Eduardo Montes Castanho.

Deixo a minha gratidão incomensurável ao Mestre Edmundo Fernandes Dias (*In memoriam*), com quem aprendi muito os meandros da prática do conhecimento acadêmico. Muito obrigado, Edmundo.

Por fim, agradeço o apoio incondicional de minha família, que contribuiu direta e indiretamente para que esta pesquisa fosse concluída.

Resumo

Esta tese, desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, analisa os conceitos fundamentais nos escritos de Anísio Teixeira abalizados na apropriação e assimilação da teoria liberal e pragmatista americana de John Dewey. Consideramos os conceitos de “ciência”, “conhecimento”, “sociedade”, “instituição”, “indivíduo”, “igualdade”, “meritocracia”, “autonomia”, “integração social” e “desenvolvimento” como emblemáticos sobre essa convergência entre os dois pensadores e que norteiam as principais proposições educacionais de Anísio Teixeira. O problema levantado nesta pesquisa é o seguinte: como os postulados de John Dewey, em sua concepção filosófica, bem como política, influenciaram Anísio Teixeira, e como o educador baiano transformou estas concepções, filosófico-científica e política, em alicerce crucial para estruturar uma metodologia e com ela pensar, num ponto de vista científico e reformista liberal, as políticas educacionais no Brasil? Em que medida, portanto, a educação formulada por Anísio Teixeira – institucionalizada e “cientificizada” – tornou-se um fenômeno fundamentado em uma teoria circunscrita ao arcabouço do pensamento filosófico-científico e político deweyano? Tentamos evidenciar que tanto os valores quanto os objetivos, que Anísio Teixeira pontuou em sua obra, foram oriundos de uma sistematização de problemas educacionais vivenciados na sociedade brasileira, assim como na sociedade americana. Para construção da análise do problema levantado nesta pesquisa, algumas proposições hipotéticas foram formuladas para chegar a sua verificação: 1 – Anísio Teixeira se aproximou e se filiou à filosofia da educação, primeiramente, através dos estudos com Dewey e com suas pesquisas sobre os aspectos americanos de educação. 2 – A aceitação do pragmatismo e do liberalismo de Dewey foi uma maneira de Anísio Teixeira construir uma metodologia e pensar, por conseguinte, os problemas educacionais brasileiros. 3 – Anísio Teixeira foi imbuído pela experiência educacional norte-americana e pelo pensamento filosófico do pragmatismo deweyano para estabelecer, enquanto sujeito de ação, uma administração reformista e contrastante ao fisiologismo brasileiro. 4 – O desenvolvimento teórico de Anísio Teixeira sobre educação está fundado em dois eixos: a) a educação como consequência dos conceitos de sociedade, escola (instituição) e indivíduo; b) a ciência experimental como mola propulsora para a filosofia da educação e para a educação institucionalizada. A pesquisa fundamenta-se em autores como Marx, Gramsci, Horkheimer, Poulantzas, Rawls, Savage, Vita, entre outros, que oferecem uma proposição de análise sobre Estado liberal, ciência, desenvolvimento e educação. Isso porque, pelos estudos propostos, faz-se necessário desenvolver um campo de reflexão em que alguns teóricos de tendências diferentes se encontrem, pois o diálogo entre eles pode contribuir na feitura da crítica do objeto de investigação sem cair no ecletismo. O estudo sustenta-se em fontes escritas. Devido à extensão de sua produção e à diversidade de questões e temas tratados por Anísio Teixeira, foi preciso delimitar questões científicas, políticas e educacionais em artigos, cartas, boletins, minutas de documento e palestras publicados do período compreendido entre 1927 e 1972. Este material produzido pelo pensador baiano encontra-se na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e nos boletins informativos da CAPES, disponíveis no CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas – FGV, no Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Anísio Teixeira, Ciência, Educação, John Dewey, Liberalismo.

Abstract

This thesis, developed in the Group of Studies and Research History, Society and Education in Brazil - HISTEDBR, analyzes the fundamental concepts in the writings by Anísio Teixeira based on the appropriation and assimilation of John Dewey's liberal pragmatist American theory. We consider the concepts of "science", "knowledge", "society", "institution", "individual", "equality", "meritocracy", "autonomy", "social integration" and "development" as emblematic of this convergence between the two thinkers and that guide the leading educational propositions by Anísio Teixeira. The raised problem in this research is the following: how John Dewey's postulates, in his philosophical conception as well as politics, influenced Anísio Teixeira, and how the Bahia's educator changed these philosophical-scientific and political conceptions, in crucial foundation for structuring a methodology and with it to think in a scientific and liberal point of view the educational policies in Brazil? To what extent, therefore, the education formulated by Anísio Teixeira – institutionalized and "cientifizied" – has become a phenomenon based on a theory confined to the framework of Dewey's philosophical and political thought? We tried to show that both the values and the goals that Anísio Teixeira pointed out in his work have come from a systematization of educational problems experienced in Brazilian society as well as in American society. In order to construct the analysis of the problem raised in this research, some hypothetical propositions were formulated to get to their verification: 1 – Anísio Teixeira approached and joined education philosophy primarily through the studies with Dewey and his research on the American aspects of education. 2 – Acceptance of Dewey's pragmatism and liberalism was a way for Anísio Teixeira to build a methodology and, therefore, Brazilian educational problems. 3 – Anísio Teixeira was imbued by the American educational experience and by the philosophical thought of Dewey's pragmatism in order to establish, as a subject of action, a reformist and contrasting administration to the Brazilian patronage. 4 – The theoretical development by Anísio Teixeira on education is based on two axes: a) education as a result of society concepts, school (institution) and the individual; b) experimental science as a springboard to education philosophy and to the institutionalized education. The research is based on authors such as Marx, Gramsci, Horkheimer, Poulantzas, Rawls, Savage, Vita, among others, who offer a proposition of analysis on Liberal State, science, development and education. This is because by the proposed studies, it is necessary to develop a reflection field in which some theorists of different trends may meet each other, because the dialogue between them can contribute to the criticism of the research object without falling into eclecticism. The study is based on written sources. Because of the extent of its production and the diversity of issues and subjects covered by Anísio Teixeira, it was necessary to define scientific, political and educational issues in letters, newsletters, document drafts and lectures published in the period between 1927 and 1972. This material produced by Bahia's thinker is found in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies and informative newsletters by CAPES available in CPDOC, from Getúlio Vargas – FGV, in Rio de Janeiro.

Keywords: Anísio Teixeira, Science, Education, John Dewey, Liberalism.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

CFE - Conselho Federal de Educação.

CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar.

CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas.

CRPE - Centros Regionais de Pesquisa Educacional.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCB – Partido Comunista Brasileiro.

PR – Partido Republicano.

PSD – Partido Social Democrático.

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

UDN – União Democrática Nacional.

UNB – Universidade de Brasília.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Sumário

Introdução	11
Capítulo I.....	20
1. Anísio Teixeira: percursos e diálogos de um intelectual liberal.....	20
1.1 O início da vida pública e Columbia University: formação acadêmica e ação técnico-científica.....	20
1.2 Conselheiro da UNESCO: crença na ciência e na educação. A República do saber.....	38
1.3 A Obra Educacional na Bahia em sua segunda fase: um intelectual e a modernização	42
1.4 INEP e CAPES: pesquisa científica e o planejamento setorial técnico para a educação. Divergências e embates.....	49
1.5 Público não Estatal: premissas de um Estado descentralizado, autônomo e técnico-científico para a educação.....	65
1.6 Uma nota de destaque sobre Anísio Teixeira educador e administrador	84
Capítulo II	91
Anísio Teixeira: uma defesa liberal da escola pública	91
2.1 Anísio Teixeira: as primeiras trilhas no pensamento filosófico e político de John Dewey	91
2.2 Liberalismo Igualitário Anisiano: a concepção sobre a instituição educacional e a moralidade da igualdade.....	105
2.3 A Unidade Social e a Meritocracia: a escola pública e a integração social	131
2.4 Desenvolvimento, Conhecimento e Escola: as controversas anisianas e as convergências indissolúveis entre John Dewey e Anísio Teixeira	157
Capítulo III.....	195
O pragmatismo e o liberalismo em Dewey e seus críticos.....	195
3.1 As bases do pragmatismo e do liberalismo deweyano.....	196
3.2 Horkheimer: uma crítica ao pragmatismo deweyano.....	220
3.3 A Filosofia da Práxis Gramsciana: uma contraposição ao pragmatismo	236
Conclusão	258
Referências	266
Obras Consultadas e Citadas de Anísio Teixeira	275

Introdução

O objetivo deste trabalho é demonstrar a tese de que conceitos fundamentais elaborados nos escritos anisianos provêm da apropriação e assimilação da teoria liberal e pragmatista americana, mormente a de John Dewey. Consideramos os conceitos de “ciência”, “conhecimento”, “sociedade”, “instituição”, “indivíduo”, “igualdade”, “meritocracia”, “autonomia”, “integração social” e “desenvolvimento” como emblemáticos sobre essa convergência entre os dois pensadores e que norteiam as principais proposições educacionais de Anísio Teixeira.

Na primeira metade do século XX, o pragmatismo americano, sobretudo representado pelo pensador John Dewey, encontrava-se como um dos movimentos filosóficos, educacionais e políticos mais influentes nos círculos acadêmicos nos Estados Unidos. A atenção de Dewey se direciona com a definição de conhecimento que deve ser construída na educação, isto porque com “o advento das democracias [liberais] e das modernas condições industriais” (DEWEY, 1954, p. 86), as instituições estão em processo de mudança constante e, nesse contexto, a educação, que viabiliza a adaptação do indivíduo a essas mudanças e propicia a deliberação de resolução dos conflitos sociais, é o aprendizado de habilidades de solução inteligente de problemas mais aceita no decorrer da vida de um indivíduo dentro das relações sociais. A estabilidade social e o progresso econômico são questões que Dewey creditava à educação, como forma essencial para mantê-los. Além disso, os conhecimentos técnico-científicos são indutores do alargamento epistemológico da educação. Como proposta de analisar a sociedade e a educação brasileiras, Anísio Teixeira travou um importante debate com essa corrente.

O problema levantado nesta pesquisa é o seguinte: como os postulados de John Dewey, em sua concepção filosófica, bem como política, influenciaram Anísio Teixeira, e como o educador baiano transformou estas concepções, filosófico-científica e política, em alicerce crucial para estruturar uma metodologia e com ela pensar, num ponto de vista científico e reformista liberal, as políticas educacionais no Brasil? Em que medida, portanto, a educação formulada por Anísio Teixeira – institucionalizada e “cientificizada” – tornou-se um fenômeno fundamentado em uma teoria circunscrita ao

arcabouço do pensamento filosófico-científico e político deweyano? Tentamos evidenciar que tanto os valores quanto os objetivos, que Anísio Teixeira pontuou em sua obra, foram oriundos de uma sistematização de problemas educacionais vivenciados na sociedade brasileira, assim como na sociedade americana.

O legado de Anísio Teixeira para a educação brasileira nas décadas de 1920 a 1960 é demonstrado em sua tentativa de reformar a educação pública, sobretudo a primária, em vista da modernização e desenvolvimento social e econômico no Brasil, sob a ótica da técnica científica. Isso nos leva a pensar que o educador baiano imprimiu uma lógica determinante segundo a qual a educação pública é a força propulsora do desenvolvimento. Ele enseja um projeto de sociedade, cujo ponto fulcral é a sustentação do Estado liberal, com base na concepção de que a modernização e a industrialização dependem da instrução pública e que esta forma-se nas práticas científicas.

Ressalta-se, nesta pesquisa, que as influências político-ideológicas e teóricas do liberalismo pragmático americano não foram transplantadas por Anísio Teixeira como solução para uma tentativa de reestruturar a educação no Brasil, mas, sim, uma ressignificação de seus postulados filosóficos e políticos para pensar e reformular as políticas educacionais brasileiras. Essa ressignificação tem a ver com um contexto político-econômico brasileiro no período citado, caracterizado por uma forte pressão das diversas frações da classe burguesa, dentro de um Estado liberal patrimonial.

A perspectiva liberal, sob o traço oligárquico urbano-rural e da burguesia industrial brasileira, vai nortear, de certa maneira, a partir dos anos de 1930, propostas mais sistemáticas para os problemas sociais e educacionais. É preciso afirmar que a ideologia liberal, que se desenvolve no Brasil, se dá de forma diferente de países como, por exemplo, Inglaterra, França e Estados Unidos.¹ Uma das razões para isso acontecer, apontada por Florestan Fernandes (2008), é a inexistência de uma revolução burguesa no Brasil, como aconteceu nos países mencionados. Mais apropriadamente, deu-se, no

¹ As ideias liberais, como fenômeno histórico, compreendem teóricos de diferentes matizes do pensamento, desde Locke, Montesquieu, Adam Smith, Tocqueville e Mill, até Dewey, Keynes, Hayek e Rawls. Portanto, torna-se impossível analisar essas ideias liberais sem considerar as suas variadas vertentes. As suas manifestações históricas apontam, para citar alguns, do liberalismo clássico, o liberalismo conservador, o liberalismo igualitário, aos considerados novos liberalismos – os neocontratualistas igualitários: Rawls, Nozick e Bobbio – e os neoliberalismos (MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo: antigo e moderno*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991, p. 15). Não é o cerne deste trabalho “dissecar” a história do liberalismo; cabe apenas salientar a complexidade de seu significado.

máximo, no caso brasileiro, uma revolução-restauração e revolução passiva (GRAMSCI, 1999). Embora não tenham passado pela revolução do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo nos padrões europeus, determinadas frações de classe da burguesia no Brasil incorporam alguns princípios liberais, em consonância com seus objetivos dentro das relações de produção.

Em verdade, já em 1836, segundo Faoro (1976), a luta política gira em torno de dois partidos: o liberal e o conservador. O partido liberal, considerado o mais próximo da propriedade rural, apregoa a descentralização política assentada nos poderes locais. O partido conservador, por outro lado, dialoga com os “arranjos oligárquicos”, que são os comerciantes, os senhores do crédito, os senhores de engenho e os latifundiários. A relação entre os dois partidos impõe uma dinâmica na qual “o poder os embaraça e os confunde: o certo seria dizer que, no poder, nada separa um saquarema de um Luzia², mas o poder, na verdade, tem outra estrutura, independente do jogo cênico dos partidos em revezamento no ministério” (FAORO, 1976, p. 342). Em outras palavras, o que se constata é o surgimento da República sob o mando dos liberais proprietários de terra, ou seja, o liberalismo terá a marca da oligarquia rural. Livrar-se de um centralismo político é o reclame por liberdade tanto econômica quanto política das elites agrárias:

Liberalismo político casa-se harmoniosamente com a propriedade rural, a ideologia a serviço da emancipação de uma classe da túnica centralizadora que a entorpece. Da imunidade do núcleo agrícola expande-se a reivindicação federalista, empenhada em libertá-lo dos controles estatais. O produtor agrícola e o exportador, bem como o comerciante importador, prosperam dentro das coordenadas liberais, favorecidos com a troca internacional sem restrições e a mão-de-obra abundante, sustentada em mercadorias baratas (ibid., p. 501).

Diante disso, oligarquia e liberalismo não são elementos estruturais polarizados, separados; estabelecer essa oposição é deixar de lado a intervenção tanto de Anísio Teixeira como de outros intelectuais liberais de tendência igualitária, entre os anos de 1920 e 1960, no intuito de modernizar o Estado. O entranhamento desses fenômenos, oligarquia e liberalismo, está amparado na defesa do sistema capitalista, bem que alguns interesses oligárquicos girassem em torno do alargamento de sua participação política excludente, mantendo-se como fração de classe hegemônica; de outro lado, Anísio

² Menção ao refrão do visconde de Albuquerque.

Teixeira tensionava a ampliação do poder econômico, social e político como condição *sine qua non* para fomentar o processo de industrialização; o que não significa, tal oposição, diferenças antagônicas e rupturistas.

O papel de Anísio Teixeira, seja como formulador teórico, seja como intelectual orgânico na burocracia pública, foi, tudo indica, o de fortalecer o Estado, a sociedade política, em detrimento da sociedade civil. E mais, um Estado imbuído de técnica científica. A ideia de intensificar e ampliar o Estado está de acordo com o próprio processo de consolidação do capitalismo, de cima para baixo, nos anos de 1930 a 1950. O aumento do Estado brasileiro, da sociedade política, com forte repercussão no aparelho administrativo fez com que o seu poder se fortalecesse cada vez mais e a tentativa de consolidar o modo de produção capitalista com base industrial se tornou o eixo propulsor para o desenvolvimento conservador e desigual, o que mostra mais contundentemente, a partir das décadas de 1940 e 1950, a modernização da economia com exclusão, do que se poderia denominar exclusão da “base, o povo – a camada que se convencionou chamar de povo, parcela alheia aos favores do mando” (FAORO, 1976, p. 542). Esse Estado assume um viés ideológico que o leva a uma transformação do político ao administrativo, que o dota, por conseguinte, como instituição “neutra” técnica. Daí que a presença de Anísio Teixeira na busca de um “Estado administrativo e científico” em que a forma de intervenção implicasse uma despolitização da sociedade civil, ou, em outros termos, uma “marginalização” da parcela alheia aos tensionamentos das frações de classe hegemônicas, utilizando, para isso, os mecanismos do apoliticismo e do tecnicismo cientificista. Nessa lógica de Estado administrador, o conceito de instituição educacional tem um destaque crucial em seus escritos, pois o concebe vinculado à condição de igualdade meritocrática e cientificidade.

Nesse sentido, a preocupação modernizante, com o caráter desenvolvimentista emergente, nos anos 1940 e 1950, tornou-se o baluarte entre os defensores do pensamento liberal para atacar o atraso da economia e proporcionar uma dinâmica de mudanças sociais e educativas. Entender os aspectos culturais, sociais e educacionais poderia desvendar os entraves que impediam o desenvolvimento por regiões.

Dentro desse cenário, Anísio Teixeira traça alguns diagnósticos que determinarão a sua gestão modernizante na área educacional:

[Nos países desenvolvidos] os sistemas escolares que visamos imitar transformaram-se e hoje são sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, de acesso baseado na competência e no mérito. Nós, pelo contrário, expandimos tudo que era, na Europa, resultado de anacronismo ou de errôneas teorias psicológicas, levando os nossos sistemas escolares ao incrível paradoxo de se transformarem em uma numerosa congêrie de escolas de ensino para o lazer, em uma civilização predominantemente de trabalho e produção (TEIXEIRA, 1962c, p.59-79).³

Influenciado pelo tecnicismo e pelo cientificismo, o intelectual em questão ensaia e teoriza as primeiras reformas educacionais, que, igualmente, reverberaram na área social e econômica, como impulsionador para uma reforma adaptativa de cunho urbano-industrial. Com isso, pode-se dizer que Anísio Teixeira, um dos expoentes nacionais da modernização, propunha uma reforma educacional adaptativa e meritocrática, que tendia a ampliar a oportunidade da educação institucional, levando em conta os processos de mudança social engendrados pela industrialização e urbanização capitalista. O projeto ainda demonstra a crença que Anísio Teixeira tinha no conhecimento cientificista para credenciar a reforma da educação. Em 1930, ele exprime essa ideia ao dizer que “se em ciência tudo tem o seu porquê e a sua prova, prova e por que que se encontram nos resultados desta ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para à sua luz, se resolver, - por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova?” (TEIXEIRA, 1930a, p. 36).⁴

A metodologia desta pesquisa procura dar ênfase aos aspectos teóricos de Anísio Teixeira, a partir das variáveis proeminentes – Sociedade, ciência, indivíduo, desenvolvimento e educação –, buscando compreendê-las como elementos dialéticos do processo histórico-sócio-econômica, construído na própria dinâmica das relações sociais capitalistas. Portanto, a pesquisa está sustentada em referência conceitual-analítica de acordo com as singularidades do momento histórico em que se situa a produção de Anísio Teixeira, isto é, como movimento determinado e determinante historicamente.

Uma questão de método sinalizada por Gramsci, quando ele fala de intelectual, é muito importante e, nessa pesquisa, será pautada. Segundo Gramsci (2001, p. 18 e 19),

³ TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962c. p.59-79.

⁴ TEIXEIRA, Anísio. Porque escola nova? *Boletim da Associação Bahiana de educação*. Salvador: Livraria e Tipografia do comércio, 1930a, p. 36.

é preciso, antes de mais nada, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e “permanentes”, ou seja, que foram assumidos como pensamento próprio, diferente e superior ao “material” anteriormente estudado e que serviu de estímulo; só estes elementos são momentos essenciais do processo de desenvolvimento. Esta seleção pode ser feita levando em conta períodos mais ou menos longos, tal como se determinam intrinsecamente e não a partir de informações externas (que também podem ser utilizadas), e acarreta uma série de “eliminações”, isto é, doutrinas e teorias parciais pelas quais aquele pensador pode ter tido alguma simpatia em certos momentos, até o ponto de aceitá-las provisoriamente e delas se servir para seu trabalho crítico ou de criação história e científica.

A partir dessa linha metodológica, para construção da análise do problema levantado nesta pesquisa, apontado no terceiro parágrafo desta introdução, algumas proposições hipotéticas devem ser formuladas para chegar a sua verificação: 1 – Anísio Teixeira se aproximou e se filiou à filosofia da educação, primeiramente, através dos estudos com Dewey e com suas pesquisas sobre os aspectos americanos de educação. 2 – A aceitação do pragmatismo e do liberalismo de Dewey foi uma maneira de Anísio Teixeira construir uma metodologia e pensar, por conseguinte, os problemas educacionais brasileiros. 3 – Anísio Teixeira foi imbuído pela experiência educacional norte-americana e pelo pensamento filosófico do pragmatismo deweyano para estabelecer, enquanto sujeito de ação, uma administração reformista e contrastante ao fisiologismo do Estado brasileiro. 4 – O desenvolvimento teórico de Anísio Teixeira sobre educação está fundado em dois eixos: a) a educação como consequência dos conceitos de sociedade, escola (instituição) e indivíduo; b) a ciência experimental como mola propulsora para a filosofia da educação e para a educação institucionalizada (GERIBELLO, 1977).

Essas questões/ hipóteses guiam o desenvolvimento analítico deste trabalho. A pesquisa fundamenta-se em autores como Marx, Engels, Gramsci, Horkheimer, Poulantzas, Rawls, Savage, Vita, entre outros, que oferecem uma proposição de análise sobre Estado liberal, ciência, desenvolvimento e educação. Isso porque, pelos estudos propostos, faz-se necessário desenvolver um campo de reflexão em que alguns teóricos de tendências diferentes se encontrem, pois o diálogo entre eles pode contribuir na feitura da crítica do objeto de investigação sem cair no ecletismo. Logo, trata-se de uma pesquisa cujos pressupostos subjacentes implicam um processo de análise retrospectivo

e prospectivo, que relaciona as teorizações, as situações e os contextos entre si. O desdobramento da pesquisa sucede nos liames analíticos, etapa que leva à decomposição da quimérica unidade do objeto, marcado por suas determinações econômicas, sociais e políticas. Os dados sobre a realidade fenomênica foram esquadrihados com o objetivo de apreender o movimento histórico em que ela aparece como síntese das relações sociais características de uma sociedade. Deste modo, o intelectual Anísio Teixeira e suas ideias não serão desvinculados em seus embates travados em sua existência como educador e intelectual.

Esta pesquisa tenta contribuir, em sua delimitação indicada, para a Filosofia e História da Educação brasileira, tomando um período em que Anísio Teixeira se envolveu na luta pela reforma da instituição educacional nacional e internacional. Com isso, ver Anísio Teixeira como intelectual é ir além de sua atuação na sociedade brasileira. Ele buscou e aprofundou, em seus escritos tão vastos, análises e diagnósticos sobre as transformações que diversas nações desenvolvidas e não desenvolvidas sofreram em seu sistema educacional. Daí que esta investigação considera um conjunto maior da obra de Anísio Teixeira, sem perder o fio condutor ora sugerido, e, ao mesmo tempo, sem cair na armadilha de esfacelar as ideias do autor em compartimentos: didática, currículo, proposta pedagógica e arquitetônica, formação de professor etc. Neste sentido, apesar de esta pesquisa se deter nas proposições de Anísio Teixeira sobre a reforma educacional, não o fará sem esmiuçar as ideias gerais referentes à sua concepção filosófica e política sobre a relação educação, ciência e sociedade, implicada, ratifica-se, em suas proposituras de reforma.

O estudo sustenta-se em fontes escritas, cuja intencionalidade é especificada e explicitada para referendar a investigação, pois estes documentos são variáveis relevantes para a problemática. Devido à extensão de sua produção e à diversidade de questões e temas tratados por Anísio Teixeira, foi preciso delimitar questões científicas, políticas e educacionais em artigos, cartas, boletins, minutas de documento e palestras publicados do período compreendido entre 1927 e 1972. É sabido que o educador não formulou um “sistema de pensamento unificado” sobre educação. Muitos de seus escritos foram elaborados num ambiente efervescente de campanhas circunstanciais ou programadas e disputas de projeto; além disso, diversos textos são revisitados por ele em forma de palestra ou artigo ao longo desse período. Daí a necessidade de filtrar as

principais fontes do autor. Foram consultados, analisados e citados diretamente 85 documentos. Este material produzido pelo pensador baiano encontra-se, em sua maioria, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e nos boletins informativos da CAPES, disponíveis no CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas – FGV, no Rio de Janeiro, e na Fundação Anísio Teixeira, em Salvador.

Como prudência metodológica, esses documentos sofreram um estudo meticuloso, no sentido de nos precavermos de certas ambiguidades e anacronismos diletantes, para assegurar a expressividade inerente à estrutura textual, que denota uma cadeia de pensamento, ao sustentar determinada(s) ideia(s) ou argumento(s) relacionado(s) à problemática investigada.

Tais documentos escritos foram classificados e organizados obedecendo às particularidades de seus conteúdos. A classificação e a organização dos dados são etapas imprescindíveis para o desenvolvimento da análise, a qual, como foi dito, deu-se mediante formulações de questões analíticas e detalhamento da revisão de literatura que trata sobre a temática estudada e do referencial teórico em que a pesquisa se apoia. Este procedimento possibilitou a apreciação dos materiais coletados, pontuando aspectos do objeto pesquisado.

Ao (des)construir a imaginária unidade inicial do objeto e ao desvelar os múltiplos elementos determinantes, a pesquisa desferiu na produção de sua síntese. Nessa etapa, o objeto foi (re)construído dentro do cerne do movimento teórico e histórico que o constitui; por conseguinte, a sua unidade foi organicamente instaurada. Assim, o pensamento de Anísio Teixeira será tratado como pertença de uma visão de mundo. Esta concepção de mundo está enredada na realidade histórica, ou seja, o objeto em pauta é parte de um contexto de contradição, inserida num movimento histórico-social mais geral, como bem destaca Gramsci (1999, p. 146) ao dizer que “analisa-se a história em sua infinita variedade e multiplicidade”.

Este trabalho está dividido em três capítulos e tenta apresentar uma exposição de seus resultados da maneira mais lúcida possível. No primeiro capítulo, é traçada uma análise sistemática, focada no caminho trilhado por Anísio Teixeira desde a sua formação – com a influência de John Dewey, que constituiu uma importante contribuição do pensamento filosófico e científico do pragmatismo adquirido nos Estados Unidos – até a sua condição de educador e sua função de homem público que

lidou com problemas educacionais num cenário de grandes debates cujos interlocutores (políticos, educadores, intelectuais e amigos) foram decisivos para que ele apresentasse proposições teóricas e práticas de educação para o Brasil. No segundo capítulo, descritivo e analítico, são discutidas a assimilação e a interpretação do legado deweyano por Anísio Teixeira para destacar – mormente a sua defesa da escola pública atrelada ao liberalismo e às suas premissas institucionais, à unidade social, à meritocracia e à noção de conhecimento – as bases para o desenvolvimento científico, social e econômico. Por último, o terceiro capítulo ocupar-se-á dos pressupostos do pragmatismo e do liberalismo deweyano, bem como os seus críticos; em seguida, apresentará as discussões elaboradas pela filosofia da práxis gramsciana enquanto uma contraposição ao pragmatismo. Compreendemos que pragmatismo e filosofia da práxis são duas tendências ou correntes teóricas aparentemente idênticas, mas diferem radicalmente entre si pela oposição de suas consequências teóricas e ideológico-políticas.

Capítulo I

1. Anísio Teixeira: percursos e diálogos de um intelectual liberal⁵

1.1 O início da vida pública e Columbia University: formação acadêmica e ação técnico-científica

A vida de Anísio Teixeira como educador e intelectual começa a ser definida na década de 1920. A influência dos jesuítas, até então, não foi suficiente para que ele permanecesse na doutrina da Companhia de Jesus. Depois de uma viagem à Europa, no ano de 1925, Anísio Teixeira desiste da ordenação jesuítica e substitui o que ele chama a “religião velha” por uma religião nova, a da educação, um apostolado leigo, conforme ele mesmo expõe: “Fiz-me logo discípulo de D. Augusto, um colaborador de sua obra, entregando-me de corpo e alma às tarefas de educação e aos labores do apostolado leigo” (TEIXEIRA, 1925, p. 28)⁶

Nesta primeira viagem à Europa, em 1925, em companhia do Arcebispo Primaz da Bahia, D. Augusto Álvaro da Silva, Anísio Teixeira realiza um trabalho de missão cujo objetivo é acompanhar e analisar as reformas educacionais da França e da Bélgica. Ele já estava na condição de Inspetor Geral do Ensino na Bahia, cargo que assumiu em 1924. Justamente por isso, o motivo de suas missões foi tentar estabelecer uma cartografia educacional a partir das experiências de outros países, mormente Europa e

⁵ Importantes trabalhos publicados entre 1960 e 1990 sintetizam vida e obra de Anísio Teixeira. Neste capítulo, far-se-ão referências, além de outros, a estes estudos:

ABREU, Jayme; COUTINHO, Afrânio et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ABREU, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: GB: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1968.

CHACON, Vamireh. Anísio Teixeira e Monteiro Lobato: companheiros de descoberta. In: *Gilberto Freire: uma biografia intelectual*. Recife, PE; São Paulo, SP: Fundação Joaquim Nabuco – Editora Massangana. Companhia Editora Nacional, 1993.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

⁶ Carta de Anísio Teixeira de 1925, transcrita por Luís Viana Filho (1990, p. 28). VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

Estados Unidos, para promover as suas primeiras intervenções, enquanto intelectual estadista, no campo educacional da Bahia.

Anísio Teixeira ficou um semestre na Universidade do Soborne, assistindo às conferências sobre instrução pública francesa e coletando material do próprio sistema de ensino francês. Como resultado deste trabalho de missão, ele regressa ao Brasil com os indicativos da estrutura educacional francesa e os toma como “parâmetros hipotéticos” de conhecimento para a sua atuação na Inspetoria de Ensino na Bahia. A decisão de Anísio Teixeira de atuar nesse órgão, entre 1924 e 1929, se deu no sentido de superar o burocratismo e a inoperância do mesmo com duas frentes de ação: planejar pesquisas e estudos sobre a realidade educacional baiana – da administração escolar até os métodos didáticos de alfabetização – e reestruturar as atividades administrativas para deixar o setor menos burocrático.

Nesse programa de trabalho, Anísio Teixeira avança nas pesquisas e estudos sobre questões técnico-administrativas da educação e passa a ter contato com obras de autores e educadores norte-americanos. Isso o levou, entre outros motivos, em 1927, a fazer a sua primeira viagem aos Estados Unidos. Pode-se considerar que esta é a sua segunda missão de estudos, para se dedicar às investigações do campo da organização escolar americana. De forma igual, fica um semestre em Nova York frequentando aulas e reuniões de pesquisa sobre o tema referido: a organização escolar norte-americana. Inevitavelmente, um dos primeiros impactos perceptivos que Anísio Teixeira experimenta é a diferença estrutural socioeconômica; o *ethos* norte americano e o latino-americano se distinguem um do outro pela presença marcante do desenvolvimento tecnológico na vida social e material do primeiro. Em uma de suas anotações, ele chega a dizer que “a ciência experimental na sua aplicação às coisas humanas permitiu que uma série de problemas fossem resolvidos e que crescessem essas enormes cidades que são a flor e o triunfo maior da civilização” (TEIXEIRA, 1930a, p.9)⁷

A repercussão dessa experiência em Anísio Teixeira demarca, sem os remissivos exageros, uma fase de sua vida com rupturas intelectuais e ético-religiosas. Não por acaso, em uma entrevista concedida a Odorico Tavares, no Diário de Notícias da Bahia, em 1952, ele admite que nessa viagem reviveu

⁷ TEIXEIRA, Anísio. Por que escola nova? *Boletim da Associação Bahiana de educação*. Salvador: Livraria e Tipografia do comércio, 1930a.

um embate da adolescência entre duas filosofias que lutavam em meu espírito. Por volta de 1927 senti haver superado essas mortais contradições, reconciliando-me com a filosofia que primeiro me influenciara, a do espírito naturalista e científico, de que me tentara afastar o ultramontanismo católico dos jesuítas. Trouxe de meus cursos universitários na Europa e América não somente esta paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil (TEIXEIRA, 1952e, s/p).⁸

O aprofundamento de sua formação intelectual travou não somente um embate com suas convicções religiosas e filosóficas, mormente o trajar de nova forma de pensar, de uma “nova filosofia”. Deu-se isso ao realizar a sua segunda viagem para os Estados Unidos, dessa vez, na condição de bolsista do Teachers College, da Universidade de Columbia, no período de junho de 1928 a junho de 1929. Os estudos ali empreendidos proporcionaram-lhe o grau de Master of Arts, com ênfase em administração escolar. Portanto, os anos de 1920, sobretudo a sua segunda viagem aos Estados Unidos foram um momento providencial em sua formação e em suas convicções intelectuais.

Em uma correspondência com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira diz da importância desses anos, que foram determinantes em sua vinda carreira de educador.

Esse foi um período extraordinariamente significativo em minha vida, que eu iniciei com o conhecimento de Lobato e se encerra com o encontro com V. no Rio, entre junho de 28 e junho de 29. Tenho a impressão que foi nesse ano que me encontrei comigo mesmo. O ano de estudos na Col. Uni., a descoberta de J. Dewey, a revisão (ou conversão?) filosófica, e as grandes amizades intelectuais – Lobato, Fernando, Lourenço, Afrânio e quantos e quantos outros (TEIXEIRA, 1960c, p. 1)⁹.

⁸ Entrevista de Anísio Teixeira no Diário de Notícias da Bahia, em janeiro de 1952. In: TAVARES, Odorico. *Prioridade número um para educação*. Entrevista de Anísio Teixeira. Diário de Notícias da Bahia, janeiro de 1952e.

⁹ Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 1960c. CPDOC – FGV.

Em 2000, a professora Diana Gonçalves Vidal, da Universidade de São Paulo - USP, organiza um livro com as cartas escritas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, abrangendo o período entre 1929 e 1971. Estes documentos podem ser encontrados no CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas - FGV, do Rio de Janeiro.

Ver: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

Como destaca o estadista Luís Viana Filho, um dos interlocutores e amigos de Anísio Teixeira, a trajetória que vai do catolicismo ultramontano até o liberalismo pragmatista fez com que ele fosse apontado como responsável por americanizar a educação brasileira, mas, em outro momento, no período de 1930, fosse atacado pelos defensores dos colégios particulares, mormente pelos interesses privatistas da Igreja Católica, passando a ser tachado e acusado de marxista, de comunista; logo ele, assevera Viana Filho (1990, p. 74), que americanizava o pensamento educacional brasileiro e difundia as ideias de John Dewey. Tempos depois, em razão disso, Anísio Teixeira escreve uma carta a Paulo Duarte Guimarães recordando as acusações dos eclesiásticos feitas contra ele, e mostra claramente sua relação com o marxismo e com o pragmatismo americano: “Conheço Marx como conheço Freud, de oitiva. Nunca os li. Em filosofia, sou uma mistura de universalismo cartesiano com pragmatismo americano” (TEIXEIRA, 1964a).¹⁰

Já em Nova York, em 1928, Anísio Teixeira se aproxima de John Dewey, um intelectual muito prestigiado tanto nos Estados Unidos quanto internacionalmente, como testemunha Gilberto Freyre, quando esteve na Columbia University e defendeu sua tese de mestrado em 1922 (FREYRE, 1975). Um adendo sobre a amizade entre Gilberto Freyre e Anísio Teixeira: Antes mesmo de os dois se encontrarem nos Estados Unidos, eles já se conheciam no Brasil devido a algumas afinidades, uma das quais consta na própria declaração de Gilberto Freyre (1960, p. 118):

Conheci Anísio Teixeira em ano remoto, êle e eu uma espécie especialíssima de ‘oficiais de gabinete’ de governadores: dos dois últimos fidalgos autenticamente brasileiros quem foram, no Brasil, governadores de Estado. Êsses brasileiros se chamavam Francisco Góes Calmon, na Bahia, e Estácio de Albuquerque Coimbra, em Pernambuco.

Na década de 1920, Anísio Teixeira e Gilberto Freyre foram, respectivamente, Inspetor Geral do Ensino da Bahia e Inspetor Geral do Ensino de Pernambuco. Freyre menciona Anísio Teixeira na época da Columbia University como um sujeito de alargamento do saber racional, por meio da confirmação do conhecimento do empírico

¹⁰ Carta a Paulo Duarte Guimarães, Rio de Janeiro, 1964a. Localização do documento: Arquivo privado – Paulo Duarte Guimarães.

pela experiência.¹¹ No Teachers College da Columbia University, entre 1928 e 1929, Anísio Teixeira participou de cursos, disciplinas e pesquisas abrangendo áreas de psicologia, filosofia, administração escolar, educação rural e didática. O relatório *Aspectos Americanos de Educação*, apresentado por ele ao governo da Bahia, é o resultado de suas pesquisas e, ao mesmo tempo, considerado a sua tese pelo Teachers College. Sua pesquisa, por esse período, se concentra numa investigação do sistema escolar rural em Maryland, de uma escola normal de Towson, Maryland, do colégio normal de Farmville, do sistema escolar de Cleveland, de um colégio de agricultura em Nova York e do Departamento Estadual de Educação da Virgínia. Trata-se de um estudo comparativo e de comunidade, sempre fundamentado nos princípios filosóficos e metodológicos de Dewey (TEIXEIRA, 2006).¹² Na primeira parte do relatório, em que constam os fundamentos de educação, ele deixa patente a presença de Dewey em seus estudos: “John Dewey é, na América, o filósofo que mais agudamente traçou as teorias fundamentais da educação americana. A nenhum outro pensador é dado ali um lugar tão saliente na sistematização da teoria moderna de educação”. E prossegue com um posicionamento que possivelmente marcou a sua vida de intelectual e educador brasileiro: “Apresentar, pois, na Bahia, em um breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as idéias com que Dewey fixa o atual sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável para despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções” (ibid., p. 29). E em um de seus mais recentes escritos de 1960, uma palestra na Confederação Nacional do Comércio para celebrar o centenário de nascimento de Dewey, ele ratifica a importância do pensador americano para a compreensão mais larga da experiência científica na moral, na organização social, política e educacional:

A generalização do novo método de conhecimento humano (o da ciência) ao campo da política, da moral e da organização social em geral será a grande tarefa das próximas décadas. John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que lhes há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos

¹¹ Manuscritos originais da Fundação Gilberto Freyre, Apicucos. Recife, Pernambuco. Sem referência a local e data.

¹² TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação*. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927.

conhecido [...] Dewey, cujo centenário de nascimento se celebra, continua a ser um simples precursor (TEIXEIRA, 1960, p. 11).¹³

Essa capacidade de Anísio Teixeira aprofundar e sistematizar o método deweyano já tinha sido acompanhada e observada por Monteiro Lobato. Em uma de suas ricas conversas por correspondência, Lobato entoa uma admiração pela inteligência apurada de Anísio Teixeira:

Com entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Dewey e Kilpatrick. [...] Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. [...] Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna (LOBATO, 1986, p. 68).¹⁴

Após a experiência acadêmica de Anísio Teixeira em Nova York, Dewey passa a ser a sua principal referência. Tanto é que já no Brasil, no ano de 1934, ele lança o livro *Em Marcha para a Democracia – à Margem dos Estados Unidos*, cujas linhas diretrizes são alicerçadas em Dewey e mostra a função social da civilização americana, calcada numa síntese de espírito industrial, científico e tecnológico. Uma cultura nova, “uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta” (TEIXEIRA, 1934, p. 5).¹⁵ Isso demonstra, não somente nesse texto, mas em muitas de suas obras, o seu vislumbamento pelo sonho americano em que o liberalismo social oferece a oportunidade igual aos indivíduos para desenvolver as suas capacidades distintas. O pioneirismo americano se sobressai “com a coragem e o humanismo pragmático de sua filosofia [...]”. Com a “nova atitude mental sintetizando fundamentalismo puritano religioso e modernismo científico-tecnológico pelo instrumentalismo filosófico de John Dewey e muitos outros, pensadores ou não, todos [os] cidadãos [são] construtores da Nova América” (ibid., p. 20 e 22). É bom

¹³ TEIXEIRA, Anísio. Carta mensal, Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio. Rio de Janeiro, nº 58, janeiro de 1960.

¹⁴ Carta de Monteiro Lobato para Anísio Teixeira. In: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.) *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

¹⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia – à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

lembrar que Anísio Teixeira tece esses comentários em um cenário no qual o plano New Deal, do então presidente americano Franklin Roosevelt, foi uma tentativa de superação da crise econômica e social de 1929, uma crise estrutural da economia americana.

Em carta trocada com Monteiro Lobato, de 1944, ao tecer comentários do livro espírita *A grande síntese*, que Lobato descobriu e apresentou a Anísio Teixeira, o educador baiano relatou ao seu amigo o quanto ficou fascinado pelos Estados Unidos na ocasião de sua primeira viagem a esse país; diz ainda que foi marcado profundamente por John Dewey, a ponto de determinar toda sua trajetória profissional e intelectual, seja em suas produções bibliográficas, seja em suas proposições nas políticas educacionais.

O meu receio de não acompanhá-lo na descoberta está em já ser eu um descobridor. Também eu sou, ou fui, o homem de um só livro. Você nunca desejou enfrentar o Dewey, os seis ou oito volumes de John Dewey. Se enfrentasse, escreveria uma grande síntese sem o espírito-santismo de orelha do Ubaldi e com toda a riqueza e maravilha e perspectivas que acaso não possa dar esse livro. [...] mas a sua carta trouxe-me o desejo de voltar ao meu Dewey. E se puder voltar, isto é, se tiver forças de refazer a viagem, hei de lhe escrever sobre essa “residência da casa do meu pai”. [...] Aliás, com Dewey, não é bem uma morada, mas uma plataforma de lançamento de onde a gente parte para todas as direções do quadrante do futuro (TEIXEIRA, 1944, p 94).¹⁶

Não há dúvida, pois, de que o ambiente da Universidade Columbia foi salutar para Anísio Teixeira ter contato com conceitos e educadores que influenciaram substantivamente a educação americana, tais como Kilpatrick, Monroe, Kandel e, sobretudo, Dewey. Neste espaço profícuo de discussão, além desses nomes importantes que iriam marcar sua vida, havia um grupo de brasileiros presentes ali para produzir projetos de pesquisa em convênios firmados entre Estados Unidos e Brasil: projetos da área de Literatura, Linguística, música, mas também da área de Ciência Política, Economia e etnologia. Dentre os nomes brasileiros com quem Anísio Teixeira manteve relações intelectuais estavam Monteiro Lobato e Delgado de Carvalho que, depois, tornaram-se seus amigos. Este último, a quem, na década de 1935, Anísio Teixeira recorreu para organizar a Universidade do Distrito Federal, relata que frequentemente o

¹⁶ Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato, em 26 de agosto de 1944. In: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.) *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

grupo de brasileiros referidos reunia-se na residência de Sebastião Sampaio, cônsul brasileiro em Nova York, para debater política, filosofia, cultura e economia. Nesses encontros, Anísio Teixeira sempre se destacava com um entusiasmo refinado devido aos novos conhecimentos que ele tinha adquirido com os acadêmicos de Teachers College, especialmente Dewey.

Nestas reuniões de brasileiros no estrangeiro destacava-se na conversa o espírito cintilante de Anísio Teixeira, que nos tornava cativos de sua palavra. Por vezes, ele nos comunicava as idéias de um mestre de Columbia e, tendo eu também assistido à aula, ficava surpreso de notar a fidelidade com a qual o jovem estudante reproduzia os menores detalhes da aula americana; nunca vi maior exatidão para registrar idéias! Guardei destes contatos a mais forte impressão da intelectualidade brasileira (CARVALHO, 1960, p. 221).

Anísio Teixeira, nesses primeiros contatos em aulas e cursos com Dewey e as suas primeiras observações da estrutura organizacional da educação dos Estados Unidos, ficou impactado com a política educacional daquele país no qual a instituição era a responsável para a consubstanciação do princípio de igualdade de oportunidades. Talvez Anísio Teixeira passe a ter, nesse tempo de maturidade intelectual, a preocupação e a convicção da centralidade da instituição escolar, para uma democracia liberal, enquanto vetor para o desenvolvimento de uma sociedade moderna. Isto é, essa instituição é que provocará a igualdade de oportunidades e a estabilidade social necessária. Em um texto publicado no Jornal do Comércio de Salvador, de 1952, e republicado no livro *A educação e a crise brasileira*, ele apresenta o seguinte entendimento da escola:

Como órgão intencional de transmissão da cultura, se viu elevada à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna, absorvendo, em parte, funções táticas ou tradicionais da família, da classe, da igreja e da própria vida comunitária e passando a construir, na medida de sua expansão e eficácia a garantia mesma da estabilidade e da paz de uma sociedade em transformação, a segurança da relativa correção ou harmonia dos seus rumos e o impecilho de sua desagregação violenta (TEIXEIRA, 1956f, p. 127).¹⁷

¹⁷TEIXEIRA, Anísio. *Educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956f.

Decerto, Anísio Teixeira transformou a sua estadia na Universidade de Columbia em oficina efervescente de construção de novos valores filosóficos em educação. Os rumos de suas pesquisas colocaram muitas de suas convicções teológicas e filosóficas em reformulações constantes, em progressos parciais (AZEVEDO, 1973, p. 128). Conforme relata Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira encarnou-se na América.

Ultrapassada a crise religiosa que sofreu na mocidade (era para a vida sacerdotal que então se julgava chamado), orientou-se firmemente em outra direção, com a primeira experiência educacional na Bahia e seus estudos, entre 1928 e 29, nos Estados Unidos. Foi esse, no seu próprio testemunho, “o ano de revisão (ou conversão?) filosófica”. Foi um e voltou outro. Partiu crente e retornou, agnóstico (ibid. p. 134).

Como foi salientado, a sua formação foi humanista cristã, como ele próprio reconhece, com os fundamentos em História, Filosofia Tomista e saberes jurídicos. Nos Estados Unidos, constrói suas bases intelectuais calcadas no método experimental. Fernando de Azevedo (ibid., p. 135) volta a dizer: “foi sua viagem aos Estados Unidos, de importância decisiva na sua vida, que lhe trouxe o espírito crítico, o interesse pela observação e experiência, o culto da liberdade e das instituições democráticas”.

No Brasil, Anísio Teixeira passa a se dedicar a várias frentes da educação, seja como escritor, tradutor, editor, seja como estadista e educador, entregando-se principalmente à educação primária pública. Mesmo em cargos de reitor, como em 1935, quando assumiu interinamente a reitoria da Universidade do Distrito Federal, Anísio Teixeira nunca deixou de destacar que a sua preocupação maior era o ensino primário. Pode-se verificar esse cuidado na ocasião em que foi diretor-geral de instrução da Bahia e do Rio de Janeiro, sempre olhando para o padrão liberal dos Estados Unidos.

Ninguém até hoje mais profundamente sentiu a necessidade de educação popular primária do que Jefferson, que declarou, certa vez, em 1823, que se tivesse que escolher entre o ensino primário e a universidade, mais facilmente fecharia esta do que aquele, de tal modo lhe parecia importante para o País a difusão entre a massa, dos conhecimentos essenciais (TEIXEIRA, 1935, p. 12).¹⁸

¹⁸ TEIXEIRA, Anísio. A função das universidades – discurso pronunciado pelo Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, Sr. Anísio S. Teixeira, por Ocasião da Inauguração Solene dos Cursos. Sem referência a local e editora. Datado de 31 de julho de 1935. CPDOC – FGV.

Com esse teor discursivo, Anísio Teixeira entra em rota de colisão, durante toda sua vida, com a “linguagem reacionária” das elites oligárquicas que queriam a educação escolar como distinção de “casta”, que emanava do “predomínio estreito da família, da prepotência temporal da Igreja e da ditadura espiritual do Estado” (ibid., p. 23). Por isso, Anísio Teixeira, com sua bandeira de instituição pública primária para todos, se tornou um alvo de duras críticas e represálias. Só para exemplificar essa situação de perseguição contra ele, em 1937, no Estado Novo varguista, Anísio Teixeira é acusado de socialista por Tristão de Athayde (SCHWARTZMANN, 1984, p. 298). Nas discussões sobre ensino privado versus ensino público, Carlos Lacerda denominou Anísio Teixeira de anticatólico, pois na posição liberal não podia ser anti-semita (DULLES, 1991, p. 277).

Será Fernando de Azevedo, uma das pessoas que selou um convívio profícuo com Anísio Teixeira, a registrar um testemunho sobre o educador baiano, – este ainda em vida –, no qual destaca os seus posicionamentos teóricos, marcados por Dewey, e as suas ações públicas, que provocaram resistências e ataques de diversos matizes. Apesar de a citação apresentar uma extensão demasiada, ela é salutar por sintetizar, direta e indiretamente, proposições de Anísio Teixeira sobre educação e que, devido a isto, reverberam em conceitos caros, como público $\times$ privado, Estado, liberdade, indivíduo e sociedade. Anísio Teixeira, diz Fernando de Azevedo, foi

alvo constante de implacáveis acusações que não se cansa de rebater. [...] Para muitos, esse notável e abnegado educador não passa de um elemento subversivo, anti-clerical e até mesmo anti-religioso, comunista tanto mais perigoso quanto mais encoberto e dissimulado. Essas acusações que, a poder de repetidas, se vão inculcando, em certos grupos, como verdadeiras, em que se apóiam? Em fatos? Mas entre suas iniciativas e realizações não há uma só que possa justificá-las. Em suas idéias? Mas afinal quais são as idéias por que se tem batido com mais fé e entusiasmo? Elas se encontram, claramente expostas, em aulas e conferências, em comunicações de toda ordem, em artigos, entrevistas e cartas abertas, e, sobretudo, nos livros que já publicou e são trabalhos de primeira ordem, dos mais importantes já publicados sobre educação em língua portuguesa. Que é sua obra *Vida e Educação*? Uma introdução sobre a pedagogia de John Dewey, filósofo americano. Em outro livro, anterior a este, que data de 1928, o que estuda, são *Aspectos Americanos de Educação* (1928). No volume *Educação Progressiva* (1932), que é uma introdução à filosofia da educação, inspira-se em John Dewey e outros pensadores, americanos e ingleses, e o que tem sobre os olhos, quando escreve *Em Marcha*

para a Democracia (À margem dos Estados Unidos), 1934, é ainda o exemplo americano que tão profundamente o impressionou. A leitura de qualquer dessas obras basta para nos levar à convicção de que não estamos em face de um socialista, de idéias avançadas. Nem de um materialista. Nem mesmo de um anti-clerical. Mas daquele mesmo “Anísio lapidado pela América”, que viu e apontou Lobato há mais de trinta anos. [...] Individualista, fiel aos mais altos valores da tradição liberal, – liberdade e verdade, opõe ele a toda interferência da opressão e da força a independência e a liberdade do juízo individual. [...] O ponto de vista em que se coloca, para defender a escola pública e lutar, como o tem feito, por seu aperfeiçoamento e por sua eficácia, não é a de um “totalitário” **nem mesmo o daqueles que entendem ser a educação uma função eminentemente pública, um direito e um dever do Estado**. Pois, ao contrário de muitos de nós, não só admite a escola particular, mas “gostaria de vê-la mais independente, mais verdadeiramente particular, mais diversificada da escola pública e em franca emulação com esta”. Tem ele combatido o sistema de equiparações e propugnado o exame do Estado, para as particulares? Sem dúvida. Sua posição a esse respeito é clara e conhecida de todos. Não é a “escola socialista” que propugna, mas a liberdade do ensino, confessional ou leigo, do qual não reclama senão a eficácia e a excelência, não admitindo outra ingerência do poder nessa esfera senão pelo exame do Estado. Esse mesmo era o ponto de vista de um jesuíta eminente, seu antigo mestre e amigo, o Pe. Luiz Gonzaga Cabral, cuja opinião recorda Anísio em documento de que tenho cópia, e é de maior significação. “Dizia-me em 1916 o Pe. Cabral (escreve Anísio) que o sistema de preparatórios lhe parecia muito melhor do que o da intervenção do governo nas escolas religiosas. Como jesuíta preferia mil vezes poder dar educação como lhe parecesse dever ser dada e depois levar seus alunos ao exame oficial, a sofrer que o Estado lhe viesse a dizer como devia ser a educação”. Mais adiante, referindo-se às suas idéias e tendências, em matéria de ensino, declara expressamente quais são elas e donde lhe vieram; “Se os que me julgam, conhecessem um pouco melhor o ensino inglês e o ensino americano, veriam que *minhas idéias se filiam realmente ao ensino anglo-saxônico*. Estou hoje convencido de que a sabedoria das instituições inglesas ou americanas está presa à premissa da confiança no homem. Suas instituições são livres porque ali se confia no homem e se lhe dá a responsabilidade pelo que faz”. [...] Podia ser mais positivo e categórico? E não é isso, exatamente isso, que tem afirmado e repetido, com a mesma clareza e energia, em artigos, conferências e entrevistas? No entanto, esse homem que se proclama “individualista e acredita no indivíduo e na sua capacidade de ser livre e responsável”; cujas idéias se filiam às que predominam nos países anglo-saxônicos e regem seu ensino e suas instituições políticas; que, reconhecendo embora o papel e todo o significado da escola pública, chegaria a dar às escolas particulares uma liberdade que só agora começam a disputar, pode lá ser apontado como comunista ou socialista, e perigoso para as instituições democráticas? (AZEVEDO, 1973, p. 134,135,137 e 138. Grifo nosso).

Essas declarações de Fernando de Azevedo mostram uma forte cumplicidade intelectual entre os dois e não deixam rastro de dúvidas referente à filiação teórica e ideológica de Anísio Teixeira. Essa amizade, mediada por Monteiro Lobato em 1929, foi determinante na vida de ambos. Forma-se nesse contato uma das mais importantes amizades e relações profissionais de Anísio Teixeira. O que se destaca é que essa apresentação de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, que estava no cargo de Diretor Geral da Instrução do Distrito Federal, dá-se por uma carta de Monteiro; carta esta que Anísio Teixeira traz dos Estados Unidos. O seu teor transcreve a fecundidade da admiração que Monteiro Lobato tinha por Anísio Teixeira, o que seguramente foi fruto da vivência intelectual entre eles nos Estados Unidos. Por outro lado, a carta testemunha o quanto o educador baiano assimilou uma formação filosófica capaz de ver a educação em sua concepção científica.

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e aí te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que o conhecemos, o adoramos e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há uma certa irmandade no mundo e que é desses irmãos, quando se encontram, reconhecerem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato (AZEVEDO, 1973, p. 127).

Fernando de Azevedo, em seu depoimento sobre Anísio Teixeira, já previa, nesse encontro, que parecia surgir, “com Anísio Teixeira, o sucessor destemeroso com que sonhava, para retomar, completar e enriquecer a obra que eu havia iniciado e se achava então em franco desenvolvimento. Passados quatro anos, em 1932, ele, de fato, viria a sê-lo com a mesma idade em que fora eu convocado para esse posto” (ibid., p. 127-128). Fernando de Azevedo se refere ao cargo de Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal que Anísio Teixeira iria assumir em 1932.

Também em 1929 Anísio Teixeira entrega e apresenta os estudos preliminares desenvolvidos em Columbia ao governador da Bahia, Vital Henrique Baptista Soares, que sucedeu Góis Calmon em 1928. Este relatório, intitulado *Sugestões para*

*Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano*¹⁹, não foi aceito na íntegra pelo governador, alegando insuficiência orçamentária para sua execução. Com o seu projeto posto sob reformulações constantes e sem autonomia para tocá-lo, Anísio Teixeira pede demissão em novembro de 1929 e passa a lecionar, até 1930, Filosofia e História da Educação na Escola Normal de Salvador (ABREU, 1968).

Anísio Teixeira assinala em seu relatório que, antes de qualquer reforma do ensino da Bahia, deveria acontecer uma pesquisa dos principais problemas das comunidades locais, das potencialidades dos recursos da região onde as escolas seriam implantadas, com um planejamento o mais racional possível, tendo constantemente revisão e avaliação do trabalho. Esses estudos ordenados dariam uma estrutura adequada para a reforma educacional consecutiva. Segundo Jayme Abreu (1968. p. 160), “a pesquisa sistemática como fundamento da ação racionalmente planejada era um dos pontos básicos desse programa de reforma. Estudos de comunidade já eram propostos para aplicar os seus resultados à vida escolar”. A sua análise tentou atacar as questões culturais mais prementes e arraigadas localmente que impediam o desenvolvimento social e econômico, sobretudo aquelas que eram denominadas enigmas baianos, como, por exemplo, o analfabetismo crônico. Resumidamente, as sugestões de reforma elencadas por Anísio Teixeira são as seguintes:

- 1) Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia. Os resultados desses estudos servirão de base para um programa educacional progressivo e de longa duração; 2) Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária; 3) Revisão geral dos problemas. As necessidades locais e os interesses e aptidões dos alunos serão os fatores de orientação dessa revisão; 4) Aperfeiçoamento dos métodos de ensino; 5) Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta; 6) Reorganização das Escolas Normais; 7) Criação de um “bureau” de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução (ibid.).

Essas *Sugestões para Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano* são as primeiras sistematizações mais densas de Anísio Teixeira, após os seus estudos em Filosofia da Educação na Universidade de Columbia. Formado pelos jesuítas, num humanismo clássico e escolástico, torna-se cada vez mais um discípulo de

¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional bahiano*. Revista de Educação, Salvador, ano 11, n. 3, Nov. 1930b.

Dewey, pragmatista experimental, um republicano liberal preme de um humanismo científico. No início de sua fase administrativa e, “daí em diante, pela própria feição do método com que trabalha, Anísio é um pensador prático, um filósofo que se ocupa de política, um teórico sempre inclinado para as coisas, os fatos, as instituições e dentre estas especialmente a escola” (GERIBELLO, 1977, p. 60).

Não será demais dizer que um dos problemas filosóficos centrais de Anísio Teixeira é o valor da ideia e da ação racional pelo qual toda sua reflexão pedagógica se revela. Ele demonstra essa preocupação em um trecho contundente da obra *A educação e a crise brasileira*, em que diz:

A transposição para o campo das instituições sociais das consequências do pensamento racional e deliberado, que virá realmente a constituir a integração da sociedade em sua fase de liberdade, parece ter logrado início nessa fase. [...] A circunstância da ideia, da análise racional vir, assim, atuar no contexto da ação e criar novos modos de comportamento e de solução dos problemas humanos, revela os dois aspectos fundamentais da liberdade: o da espontaneidade e tolerância do próprio pensamento, isto é, a liberdade da especulação intelectual, e o da incorporação da ideia ao costume e à ação, mediante instituições sociais que promovem, sob nova forma e nova eficácia, os objetivos humanos (TEIXEIRA, 1956f, p. 258-259).²⁰

Antes de voltar à Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, em 1947, Anísio Teixeira, chamado pelo prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, teve uma passagem pela Diretoria Geral da Instrução Pública da capital da República, ficando no cargo de diretor de 1931 até 1935. Na gestão de Anísio Teixeira, houve uma continuidade e ampliação das reformas educacionais, já propagadas por Fernando de Azevedo quando era responsável pela pasta em 1928. Não somente foram construídas instituições escolares de ensino primário, secundário e superior, mas também institutos de pesquisa e órgãos técnicos. Ademais, os trabalhos de Anísio Teixeira, à frente da Diretoria, são destacados por técnicas de administração escolar e ideias pedagógicas estadunidenses, uma atenção constante aos métodos científicos para pensar e resolver questões educacionais. Ele, de certo modo, distingue a sua atuação com este espírito:

²⁰ TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 1956f.

Procurei durante perto de cinco anos elevar a educação à categoria de maior problema político brasileiro, dar-lhe base técnica e científica, fazê-la encarnar os ideais da república e da democracia, distribuí-la por todos na sua fase elementar, e aos mais capazes nos níveis secundários e superiores e inspirar-lhe o propósito de ser adequada, prática, eficiente, em vez de acadêmica, verbal, abstrata (TEIXEIRA, 1952d, s/p).

Em sua extensa carta ao prefeito do Distrito Federal, solicitando a demissão do cargo, por pressões políticas, em um contexto de golpe de Estado, Anísio Teixeira credita a educação de base técnica e científica como principal ou único fenômeno capaz de promover o progresso e resolver os conflitos sociais e políticos dentro dos fundamentos liberais e republicanos.

Exmo. Sr. Prefeito – Pela conversa que tive ontem com Vossa Excelência, pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constituía embaraço político para o governo de Vossa Excelência. Reiterei imediatamente o meu pedido de demissão, que esteve sempre 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. Renovo a declaração porque não me é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se lhe 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. Sou por convicção contrário a essa trágica confiança na violência que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda a obra de esforço e sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos. Lavro contra tal suspeição 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. Se, porém, os educadores, os que descrevem da violência e acreditam que só as idéias e o seu livre cultivo e debate é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são

suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços – que outra alternativa se abre para a pacificação e conciliação dos espíritos? Conservo em meio de toda a confusão momentânea as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalhos e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal, e, reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária. Cumpre-me neste momento, Exmo. Sr. Prefeito, apresentar a Vossa Excelência o meu constante reconhecimento pelas atenções e, sobretudo, pela resistência oferecida por Vossa Excelência a todos que se opuseram, por ignorância ou má fé, ao desenvolvimento dessa obra, até o momento atual. Possam outros, com mais inteligência e valor, retomá-la e conduzi-la pelos mesmos rumos liberais e republicanos, para o seu constante progresso. Apresento a Vossa Excelência as expressões de meu devido reconhecimento e os meus votos pela sua felicidade pessoal e a felicidade do seu governo. – Ass. Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1953b).²¹

Anísio Teixeira sempre se manteve nessa nuance ao tratar dos meios e fins da educação: sua revolução não era para romper a ordem; sua revolução era a educação. Um “transformismo molecular”, pela reforma moral, que tinha no processo educativo o cume do progresso institucionalizado permanente. Ele parece acreditar na imparcialidade da educação, uma atuação de neutralidade com certo procedimento tecnicista. Quiçá, quanto a essa neutralidade, Afrânio Coutinho, conterrâneo e amigo de Anísio Teixeira desde a jovialidade, em seu texto sobre o educador baiano “Pensando com a cabeça e as mãos”, escrito em 1960, quisesse dizer que Anísio Teixeira um dos pensadores brasileiros que mais tentou plasmar a junção ciência e educação, um caso típico de homem que pensava com as mãos, que lutou pela “solução das questões educacionais em termos técnicos e não políticos, num país em que a educação é ainda uma questão política” (COUTINHO, 1960, p. 117). Ademais, ele foi um

prático, no sentido de que leva à experiência uma doutrina, um sistema de idéias e princípios, fazendo essa ideologia viver. É um pensador, que fornece fórmulas de ação, que propõe soluções a problemas, que inspira normas para atingir resultados práticos, no que respeita a questões prementes da dura e rugosa realidade. Propostas que devem ser testadas na experiência, e que poderão ser adotadas ou abandonadas, conforme os ditames do verdadeiro espírito científico (ibid., p. 115).

²¹TEIXEIRA, Anísio. *Educação para democracia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953b, p. IX – XI.

Nessa linha de juízo de Coutinho, Gilberto Freyre consente com a ideia de que Anísio Teixeira

era, com efeito, um antecipado aos homens de sua própria geração no modo de procurar resolver os problemas brasileiros por uma renovação de métodos mais apolíticos que políticos de ação que importasse para o Brasil em verdadeira modernização social. Modernização, principalmente, da sua cultura, num sentido mais amplo e mais profundo que o entrevisto pelos ‘modernistas’ do Rio e de São Paulo (FREYRE, 1960, p. 120).

Em uma polêmica levantada por Anísio Teixeira, referente à ação do Partido Comunista Brasileiro – PCB no período entre 1935-1945, fez com que ele escrevesse o artigo “1935-1945”, de 17 de abril de 1945, impugnando os partidos de esquerda que levaram à instabilidade da conjuntura política brasileira em 1945. A sua contestação sobre as relações de força partidária é destacada pela sua forte crença de que o avanço material, cultural e social que o Brasil almeja só poderia se dar pelo método de “tentativas e ensaios”, pelo “método da experiência e erro” em uma sociedade democrática liberal.

O modo pelo qual a Esquerda se vem conduzindo enche os espíritos sinceros das mais justas apreensões. Todos sabemos que o Brasil é um país social e economicamente desorganizado com um tremendo atraso cultural e técnico, sem elites, sem quadros e sem densidade suficiente para permitir soluções sistemáticas em qualquer sentido. Todos sabemos que, no Brasil, tudo tem de ser feito pelo método de tentativas e de ensaios, numa busca humilde e honesta de soluções adequadas, que nenhum de nós conhece ou sabe ainda quais sejam. Não podemos, por isto mesmo, fugir ao nosso destino democrático e liberal, o único que comporta esse método de experiência e erro, pelo qual nos teremos de conduzir em nosso longo caminho do progresso. Tudo isto procura a Esquerda esquecer para nos lançar em algo que deverá ser muito parecido com o movimento da Aliança Nacional Libertadora: isto é, um movimento preparatório de algum golpe frustrado a ser seguido de um golpe fascista vitorioso. [...] A nação não é comunista, nem suportará o comunismo. Uma coisa será a atenção que ela deseja se preste ao problema de nossa pobreza, uma coisa será a atenção ao problema popular, em todos os seus múltiplos e difíceis aspectos, outra e muito diferente a sua bolchevização. Queremos ser

politicamente uma democracia liberal, como a Inglaterra ou como a Suíça (TEIXEIRA, 1945, p. 1-2).²²

Com o pensamento focado em um Estado técnico e com ações norteadas pelo método experimental, parece que Anísio Teixeira não conseguiu compreender a conjuntura política e a estratégia do PCB em 1944-45. Para Carlos Zacarias de Sena, no livro *Os impasses da estratégia: os comunistas, o antifascismo e a revolução burguesa no Brasil. 1936-1948*, havia uma tentativa de conciliação entre os dirigentes do PCB com o Estado Novo através de uma União Nacional em que as reivindicações dos comunistas se restringiam a um programa mínimo no âmbito político e econômico, como o regime de ampla liberdade democrática e a restauração econômica nacional. Assim,

Apesar das prisões dos comunistas e de toda a repressão desencadeada no Distrito Federal a partir de julho de 1944, a confiança do PCB e do movimento patriótico e antifascista no avanço da democracia no País não se abalou. Também não foi prejudicada a luta pelo estreitamento das relações com o ditador [Getúlio Vargas], em nome da União Nacional. Antes, pelo contrário, conforme iam pressentindo a iminência da vitória dos Aliados na guerra, os pecebistas procuravam avançar nas reivindicações perante o Estado Novo, ao mesmo tempo em que buscavam estreitar os laços com Vargas. [...] [Já em 1945], com o lançamento do “programa mínimo” da União Nacional, os partidários de Prestes pretendiam deixar claro que não estavam abandonando os objetivos estratégicos em função de necessidades imediatas, não obstante remetessem para um tempo indefinido a transformação socialista do País. Nesse sentido, sem que apresentassem uma estratégia de transição, subsumiam o suposto “programa máximo” comunista, da sociedade sem classes, aos imperativos do presente, em função das “tarefas democrático-burguesas da revolução”, o que implicava unidade nacional, democracia, progresso e “pacificação da família brasileira”. Mas, se aparentemente remetiam o máximo “programa socialista” para o futuro, o faziam definindo os papéis dos sujeitos históricos do presente: a burguesia, através dos seus “largos setores progressistas”, a pequena e grande propriedade agrária, a classe média e, por último, os trabalhadores (SENA JÚNIOR, 2009, p. 203, 209-210).

²² TEIXEIRA, Anísio. "1935-1945" - Texto criticando a conduta da "esquerda brasileira", que volta ao cenário político brasileiro após a anistia de 1945. Bahia. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. ATpi Teixeira, A. 1945.04.17.

1.2 Conselheiro da UNESCO: crença na ciência e na educação. A República do saber

Depois de suas polêmicas político-partidárias e, também, logo de um interstício de tempo dedicado a negócios particulares, Anísio Teixeira, em 1946, a convite do diretor da UNESCO, o cientista inglês Julian Huxley, torna-se conselheiro de Educação Superior dessa entidade recém criada. Tal notícia é saudada por Monteiro Lobato em Buenos Aires, em 12 de agosto de 1946. Lobato estava na Argentina a negócios petrolíferos e editoriais de suas obras, quando tomou conhecimento da ida de Anísio Teixeira para a UNESCO.

Anísio, aqui me chegou a notícia da Meridional sobre o convite de Julian Huxley para que vás funcionar como matéria cinzenta dos lobos cerebrais do mundo – e exultei! Vi confirmada aquela minha dedicatória, que foi suprimida pelo medo do Otales, na qual eu dizia que você não cabia no Brasil. Huxley viu isso e te mudou do país excessivamente pequeno para o talvez único que te convem. Que país pode convir a você, Anísio, senão esse país ideal da United Nations Educational & Cultural Organization? [...] O fato de Anísio Teixeira ter ficado anos no Brasil parado, afastado da ação pública, forçado a empregar seu genio numa função de comercio, coisa ao alcance de qualquer leigo, foi o que mais me deu a medida do “fracasso” que somos como povo ou país – espetáculo tão triste que me levou, na velhice, com todos os meus cabelos brancos, a mudar de terra; a fugir para não presenciar uma decomposição progressiva e irremissível. Mas agora me sinto contente, ao ver, que Anísio “foi chamado a servir”, não à pátria chica que não o quer, mas à humanidade. E radiante de alegria, aqui das margens do Prata eu te abraço radiante. Lobato (LOBATO, 12/08/1946, p. 1).²³

A resposta de Anísio Teixeira a Lobato é um misto de entusiasmo, ânimo e pessimismo com o trabalho na UNESCO. Trata-se de uma carta um pouco tardia para responder as impressões e os incentivos de Lobato, já que foi remetida em 29 de janeiro de 1947. Um momento em que Anísio Teixeira não esperava muitos avanços de seu trabalho nessa organização.

²³ Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Buenos Aires, 12 de agosto de 1946. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c1928.06.22.

Meu grande Lobato: estou-lhe escrevendo do Queen Elizabeth, de viagem para New York. Pouco antes de deixar Paris, recebi sua carta e posso-lhe dizer que V., mais uma vez, determinou a direção de minha vida. Estava em pleno labor deliberativo a respeito de meu trabalho na Unesco e, confesso, inclinado a me encaramujar na Bahia cuidando da criação de quatro Teixeirainhas. [...] O seu entusiasmo me pegou. [...] Amar a Unesco é uma coisa e casar com ela outra. Com sete meses de vida marital, andava triste e desconsolado. Nada me fazia crer na Unesco dos nossos sonhos. Vem V. daí, de longe, e me diz tais coisas que não tenho jeito senão reconsiderar. [...] Vou voltar à Unesco para uma nova experiência e, no curso dessa experiência, conto com V. em Paris. A Unesco é, ao mesmo tempo, uma obra tardia e uma obra prematura. É esta a sua contradição essencial. Tardia porque, de muito, o mundo pedia um centro intelectual para unificação de sua experiência e direção do seu progresso. A Unesco devia ter começado a existir desde o dia em que Galileu revelou aqueles batalhões medievais o método experimental. Criado o método científico, a Unesco era uma necessidade, para aplicá-lo, para dirigir os resultados da sua aplicação à vida. Em vez da Unesco, tivemos, porém, uma ciência e uma inteligência nacional (TEIXEIRA, 29/01/1947, p. 1).²⁴

A sua vida em Londres, Paris e Estados Unidos, como conselheiro, foi uma retomada de trabalhos intelectuais e de crenças renovadas na educação e na ciência como instrumento de unificação e progresso humano. A sua convicção era de que a UNESCO fosse um organismo internacional redentor de um conhecimento e de um método experimental unificador e progressista.

Foi com este espírito que procuramos trabalhar neste ano divisor de água que foi 1946, quando parecia possível a existência de um mundo só, em que a UNESCO seria o supremo Ministério da inteligência de um mundo só, em que a UNESCO seria o supremo Ministério da inteligência e da cultura, com o perfeito entendimento entre os povos e, fecundando a terra, o livre-comércio em todo o mundo, de informações e conhecimento, destinados a promover as realizações tão sonhadas da paz e da variedade na unidade (TEIXEIRA, 1952e, s/p).

Sem muita expectativa com os avanços de seu trabalho na UNESCO, sai do organismo das Nações Unidas e assume, em 1947, a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, no governo do líder liberal baiano, da União Democrática Nacional – UDN, e expoente importante da “Concentração autonomista”, Otávio Mangabeira²⁵.

²⁴ Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Londres, 29 de janeiro de 1947. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c1928.06.22.

²⁵ Para Carlos Zacarias de Sena Júnior, “a ofensiva anticomunista, deslanchada pelo vespertino baiano A Tarde, a partir de agosto, havia coincidido com a visita ao Estado do candidato à presidência da República

Resolvi deixar a UNESCO e voltar à vida privada. De Paris fui a Nova York, voei ao Amapá para examinar as possibilidades do manganês recém-descoberto, quase nas fronteiras do Brasil. Estava porém marcado que o ciclo que se iniciara em 1945 era de vida pública. Entre um grande projeto industrial e o convite do Sr. Otávio Mangabeira para Secretaria da Educação da Bahia, que me chegou em conferência, pelo telégrafo, fiquei com o último. Era a reimplantação da República no Brasil. Otávio Mangabeira, governador, era um milagre igual à UNESCO. Se nada ou pouco era possível internacionalmente, quem sabe se, nacionalmente, tudo ou pelo menos muito não seria possível? (id., 1952e, s/p).

Mesmo Anísio Teixeira ainda conselheiro da UNESCO, antes de marcar a sua volta à Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, o indicado a assumir, em 1946, o Ministério da Educação e Saúde, o baiano Clemente Mariani (UDN) do Governo presidencial do General Eurico Gaspar Dutra, filiado ao Partido Social Democrático – PSD – envia-lhe uma carta no mesmo ano, em 19 de novembro de 1946, em que busca entender os motivos pelos quais Anísio Teixeira recusa o seu convite de assumir uma função na pasta do Ministério de Educação:

Por intermédio de Jaime, recebi a sua carta de 1º do corrente, que não só me satisfaz de todo por não me trazer a colaboração completa que ainda esperava obter de V., no caso de vir assumir a pasta de Educação, para a qual me empurraram, ao que parece irresistivelmente, os acontecimentos. [...] V. deve ter sabido a evolução da política brasileira para a cooperação com o governo, a princípio sob a forma da chamada coalisão. [...] Temos de reconhecer que, acima de tudo isso, sobrenada a realidade de que o Brasil ainda não está politicamente maduro para a existencia de partidos permanentes e nacionais. [...] Vem daí ter eu apoiado a política de cooperação. [...] Talvez lhe haja parecido exquísita a função que lhe reservei de meu assistente técnico em matéria de Educação, a V., com a larga experiência executiva de que dispõe. O fato, porém, tem sua explicação. Pela organização atual do Ministério, todas as principais Divisões do Ensino foram destacadas do Departamento nacional, entendendo-se diretamente com o Ministro. No Departamento ficaram apenas as divisões da educação extra-escolar. Colocar V., portanto, na

pela UDN, o brigadeiro Eduardo Gomes. Ao lado de Octávio Mangabeira, velho líder liberal baiano e expoente máximo da chamada ‘Concentração Autonomista’. [...] Na Bahia, Octávio Mangabeira havia se reunido com membros da Comissão Executiva da Concentração Autonomista, justamente na sede do Jornal A Tarde, ‘quartel general da campanha udenista’. Depois de participar de várias homenagens que lhe foram feitas e de visitar a sede da Esquerda Democrática (ED), representada na Bahia por Anísio Teixeira e da qual fazia parte João Mangabeira, seu irmão, que se encontrava no Rio, o líder autonomista deixou a Capital do Estado no dia 6 de setembro, altura em que acreditava ter assegurado ‘uma posição de destaque para a elite dirigente baiana na supostamente vitoriosa candidatura ‘libertadora’” (SENA JÚNIOR, 2009, p. 246).

Diretoria do Departamento ou de qualquer das Divisões, seria reduzir o seu campo de ação, que eu desejaria o mais amplo possível, tão quanto o do próprio Ministro, no setor da Educação. Com o tempo estudaríamos uma nova organização, dentro qual V. fosse encarregado de funções executivas. Restam os seus compromissos com a Unesco. Bem sei da sua lealdade aos seus companheiros de trabalho e de quanto deve ser interessante o campo espiritual que V. tem deante de si. [...] Por isso lhe digo: - se suceder que, como parece, venha a ser, dentro de alguns dias, Ministro da Educação, continuo a contar com o seu concurso direto, em benefício do Brasil (MARIANI, 1946b, p.1-4).²⁶

É sabido que Anísio Teixeira declina o pedido de Mariani e indica para o cargo alguns educadores intelectuais, entre eles, Fernando de Azevedo e Clementino Fraga, figuras, em resposta de Anísio Teixeira a Mariani, que “põem a sua administração no mais alto nível intelectual” (TEIXEIRA, 1946c, p. 1).²⁷ A preocupação de Mariani era formar um corpo de conselheiros na área de Educação que pudesse auxiliá-lo no desenvolvimento da política educacional, inclusive o delineamento do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no qual Anísio Teixeira clama ao novo ministro pela descentralização do sistema de educação.

Em verdade, Clemente Mariani nunca teve experiência na área de educação, seja como intelectual, seja como gestor. Ele mesmo, na carta transcrita acima, admite que a solução de uma “série de problemas muito dos quaes desconheço, estão fora do campo das minhas mais recentes inclinações intelectuaes” (MARIANI, 1946b, p. 2). A sua trajetória foi marcada mais como banqueiro, advogado e jornalista, tendo uma atuação curta, em 1924 e em 1930, como docente na Faculdade de Direito da Bahia. Carecia, portanto, de um *staff* de técnicos e intelectuais para construir uma proposta muito próxima de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Cabe lembrar que Mariani vai para a pasta de Educação e Saúde como indicação de uma coalizão partidária formada pelas siglas PSB, UDN e PR. Foi a bancada desses partidos que, em 27 de agosto de 1947, sob a liderança do senador Ivo de Aquino, do PSD, apresentou “no Plenário, projeto relativo à cassação dos mandatos dos parlamentares comunistas, matéria que atingia a Câmara e o Senado Federal, as Assembléias estaduais e municipais e os corpos legislativos dos territórios” (SENA JÚNIOR, 2009, p. 355).

²⁶ Correspondência entre Clemente Mariani e Anísio Teixeira. Salvador, 1946b. CPDOC – FGV.

²⁷ Correspondência entre Clemente Mariani e Anísio Teixeira. Paris - França, 1946c. CPDOC - FGV.

Indubitavelmente, haveria um trabalho contínuo de cooperação entre Anísio Teixeira, secretário de Educação, Cultura e Saúde da Bahia, e Clemente Mariani, Ministério da Educação. Por fim, de volta ao cargo da Secretaria supracitada, Anísio Teixeira traça uma reforma educacional geral na qual possui o mesmo processo de ação existente em seu primeiro mandato de 1924 a 1929, a saber, uma definição de etapas racionalmente planejadas para consecução da expansão e restauração da educação baiana. A diretriz básica

pode ser definida, essencialmente, no esforço pela ação educacional democrática, racionalmente planejada, em todas as etapas que definem a ação planejada, no caso, para o bem comum, para a justiça social da escola: a) diagnóstico e equacionamento das debilidades estruturais; b) formulação das diretrizes; c) elaboração de instrumentos para converter diretrizes em ação; d) fixação e articulação de prioridades, realçando aspectos fundamentais em relação a situações acessórias, fugindo a pseudo-soluções parciais, conjugando para tal, nesse campo, as contribuições dos vários especialistas em ciências sociais (ABREU, 1960, p. 40).

Alguns estudos de comunidade foram conduzidos para pôr um planejamento técnico no intuito de verificar, entre outros problemas, os valores sedimentados que resistiam à mudança educacional, econômica e social. Para isso, contou com a contribuição das Ciências Sociais, cujos nomes de pesquisadores brasileiros e estrangeiros importantes perfilarão uma lista: Charles Wagley, Tales de Azevedo, Costa Pinto, Marvin Harris e H. Hutchinson.

1.3 A Obra Educacional na Bahia em sua segunda fase: um intelectual e a modernização

No governo Mangabeira, a preocupação com a modernização, com o caráter desenvolvimentista emergente, nos anos 40 e 50, no Estado da Bahia, tornou-se o baluarte entre os defensores do pensamento liberal para atacar o atraso da economia e proporcionar uma dinâmica de mudanças sociais e educativas. Entender os aspectos culturais, sociais e educacionais poderia desvendar os entraves que impediam o desenvolvimento regional. Esses entraves foram concebidos por Pinto de Aguiar como

um suposto enigma baiano (AGUIAR, 1958); já Dias Tavares os denominou como involução industrial da Bahia (TAVARES, 1966).

Segundo Guimarães, os fatores que tentaram firmar o projeto de modernização do estado nos anos de 1950, sob a direção da burguesia baiana, giram em torno de um “discurso econômico que procura retomar as possibilidades históricas, e propõe um plano de recuperação não apenas da sua facção de classe, mas de toda a região” (GUIMARÃES, 2003, p. 42). O projeto liberal burguês baiano

é construído e expresso no seio do grande capital mercantil e financeiro baiano e pode ser considerado como o herdeiro do tradicional liberalismo da oligarquia. A atitude política dos intelectuais tradicionais, conhecedores da lei e do vernáculo, que não tiveram outra reação frente à nova ordem, nos anos 30, senão bradar contra o desrespeito à Constituição e ao direito, estava ultrapassada. Para a burguesia, mais que a liberdade, o fundamental é o dinheiro, por isso sua nova geração, sem despir-se do espírito liberal e democrático, aprofunda o conhecimento do dinheiro, recupera a língua da economia e das finanças (Ibid. p.42).

Esse projeto reformista, desenvolvimentista e, fundamentalmente, regionalista busca se consubstanciar com a eleição do governador Otávio Mangabeira, em 1947. Além da preocupação econômica apresentada acima, Mangabeira, para concretizar o projeto de modernização, pontua ações direcionadas a questões sociais e educacionais enquanto elementos estruturantes do reformismo citado. A volta de Anísio Teixeira à Secretaria de Educação e Saúde da Bahia reforça a estratégia do governo de estabelecer a relação entre mudança social e desenvolvimento econômico. Destarte, para Mangabeira, compreender o “enigma baiano” é intervir na problemática do desenvolvimento regional com análises objetivas para atender às demandas emergenciais no âmbito sociocultural, educacional e econômico.

Em seu discurso na Assembleia Legislativa, Mangabeira defende o projeto de desenvolvimento, ao suscitar progresso e trabalho para reestruturação da Bahia:

Sejamos sim, um museu, de que nos devemos orgulhar. Mas sejamos, sobretudo, uma oficina, um laboratório, uma escola, onde se trabalha sem repouso, onde se investigue sem descanso, onde se estudam e aprendam sem fadiga os meios a pôr em prática para que a terra venha a ser mais próspera, ou seja, mais produtiva, e o povo menos pobre e mais feliz, em uma sociedade onde haja lugar para todos. [...] Não façamos de nossos quatro séculos apenas um momento para veneração

das tradições, mas uma bela montanha de cujo cimo possamos descortinar de mais alto os horizontes da pátria, e assim nos habilitemos a melhor preservá-la e servi-la (Mensagem do Governador Otávio Mangabeira à Assembleia Legislativa, Diário Oficial do Estado, 05 de janeiro de 1949)

Embora o governo se preocupasse com a estagnação da atividade econômica, sobretudo a atividade industrial, ele não formulou uma política sustentada com novas bases que colocasse em cheque a estrutura econômica e social constituída a partir da acumulação disseminada no Nordeste desde o período da colonização. Ao contrário, propôs políticas públicas sem desvincular os arranjos políticos do poder local, os quais esquematizaram o fatiamento e o gerenciamento do aparelho estatal.

Dentro desse cenário, Anísio Teixeira traça a linha de trabalho que determinará a sua gestão na área educacional:

Teremos um governo animado não do espírito burocrático, mas do espírito de serviço. [...] A obra da educação não visa ela tão-somente a perpetuação das instituições, aspirações e hábitos, mas reformá-los, implantar a nova ordem democrática [...] Força será pois que possam as instituições educacionais, entre nós, cultivar e promover esse excepcional espírito público e, ao mesmo tempo, a liberdade e flexibilidade que só as instituições privadas possuem. O plano ora proposto participa desses dois característicos. Tem o caráter público de um plano constitucional e o vigor e a liberdade de uma fundação privada (TEIXEIRA, 2009, p. 121).²⁸

Influenciado por um determinado tecnicismo e cientificismo, o funcionário intelectual em questão ensaia as primeiras reformas educacionais que, igualmente, reverberaram na área social e econômica como mola propulsora para uma reforma adaptativa de cunho urbano-industrial. As ações, que merecem destaque nos empreendimentos de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação e Saúde, são: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a chamada Escola Parque, e o convênio da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia com o Departamento de Antropologia da Columbia University, de New York; este teve como finalidade realizar pesquisas para subsidiar programas de educação e saúde que viabilizassem a reconstrução das comunidades rurais.

²⁸ TEIXEIRA, Anísio. Fundamentos do capítulo de educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

A Escola Parque, ou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, possuía uma arquitetura que se aproximava muito da proposta educativa escolanovista: três escolas-classe e uma estrutura que contemplava espaços para música, dança, artes, desenho, atividades industriais, ginásio poliesportivo, biblioteca, refeitório e dormitório, denominada escola-parque. Essa escola é uma “personificação” de suas observações e análises, em 1927, das escolas norte-americanas, principalmente a escola Wilson Junior High School, a Colinwood High School, a de Cleveland e a escola Platoon, de Detroit (TEIXEIRA, 2006).²⁹ A expansão da escola pública primária para todos foi um ponto fundamental na concepção dessa experiência de Escola Parque. Anísio Teixeira justificou essa obra como um esforço pela recuperação da escola pública primária. Percebe-se, mais uma vez, o quanto ele se inspirou na política educacional norte-americana, a qual ampliou o ensino obrigatório até as Junior High Schools. Em conformidade com isso, outra preocupação de Anísio Teixeira foi a de transformar a escola primária na principal instituição da sociedade, enquanto aquela que funda as estruturas sociais e econômicas que equilibram a sociedade em transformação rápida. Em seu discurso de inauguração desse Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, Anísio Teixeira destaca essa assertiva:

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade, para reforçá-las, ou melhorá-las, a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social. Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, A Família e a Escola. De todas elas, não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a Escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, todas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, aos seus objetivos. Ora, se assim é, a Escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada (TEIXEIRA, 2007, p.177-178).³⁰

²⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de Educação*. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006

³⁰ TEIXEIRA, Anísio. Palavras ditas na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950. In: *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

Já o convênio do Estado da Bahia com a Columbia University, nos anos de 1949 a 1951, realizou pesquisas nas áreas de Antropologia Social e Sociologia, envolvendo pesquisadores norte-americanos e brasileiros; dentre eles, destacam-se Charles Wagley e Thales de Azevedo, que utilizaram, como metodologia, o Estudo de Comunidade. Portanto, a convite do secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, Wagley apresentou um plano de pesquisa para estudar comunidades rurais do Estado Bahia. Mesmo não atuando diretamente no projeto, Anísio Teixeira muito contribuiu na concepção do mesmo, como educador e cientista social (WAGLEY, 1950).

O programa de pesquisa Estado da Bahia-Columbia University tinha por objetivo compreender a dinâmica cultural, social e econômica da sociedade rural baiana. Esperava-se, com esses estudos, uma análise que permitisse auxiliar o governo estadual a implementar um planejamento político-educacional e fitossanitário. O desenvolvimento dessas pesquisas permitiu adquirir um conhecimento das mudanças sociais e culturais “relacionadas com o aparecimento de diferentes tipos de economia, da moderna tecnologia, de novas idéias e de concomitantes processos administrativos complexos em uma sociedade relativamente não desenvolvida do ponto de vista técnico” (WAGLEY, 1950, p. 09-10). Desse modo, propiciar ao Estado da Bahia um “conhecimento objetivo” da sociedade para formular políticas públicas que pudessem responder aos problemas sociais e educacionais foi a finalidade do programa.

Assim, o referido programa apontava a necessidade de, em primeiro lugar, conhecer as peculiaridades regionais para, *a posteriori*, impulsionar as adequações vitais que levassem à transição da sua condição regional retrógrada para o desenvolvimento nacional. É patente que a ótica do projeto Bahia-Columbia estava alçada ao pressuposto modernidade/modernização; tanto que, para os pesquisadores envolvidos nesse projeto,

as modernas influências culturais do Rio de Janeiro e do estrangeiro limitavam-se à área litorânea, especialmente à grande cidade de Salvador e sua vizinhança. Mais de 50% da população do Estado era de analfabetos em 1940 e mais de 70% vivia nas regiões rurais (ibid., p. 10).

Com isso, pode-se dizer que Anísio Teixeira, um dos expoentes nacionais da modernização, propunha uma reforma educacional adaptativa, eminentemente urbano-industrial, que tendia a ampliar a oportunidade educacional, mormente nas áreas rurais,

levando em conta os processos de mudança social engendrados pela industrialização e urbanização capitalista. O projeto demonstra a crença que Anísio Teixeira tinha num certo cientificismo para credenciar a reforma da educação. Já em 1930, ele exprime essa ideia ao dizer que “se em ciência tudo tem o seu porquê e a sua prova, prova e por que que se encontram nos resultados desta ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para à sua luz, se resolver, – por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova?” (TEIXEIRA, 1930a, p. 36).³¹

Desde o surgimento de sua vida pública, na ocasião em que assumiu o cargo de Diretor de Instrução Pública da Bahia, em 1924, até Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1952, Anísio Teixeira, em todos os cargos, conforme o seu amigo, Fernando de Azevedo, sempre foi

atraído pela idéia de reforma, por idéias novas, mas sempre disposto a submetê-las à prova da experiência, - a única, por certo, capaz de lhes testar a validade. [...] O que reside (em Anísio) é o espírito, não romântico, mas crítico e experimental: o gosto de investigar e discutir, de pôr à prova, de lançar-se a uma nova experiência. Um dos objetivos mais altos de todas as suas lutas é o de “elevar a educação à categoria do maior problema político brasileiro”; o outro, não menos importante, o de lhe dar “base científica e técnica”, de associar a educação e as ciências sociais, fomentar a pesquisa, teórica e empírica, para traçar, à luz de seus resultados, os planos de reforma e de ação. É sempre, por isso, um ambiente de laboratório, de ácidos e retortas. [...] Tudo pesquisar, experimentar. [...] Daí, desse interesse constante, depois de tantos e tamanhos esforços, a criação, afinal, em 1955, por iniciativa do Ministro Abgar Renault e sob a inspiração de Anísio Teixeira, dos Centros de Pesquisas Educacionais, a que se abre, no Brasil, um vasto campo nessa ordem de investigação (AZEVEDO, 1973, p. 128-130).

Esse procedimento de trabalho que Anísio Teixeira adotou para renovar a educação brasileira esteve correlacionado, na visão de Gilberto Freyre, com a cultura em geral e com a capacidade que Anísio Teixeira tinha de unificar competências diversas, de organizar pesquisas nas quais havia colaboradores de diferentes áreas da ciência. Com esses dois pilares, Gilberto Freyre quis se referir à atividade de Anísio Teixeira para quem

³¹ TEIXEIRA, Anísio. Por que escola nova? *Boletim da Associação Bahiana de educação*. Salvador: Livraria e Tipografia do comércio, 1930a.

os problemas do homem, das Sociedades, da Cultura existem como profundos complexos universais ao mesmo tempo que regionais, dentro dos quais – e não a parte dêles – devem ser consideradas e, quanto possível, resolvidas as questões de ensino. Essa a sua orientação de grande renovador da cultura brasileira, incessante em seu esforço de condutor de orquestras de especialistas harmonizados para difíceis tarefas de colaboração de artistas com cientistas e de cientistas com pensadores e que vem executando sinfonias profundamente brasileiras (FREYRE, 1960, p. 125).

Provavelmente se possa entender Anísio Teixeira e sua postura em um contexto brasileiro republicano de transição política e econômica. É também esse período marcado pela presença de intelectuais, como o próprio Anísio Teixeira, que suscitam a condução do processo de modernização, tendo a ciência como carro chefe. Eles atribuem-se o papel de destaque na sociedade política e civil, providos do instrumento científicista para pensar e reestruturar o Estado contra o “parasitismo” e a incapacidade técnica e administrativa dos governos (SEVCENKO, 1983). A formação de uma imagem do intelectual na história republicana brasileira se destaca pela sua capacidade de intervenção no seio da sociedade política – o Estado – com um aparato técnico-científico; “imbuídos de vocação messiânica, senso de missão ou dever social, os intelectuais se autoelegeram sucessivamente consciência iluminada do nacional.” (VELLOSO, 2011, p. 148).

As primeiras décadas do século XX, na República brasileira, indicam a iniciativa mais contundente dos intelectuais ao atuarem no Estado com a intenção de forjar uma concepção de nação moderna. Numa sociedade civil gelatinosa, como a brasileira, muitos intelectuais atuaram no Estado com um projeto “político-pedagógico” cujas bases eram a ordem e a unidade nacional, para fazer de uma sociedade atrasada um organismo vivo harmonioso e progressista, porém desmobilizado politicamente (SADEK, 1978).

Fundamentalmente, no Brasil, “modernização” e “intelectual” sempre foram termos que mantiveram relações identitárias com a classe dominante conservadora, já que este chega àquela privilegiando determinados setores dominantes da sociedade. O entendimento de modernização é passivo, molecular e inclui uma proposta de industrialização “via prussiana”, pois as frações de classe burguesa e seus intelectuais, no caso brasileiro, os chamados liberais “progressistas oligárquicos urbanos” (para

dissentir das frações de classe tradicional rural oligárquica) mantêm inalterada a pirâmide social e os valores dominantes. Para Faoro, no livro *República inacabada*, o que caracteriza uma possível modernização brasileira é exatamente esse processo de conciliação política. Ele desconstrói os antagonismos de frações de classe dominante e dirigente para regular e controlar a mudança social (FAORO, 2007).

1.4 INEP e CAPES: pesquisa científica e o planejamento setorial técnico para a educação. Divergências e embates

As iniciativas de Anísio Teixeira enquanto estadista, em períodos distintos, que possivelmente mais “traduzem” o seu pensamento teórico-filosófico enquanto método de perquirir a realidade foram: a Universidade, em sua estrutura departamental e de cátedra, que tentou fomentar em 1935, no Distrito Federal; a Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, cuja função está voltada para a pesquisa da cultura e da educação do país. Há que se ressaltar, contudo, que não é possível afirmar em Anísio Teixeira uma defesa da centralidade do Estado – sociedade política – única e exclusivamente, para gerir a educação e a cultura de modo mais amplo. Ao contrário. Uma das explicações mais percucientes sobre esse ponto é elaborada por Lourenço Filho, ao expor que a primeira compreensão que se deve ter quando se fala de concepção de Estado e de educação no pensamento anisiano é a

sociedade como organismo pluralista – uma “organização de organismos” – não por certo de criação sua, pois é tão velha como William James [...] Ele a apresenta, expressa, sobretudo no ensaio inicial da segunda parte do livro *A educação e a crise brasileira*. A falta de maior consideração dêsse ponto tem levado certos críticos a julgar Anísio tanto um defensor do monopólio do Estado em educação, como, no extremo oposto, propagador de um polianarquismo mal definido. Não há, nele, porém, nem uma coisa nem outra. Seu fado, aliás, nesse particular, e pelas mesmas razões de origem, é similar ao de Harold Laski, na Inglaterra. Também o político inglês estudou nos Estados Unidos, também êle se embebeu de compreensão pluralista dominante na sociedade norte-americana. A fonte de origem, direta ou indireta, em ambos, é William James e seus continuadores. “todo objeto na qual se possa pensar, escreveu êsse filósofo, por mais vasto que seja, e seja o que contenha, possui do

ponto de vista pluralista um envoltório exterior de uma dimensão qualquer. Cada coisa existe com outras, e de muitos modos... A conjunção *e* adere ao seguimento de cada frase. E muitas relações nos escapam sempre...” Em Laski, as consequências políticas dessa concepção são levadas ao extremo limite, quando por êle aplicadas ao problema geral de Estado. Assim se dá também, com Anísio, quanto aos problemas da organização educacional, em particular. Visto que cada coisa arrasta consigo como que um envoltório, nenhuma instituição pode englobar o domínio de outras, e de modo especial, na educação. [...] Atribuir, pois, a Anísio o princípio do monopólio estatal da educação será desconhecer-lhe a obra, e precisamente, num de seus aspectos mais originais. Outro ponto de aplicação pessoal, aparentemente em conflito com êsse, mas só aparentemente, é o da defesa de uma política de desenvolvimento, com regulação ou, ao menos, inspiração estatal. A CAPES, de sua criação, reflete êsse ponto. Mas observe-se que o que êle deseja é que os centros de cultura superior, as universidades, cheguem a ser unidades ativas, numa sociedade pluralista. O terceiro ponto original é o reajustamento institucional da escola brasileira, como conjunto. Disso trata o primeiro estudo do livro *Educação não é privilégio*. Como êle, não preconiza apenas maior eficiência e aproveitamento dos dinheiros públicos, como também a oportunidade de mais ampla experimentação social, de tal forma que, “uma educação para o desenvolvimento, para o trabalho, para a produção, substitua a educação transplantada e obsoleta [...] Assim, tenta uma teoria “instrumental” do Estado [...] Não obstante, deverá haver certa supervisão de cada Estado, para assistência técnica e financeira aos municípios, como para o desenvolvimento de instituições de segundo grau. Em esfera mais ampla, estaria presente a União, igualmente com uma rede de escolas médias, profissionais e superiores, de experimentação e desenvolvimento [...] “Mas os processos, currículos e condições internas do ensino seriam determinados pela consciência profissional dos professores e especialistas em educação”. Em suma, é numa concepção pluralista que o pensador vê a conciliação de um federalismo funcional, com os direitos individuais e os de grupos, no plano geral da nação. Uma teoria “instrumental do Estado”, ou planejamento “com liberdade” (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 162-164).

Juntamente com a CAPES, Anísio Teixeira foi secretário geral do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Assume a CAPES em 1951 e o INEP, em 1952, período em que Simões Filho era o Ministro da Educação. Em sua ação de planejar com espírito científico, ambos os órgãos estiveram articulados com objetivos bastante precisos: executar projetos de pesquisa para mapeamento da estrutura e necessidade do ensino superior do Brasil; oferecer aperfeiçoamento para professores de diferentes áreas, cuja formação era priorizada com viés da pesquisa, com bolsas de estudo dentro ou fora do país.

A CAPES publicava seus boletins informativos para apresentar balanços de trabalho e análises de problemas referentes não somente ao ensino superior, mas igualmente sobre a realidade geral da educação brasileira. De sua autoria, Anísio Teixeira publicou, nos boletins, muitos trabalhos sobre a organização escolar, o método de ensino e autonomia, mas principalmente trabalhos sobre a descentralização do ensino, uma de suas bandeiras de luta, por achar que esta forma de arranjo provoca um conhecimento maior das necessidades e capacidades regionais e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento das potencialidades dos professores em face da flexibilidade curricular. Contra uma “tradição legislativa” que impunha uma estrutura federal centralizada, Anísio Teixeira, em um dos boletins, escreve um artigo intitulado *Lei e tradição* no qual vai de encontro às próprias recomendações do governo federal: “São imposições federais de planos unitários de organização, currículos e métodos, invadindo a esfera não somente de iniciativa individual, reconhecida na Constituição, mas a das atribuições expressas dos Estados e a da consciência profissional do professor” (TEIXEIRA, 1957b, p. 2).³² Anísio Teixeira, ao dizer da necessidade de a escola se transformar em função dos avanços industriais e científicos, apregoa, na obra *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, uma reorganização das instituições escolares cujos “mestres e alunos devem trabalhar em liberdade e à luz do que o filósofo e o cientista esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos” (TEIXEIRA, 1968, p. 50).

Além dessa discussão polêmica que Anísio Teixeira encampou dentro da CAPES e do INEP, ele confrontou resolutamente a facilidade de multiplicação de instituições de ensino superior. Nesse mesmo número de Boletim, ele ataca a política de concessão de criação de instituições, que está no cerne do *staff* administrativo do Ministério da Educação e Cultura. Para Anísio Teixeira, essa multiplicação deve-se ao processo de concessão que continua criando “o espírito da educação para o exame e o diploma, do ensino oral, expositivo, com o material único dos apontamentos, nosso ridículo sucedâneo das sebtas coimbrãs” (TEIXEIRA, 1957b, p. 3).

À frente do INEP, impunha essa mesma postura “perquiritiva” e de planejador, a fim de apresentar atividades de estudo e pesquisa, ordenando os meios e os fins com

³² TEIXEIRA, Anísio. *Lei e tradição*. Boletim Informativo da CAPES. Ministério da Educação e Cultura, maio de 1957b. CPDOC – FGV.

bastante flexibilidade para acomodar as situações que a realidade exigia. Trazia um programa de estudos e pesquisas educacionais. Coube a Abgar Renault a execução.

O Centro pretende ser um núcleo de estudos e pesquisas sobre a educação nacional, para, por este meio, treinar elementos altamente especializados para os serviços de educação do País e preparar ampla e diversificada literatura pedagógica para as escolas normais e os centros regionais de aperfeiçoamento de professores [...] O Centro Nacional e os Centros Regionais serão escolas superiores de educação para a pesquisa e o preparo de professores normais (TEIXEIRA, 1952, s/p. Apud. VIANA FILHO, 1990, p. 133 e 134).³³

Outra iniciativa foi a criação de uma série de campanhas, como a CALDEME – Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino e a CILEME – Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar. Como declara Gilberto Freyre, Anísio Teixeira sempre teve a presença de companheiros e amigos intelectuais e especialistas para pensar e executar trabalhos, tanto para os Centros Regionais de Pesquisa Educacional – CRPE como para as Campanhas. Para os Centros Regionais, ele convidou Fernando de Azevedo, em São Paulo. Para o Centro de Belo Horizonte, houve um trabalho em conjunto, que contou com Abgar Renault, o então responsável pelo Centro Nacional, e Mário Casassanta. Na Bahia, Luís Ribeiro Sena, porém Anísio Teixeira sempre assistiu o centro baiano. Em Pernambuco, Gilberto Freyre, a quem Anísio Teixeira julgava como o notório que unia a arte à ciência. No Rio, Anísio Teixeira convoca o seu amigo Péricles Madureira. Por fim, em Porto Alegre, a professora Ellock Kunz. Percebe-se que Anísio Teixeira sempre esteve cercado da presença de velhos companheiros de trabalho, com a perspectiva de cumprir atividades de pesquisa e experimentos pedagógicos. Esses Centros tinham a incumbência de realizar pesquisas multidisciplinares, que focavam nos estudos culturais e nas tendências regionais de desenvolvimento socioeconômico para fomentar uma política educacional ao país. Os resultados de muitas pesquisas foram publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que era o mais importante veículo de comunicação do INEP.

Em seu discurso de posse no INEP, Anísio Teixeira destaca os seus programas:

³³ TEIXEIRA, Anísio, 1952. Texto transcrito por Luís Viana Filho, 1990, p. 133-134. VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

O INEP tem de tentar uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira, examinar o que foi feito e como foi feito, proceder a inquéritos esclarecedores e experimentar, medir a eficiência ou ineficiência de nosso ensino [...] Para restabelecer o domínio deste elementar bom senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como for possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre [...] As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar uma nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, 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, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério irá promover e encorajar todos os esforços úteis e todas as iniciativas saudáveis, que as energias insuspeitas da liberdade e da autonomia irão fazer surgir em todo o Brasil. Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento de consciência nacional indispensável à reconstrução escolar (TEIXEIRA, 1952d, p. 2).³⁴

O INEP não tinha a função apenas de operacionalizar o sistema de ensino com construções e distribuições de prédios escolares, e outros programas mais pontuais, como a expansão do livro didático e cursos de aperfeiçoamento para professor do magistério primário, mas o de fazer aferições de resultado nos níveis primário, secundário e superior. Portanto, o INEP, continua Anísio Teixeira, deve

Verificar, por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los [...] 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 pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os fatos com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos. Até o momento não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico às práticas educacionais (TEIXEIRA, 1952d, p. 3).

³⁴ TEIXEIRA, Anísio. Expansão... Ou dissolução. Discurso de posse no INEP. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação, Rio de Janeiro, 1952d. CPDOC – FGV.

À frente do INEP e da CAPES, Anísio Teixeira tinha um programa escalonado por diversas etapas de realização. Dentre elas, com o CRPE, havia uma preocupação com a formação do magistério. Em conversa com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira se dedicou, desde o início de sua gestão, ao aperfeiçoamento dos docentes primário e secundário, com o destaque de que muitos dos projetos de formação docente eram realizados com convênio entre o Brasil e os Estados Unidos. A ideia de Anísio Teixeira para São Paulo, estado em que Fernando de Azevedo estava na direção do CRPE, foi pensar em uma rede de escolas-laboratório. Segue-se a carta a Fernando de Azevedo:

Meu querido Fernando: desde que o deixei no telefone, outro dia, estou para lhe escrever esta, uma vez que minha ida aí ainda não pode ficar acertada. [...] Ao mesmo tempo que criamos os Centros e os destinamos às pesquisas e estudos, não perdemos de vista o aperfeiçoamento do magistério e lhe colocamos, dentro deles, a divisão de aperfeiçoamento do magistério. Para esta divisão, pensamos em uma rede de escolas-laboratório. A fim de suprir tais escolas, em S. Paulo ainda por criar, cogitamos logo de formar pessoal adequado. Para este último ponto, entramos em contato com o Governo americano e logramos realizar um acordo até 1960, para enviar aos EUA um certo número de professores para se especializarem, e de regresso trabalharem nas escolas-laboratório já criadas e a serem criadas. Mandamos, assim, no ano passado, 14 bolsistas de Minas Gerais para a escola primária que ali vamos instalar para o ano. Este ano, vamos mandar 10 do Rio Grande do Sul, 5 de S. Paulo, 14 do Rio de Janeiro, 2 da Bahia e 3 de Recife. Todo este pessoal tem sido escolhido para se especializar em aspectos especiais do ensino primário e do secundário e, de regresso, devem nos prestar sua cooperação, trabalhando em nossas escolas de demonstração ou escolas-laboratórios. É um programa grande, envolvendo centenas de milhares de dólares, pagando o Gov. Americano todas as despesas dos bolsistas, por doze meses, nos EEUU e nós as despesas de viagem do Brasil aos EEUU [...] Espero, com isto, criar um staff de professores primários e secundários com experiência de escolas modernas dos Estados Unidos, em condições de conduzir uma experiência paralela as escolas brasileiras (TEIXEIRA, 1957e, p. 1-2).³⁵

Havia um embate, chegando a ser uma divergência, entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, quanto à importância desse aperfeiçoamento, muito provocado pela alegação de Fernando de Azevedo sobre os custos onerosos. Em resposta, Anísio

³⁵ Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Rio de Janeiro. Agosto de 1957e. CPDOC – FGV.

Teixeira escreve uma carta a ele, datada do dia 29 de março de 1958, expondo um pensamento veemente e franco sobre esse quesito.

Meu querido Fernando: estive conosco ontem o Joel e procuramos juntos resolver todos os problemas que trouxe. Um deles, entretanto, ficou para ser objeto de carta minha a Você. Trata-se dos recursos para as despesas de viagem dos bolsistas do Centro Regional para aperfeiçoamento nos Estados Unidos, pelo Ponto IV. Diante do orçamento que V. nos enviara, disse-nos a Joel que não havia verba para as passagens. Desejo debater com V. melhor este problema. Estamos ambos a trabalhar num empreendimento difícil e muito mais esperamos do que esse empreendimento possa ser do que ele seja no momento. O problema de preparar o pessoal para o Centro parece-me da mais alta prioridade. Seja aqui, no Centro Brasileiro, ou aí, no Centro de S. Paulo, a dificuldade suprema é de pessoal realmente habilitado para o trabalho de pesquisa e planejamento educacional. A pesquisa chamada pura – embora extremamente difícil – permite certas mistificações – deixe-me usar a palavra – e levar pessoas que nada estão fazendo a pensarem que estão pesquisando... A pesquisa aplicada, porém, que é a dos Centros, exige longo tirocínio e experiência, conhecimento completo da arte sobre o que se vai pesquisar e elaboração real de novos instrumentos de trabalho para a referida arte. [...] Ora, sendo o Centro um núcleo de pesquisas aplicadas, com futuras escolas de demonstração, à maneira dos hospitais de clínica das Faculdades de Medicina, temos de preparar todo um *staff* de educadores, capazes de conhecer a arte tradicional do ensino e renová-la por meio de estudos científicos, reconstruindo essa arte para lhe dar uma progressiva base científica. Como iremos fazer isso com os professores que temos? A formação que recebem nas escolas normais é, hoje, nenhuma. [...] Os professores das escolas de filosofia serão melhores no preparo propriamente acadêmico mas no tratamento profissional de suas especialidades tbm nada aprendem. As cadeiras chamadas de Didática não chegam a ser o que já Comenius ensinaria. Diante disto, não vejo como se formar o professor para a reconstrução educacional, que se faz, dia a dia, mais urgente no Brasil, se não enviando-o ao estrangeiro. [...] Mas acredito que o ver a obra educacional conduzida com racionalidade e eficácia o leva, pelo menos, a sentir o problema. Sentindo-o, compreender a terrível situação nacional e habilitar-se a investigá-la, para a sua progressiva revisão. É diante de tudo isto que lhe pediria para rever a sua decisão. Cada um dos professores que vão à América custa ao Ponto IV, cinco mil dólares, ou seja, hoje, 550, 000 cruzeiros e a nós apenas a passagem. [...] Também eu aqui faço sacrifício com essas despesas, mas julgo-as altamente prioritárias. [...] A pesquisa aplicada em educação não pode prescindir das escolas-laboratório. Essas é que serão as nossas clínicas para a reelaboração da nossa arte de educar.

[...] Aguardando a sua resposta, aqui fica o sempre seu Anísio (TEIXEIRA, 1958b, p. 1-3. Grifo do autor).³⁶

A obra educacional dos centros é construída com a racionalidade e eficácia consoante às experiências de escolas americanas, cuja imagem para formação de um corpo de professores primários e secundários advém da dinâmica dos hospitais de clínicas; centros estes organizados sob a forma de “escolas de demonstração, escolas experimentais e escola de prática” (TEIXEIRA, 2007, p.157).³⁷ A preparação desse corpo docente está na condição de lidar com um ensino renovado pelos estudos científicos e práticos; a base científica ou a pesquisa aplicada é a orientação do que Anísio Teixeira chama de escolas-laboratório. Possivelmente, as observações realizadas por ele da Escola Normal de Towson, em Maryland, quando esteve em 1928 nos Estados Unidos, marcaram-no significativamente pela estrutura e método da instituição a ponto de chamá-la de laboratório para prática de ensino. A sua impressão é que nos EEUU o espírito de contínuo progresso e ordem domina tudo, sobretudo os colégios americanos.

Não pude me furtar a dizer-lhe logo de minha fascinação pelos campos e edifícios da escola e dessa constante surpresa do estrangeiro pobre diante do aspecto perfeitamente novo, nítido e magnífico das coisas americanas. [...] Nesse sentido, os colégios são verdadeiramente laboratórios, onde os futuros dias da América se estão preparando, com as mesmas incertezas, mas com as mesmas esperanças, com que esses dias de amanhã se estão elaborando nos centros de indústria e demais centros da formidável e omnimoda atividade americana. [...] A Escola Normal de Towson se compõe de um curso normal de dois anos e de uma escola elementar, inclusive kindergarten, que funciona como laboratório para a prática de ensinar (TEIXEIRA, 2006, p. 99-102).³⁸

A comparação das escolas-laboratório com clínicas foi enunciada em alguns outros momentos de interlocução. Em um diálogo com Edivaldo Boaventura, destacando-se o assunto sobre didática, método, processos e recursos do ensino

³⁶ Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Rio de Janeiro. 29 de março de 1958b. CPDOC – FGV.

³⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

³⁸ TEIXEIRA, Anísio. Aspectos americanos de educação. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

superior, na ocasião em que Boaventura, durante o tempo em que era reitor da Universidade Federal da Bahia, lançaria o seu livro *Universidade, estrutura e método*, Anísio Teixeira volta a considerar “o ensino como algo paralelo à clínica médica, [...] a arte de ensinar lhe virá pela prática, prática que lhe exigirá muita leitura, muitos estudos, muita experimentação” (TEIXEIRA, 1968i, p. 1).³⁹

Em outra carta a Boaventura, de 22 de maio de 1969, para respondê-lo sobre a primeira remessa do índice do livro citado, Anísio Teixeira – ao falar da reforma da universidade brasileira, de uma mudança em suas formas existentes e não das formas existentes, nas quais as ideias de Faculdade, Departamento, currículo precisam ser construídas como as experiências concebidas na organização das universidades americanas – encerra a sua análise declarando o seu referencial empiricismo pragmático para tratar de reformas educacionais.

Sem querer, expandi-me em minhas perplexidades, que o devem chocar, ante a sua experiência francesa irrecorrivelmente lógica para não dizer cartesiana. Embora também eu, no fundo, seja um cartesiano, todo meu esforço é hoje voltar-me para o empiricismo saxônio, não o pragmatismo apenas de James, mas para o pragmatismo de Pierce e, por fim, Dewey (TEIXEIRA, 1969, p. 3 e 4).⁴⁰

Torna-se emblemático que, em Anísio Teixeira, os processos e os métodos de eficiência americanos estão a ensinar aos educadores brasileiros o seu imediato desenvolvimento e progresso. Determinado em aperfeiçoar e aprofundar os trabalhos dos centros, arregimentando professores preparados com novas ideias pedagógicas sucedidas dos Estados Unidos, Anísio Teixeira lança o convite a professores e técnicos de grandes universidades americanas. Alguns nomes já eram seus conhecidos: antropólogos que trabalharam com ele no projeto realizado na Bahia em 1950, como Charles Wagley, da Columbia University; Anthony Leeds, de Austin, Texas, e Marvin Harris, um jovem professor da Columbia university. Outros pesquisadores, que atuaram mais intensamente no desenvolvimento dos Centros, segundo Luís Viana Filho, são

³⁹ Correspondência entre Anísio Teixeira e Edivaldo Boaventura sobre assuntos educacionais, destacando-se o debate entre Educação e Didática. Bahia, Rio de Janeiro. 13 de dezembro de 1968i. CPDOC – FGV.

⁴⁰ Correspondência entre Anísio Teixeira e Edivaldo Boaventura. Rio de Janeiro. 22 de maio de 1969. CPDOC – FGV.

Lawrence Gregg Thomas, da Stanford University, George Counts, Bertram Hutchinson, Andrey Pierce, Otto Klincberg, Jacques Lamberti, T. H. Marshall, Burkherd, Bryce Wood, J. K. Galbraith e Arbousse Bastide (VIANA FILHO, 1990, p. 142-143).

Em uma minuta de documento, de 1956, Anísio Teixeira explana com mais detalhes a necessidade de cooperação mútua Brasil-EUA no campo da educação e especifica o programa de bolsistas brasileiros nos EUA, que servirão depois aos Centros.

A cooperação de assistência técnica, entre os EE.UU. e o Brasil, no campo da educação, deve realizar-se, tendo em vista que o Brasil é um país com uma cultura própria, extremamente complexa, em fase de desenvolvimento, que já não permite ação livre e desembaraçada em nenhum sector ligado a essa cultura. [...] A assistência técnica americana não se pode efetuar sinão em cooperação com especialistas nacionais, capacitados na compreensão do campo onde irão atuar, aos quais preste o especialista americano a contribuição de técnica e de análise necessária para o acêrto das políticas e decisões a serem tomadas pelos especialistas nacionais. [...] A assistência técnica dos EE.UU. à educação, no Brasil, tem aí um campo de primeira ordem. Ajudar o Brasil a construir os centros universitários de estudo da educação, pelos quais irá o Brasil reformar a preparação dos professôres e fornecer os conhecimentos necessários aos planos nacionais e regionais de educação. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais, de Recife, Bahia, Belo Horizonte, S. Paulo e Pôrto Alegre, recentemente organizados pelo Govêrno, destinam-se a ser centros de estudo superior da educação, com o objetivo de elaborar o conhecimento educacional brasileiro de assuntos de filosofia, administração, conteúdo e métodos educacionais e, dêste modo, fornecer, por meio de livros, survys, manuais de ensino, etc, os meios de reforma da preparação dos mestres, que reformados, irão empreender a reconstrução educacional nas escolas. Parece, assim, possível pedir ao Govêrno dos EE.UU. que estude a possibilidade de ajudar-nos, fornecendo especialistas nos campos de 1) administração escolar, 2) filosofia da educação, 3) construção de currículo (no nível elementar e no secundário), 4) medidas em educação, 5) psicologia educacional e 6) Pesquisa Educacional – para a formação dos quadros de especialistas educacionais dos 6 Centros brasileiros. Êstes especialistas viriam trabalhar com colegas brasileiros no estudo da educação brasileira, com o objetivo de preparar livros e material de ensino para a reforma das escolas normais e, ao mesmo tempo, preparar especialistas nos seus respectivos campos. [...] O programa poderia estender-se até 1960, compreendendo um programa que vinha de missões americanas universitárias de educação e de ida de brasileiros aos EE.UU. para a gradual substituição dos especialistas estrangeiros, nos seis Centros de pesquisa e treinamento, instituídos pelo Govêrno Brasileiro. [...] Os Centros terão, por certo, além das pesquisas e dos cursos de especialização, os seus núcleos de aperfeiçoamento do magistério e as suas escolas de demonstração.

Mas, os especialistas estrangeiros trabalharão no nível da pesquisa, da teoria e da direção de todo êsse esforço de experimentação e aplicação. No programa de bolsistas brasileiros nos EE.UU., não vemos inconveniente na ida de elementos destinados a trabalhar nas “escolas de demonstração”, mas, não seria esquecida a necessidade de formar especialistas de mais alto nível no campo do estudo e da pesquisa educacional (TEIXEIRA, 1956c, p. 1-3).⁴¹

Os embates contra Anísio Teixeira nesse período já eram públicos e estavam acirrados. Desde o seu primeiro mandato de Inspetor Geral de Ensino Público da Bahia até a direção do INEP e da CAPES, a campanha contra ele estava ligada a vários interesses, mormente os interesses relacionados à defesa da escola privada. Esta era então defendida por Ordem religiosa e por empresários, que estavam fortemente representados na Câmara Legislativa, na década de 1950, especialmente pelo Deputado Carlos Lacerda, autor do conhecido substitutivo ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases, do prof. Almeida Júnior, e que favorecia as escolas privadas. A imprensa teve um papel fundamental nessa discussão. Havia jornais de diversos matizes ideológicos, alguns em defesa de Anísio Teixeira, como o jornal Estado de São Paulo, Anhembi e a Folha de São Paulo; outros eram sordidamente mordazes contra o educador, como a revista de Cultura Vozes, de Petrópolis, Diário de Notícias, de Ribeirão Preto e dirigida pelo padre Alaor Pereira da Silva, Correio Católico, do Triângulo Mineiro. Os jornais da Igreja Católica, cujo editorial se concentrava em defesa da escola privada e, também, em atacar veementemente Anísio Teixeira, eram os que encampavam os ataques. Muitos desses editoriais se prontificaram a pressionar o governo para demitir Anísio Teixeira da direção do INEP e da CAPES. Assim se deu, portanto, a pressão pela saída de Anísio Teixeira por parte dos Bispos do Rio Grande do Sul, alegando a subversividade comunista do educador baiano ao defender a escola pública. Em março de 1958, seguiu-se o Memorial dos Bispos, desdobramento, conforme descreve o Deputado Federal Viana Filho pelo PSD e amigo de Anísio Teixeira,

do que dissera o Arcebispo D. Vicente Scherer ao comemorar-se o undécimo aniversário da sua sagração episcopal. Presumia-se ser o tiro de misericórdia. A linguagem era veemente, nítida, e insistia

⁴¹ TEIXEIRA, Anísio. Minuta de documento sobre a necessidade de cooperação mútua Brasil-EUA no campo da educação e sobre o programa de bolsistas brasileiros nos EUA. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC-FGV. AT pi Teixeira, A. 1956.08.20.

diretamente na demissão de Anísio para evitar-se a revolução preparada nas escolas. Velha tecla. Mas, pela primeira vez viam-na tocada pela alta hierarquia da Igreja (VIANA FILHO apud TEIXEIRA, 1952b, p. 145- 146).

Em 05 de novembro de 1956, o deputado Fonseca e Silva, um dos sacerdotes influentes da Igreja Católica, fez, no Congresso Nacional, um discurso acusatório contra o diretor do INEP, pautando a sua fala na conferência *A escola pública, universal e gratuita* proferida por Anísio Teixeira no Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em Ribeirão Preto, no mês setembro de 1956. O discurso do deputado Fonseca e Silva foi encaminhado como memorial ao ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado. Nesse mesmo mês, de modo igual, Anísio Teixeira apresenta ao ministro um ofício esclarecendo a referida conferência. Coube ao deputado Luís Viana fazer a leitura desse ofício de Anísio Teixeira no Congresso Nacional. Em resposta, Fonseca e Silva ratifica as suas inculpações contra Anísio Teixeira.

Professor Anísio Teixeira é um autêntico intelectual marxista, visto que a sua adesão à linha marxista de educação foi enunciada na famosa conferência [...]. Tanto isso é procedente que, denunciado e repellido pela imprensa de São Paulo o caráter marxista de sua parlenda, desistiu o professor Anísio Teixeira do propósito de publicá-la, furtando-se, assim, a mais sérios revides [...]. Realmente a ossatura da conferência não foi outra que a aplicação da dialética histórica de Marx ao processo de desenvolvimento da educação no Brasil [...]. Um desmentido à nossa afirmação só poderia ser feito pela publicação integral da referida conferência. Desafiamos ao ilustre diretor do INEP a que o faça, publicando as suas palavras, tão fielmente como foram lidas em Ribeirão Preto, sem nenhum “tratamento” (FONSECA e SILVA, 1959, p. 12.736 apud CASSIM, 2007, p. 31).

Anísio Teixeira já tinha enviado o texto completo da conferência para a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em setembro e publicado na edição outubro/dezembro.⁴² Além disso, a comissão da Associação Brasileira de Educação - ABE prontamente, em janeiro de 1957, emite uma nota cujo parecer salienta que a conferência de Anísio Teixeira compreendeu a sua mais ardorosa defesa da escola pública e democrática; uma concepção de educação compatível com os valores

⁴² TEIXEIRA, Anísio. *A escola pública universal e gratuita*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956e. p.3-27.

empreendidos pelos países ocidentais de tradição democrática liberal. Nesse sentido, reitera a ABE, não há relação entre os princípios e métodos filosóficos de Dewey e a doutrina do materialismo histórico e econômico.⁴³

Darcy Ribeiro, já então amigo de Anísio Teixeira e colaborador do Centro de Pesquisas integrado ao INEP, testemunha esses momentos de ataques implacáveis e, ao mesmo tempo, de defesas exigindo que Anísio Teixeira permanecesse no cargo do INEP.

É ilustrativo o último episódio de sua vida pública, conhecido de todos: a mais recente tentativa de arrancar do Governo sua demissão do cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. [...] Quando se divulgou a notícia da demissão iminente, por exigência de um grupo de bispos, surgiu espontaneamente em todo o país o maior movimento de solidariedade jamais ocorrido entre nós. Manifestos assinados por centenas de professores (529), moções firmadas por dezenas de instituições das mais prestigiosas, abaixo-assinados dos cientistas de maior renome, dos principais escritores nacionais, **inclusive de intelectuais católicos**, foram dirigidos à imprensa e às autoridades capazes de influir nas decisões do governo. [...] Este movimento de defesa do educador e da cultura só se encerrou quando o Ministro da Educação declarou publicamente que Anísio Teixeira não seria demitido (RIBEIRO, 1960, p. 230 e 231. Grifo do autor).

Darcy Ribeiro, ao mencionar o apoio de alguns intelectuais católicos a Anísio Teixeira, quiçá teria em mente um dos mais proeminentes intelectuais da Igreja, o Cardeal Augusto Álvaro da Silva, que chegou a ser Arcebispo de Salvador no período de 1924 a 1968 e foi assistente no Trono Pontifício em 22 de fevereiro de 1936. O Cardeal se solidariza com Anísio Teixeira em carta a ele endereçada no dia 23 de julho de 1957, por ocasião das críticas feitas ao trabalho de Anísio Teixeira no INEP, contidas no artigo *A Bolchevisação do Ensino*, que saiu na “Vida Católica”, assinado pelo redator desta revista. No entanto, apesar de apoiá-lo, o Cardeal encerra críticas ao educador quanto ao seu afastamento do catolicismo e a sua “conversão” e idolatria pela ciência e pelo culto a Monteiro Lobato.

Meu caríssimo Dr. Anísio. Foi dolorosa surpresa a leitura do artigo “A Bolchevisação do ensino”, principalmente por vê-la sob o título de “Vida Católica”. A magoa que, de justiça lhe causou aquela

⁴³ Ver: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. “Nota”. V. 26, n. 65, 1º mar. 1957, p. 162. Apud: CASSIM, Marisa. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

publicação, feriu-me, ao mesmo tempo, profundamente; conheço bem seu coração e suas idéias. Se ao menos se refutasse, calmamente alguma idéia sua, alguma daquelas que discordam do pensamento genuinamente católico, ainda bem, mas tripudiar sobre um nome reconhecidamente admirado, é realmente estulto, gravemente injusto, e mais ainda contraproducente. Sei que o meu boníssimo amigo de todos êstes trinta e dois anos, de nossa amizade, tem abraçado algumas doutrinas menos cristãs, ou pelo menos, menos católicas, que conseqüentemente, lógicamente, o tem afastado das santas práticas religiosas, mas, daí para “xingar” exclusivamente, vai um abismo. [...] Há, porém, meu caro Anísio, erros profundos em seu iluminado espírito!!! Bem sabe que a muita luz cega muito mais do que as trevas. [...] Li algumas páginas de um de seus livros, valioso presente, que agradeço muito penhoradamente, e pareceu-me descobrir indiretas pejorativas à idade média, a dos maiores genios e a dos maiores santos. Sua apaixonada “idolatria” pela ciência e pelas belas letras, levou-o a prestar culto indevido ao Monteiro Lobato, cuja doutrina é atrevidamente demolidora da fé católica. [...] E o meu amigo, poz os olhos sòmente na ciência e na literatura de M. Lobato, pois não? Mas, não quero tratar disso. Quero apenas levar-lhe a minha solidariedade, na magoa que lhe causou a “falta de assunto” para o jornalista incipiente e apressado. Sempre seu, Augusto Cardeal da Silva (SILVA, 1957c, p. 1-2).⁴⁴

Em várias de suas intervenções de réplica para se defender das acusações, acima de tudo em resposta ao Deputado Carlos Lacerda e ao jornalista, editorialista católico e clerical, Gustavo Corção, que escreviam para jornais Católicos, Anísio Teixeira resgata a sua posição quanto à oferta de ensino, vez que ele não advoga o monopólio da educação pelo Estado (TEIXEIRA, 2007, p. 102). Em um de seus direitos de resposta a Gustavo Corção, o educador baiano esclarece mais uma vez a polêmica escola pública x escola privada.

A educação – não só a privada, como a pública – não deve ser sujeita ao Estado, mas, à Sociedade. Por isto defendo um Governo independente para a educação [...] O senhor deseja, ao que parece, a mesma coisa. Como, porém, não defende a tese como uma plausibilidade imparcial para a solução da educação dada pelo Estado, e ainda assim independente, mas como recurso de transferir o poder de educação à Igreja, toda sua argumentação soa falso (TEIXEIRA, 1959 apud VIANA FILHO, 1990, p. 145).

⁴⁴ Correspondência de Augusto da Silva a Anísio Teixeira, se solidarizando por ocasião das críticas feitas ao trabalho de Anísio, contidas no artigo "A Bolchevisação do Ensino". Salvador, 23 de julho de 1957c. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1957.07.23.

Outro documento de Anísio Teixeira, de 27 de fevereiro de 1958, com papel timbrado da CAPES, tenta responder a polêmica causada pelo memorial dos bispos gaúchos a Juscelino Kubitschek, acusando Anísio Teixeira de lutar contra o ensino particular e pregar a educação como monopólio do Estado. A intenção declarativa de Anísio Teixeira sobre o assunto rola em parte considerável de seus escritos teóricos⁴⁵ e corrobora neste documento oficial.

As declarações do Sr. Arcebispo de Pôrto Alegre sobre o monopólio estatal de educação são, pelo menos, surpreendentes. Em poucos países do mundo o ensino particular é tão livre quanto no Brasil. Na realidade, não é somente livre, mas, amparado, estimulado, subvencionado e oficializado. [...] A constituição brasileira determina que o ensino particular seja livre e, ao mesmo tempo, estabelece o dever do Estado de dar educação a todos. [...] Todo este assunto é velho e revelho, surpreendendo-se alguém que ainda se queira torna-lo assunto de controversia. Interessante seria o exame dos diferentes aspectos de que se pode revestir a escola pública. Neste sentido, a minha posição, aos que lerem os meus escritos com a devida atenção, é muito menos radical do que a de outros educadores. Sou fundamentalmente contrario ao domínio da escola pública pelo Estado. [...] Antes de qualquer outra, porém, veja aqui a minha frase textual sobre o monopólio da Educação pelo Estado: “Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada” (TEIXEIRA, 1958a, p. 1-2).⁴⁶

Na esfera parlamentar, como foi dito, a investidura contra Anísio Teixeira vem, mormente, de Carlos Lacerda – Deputado Federal udenista e ferrenho opositor ao governo de Juscelino – que acusa Anísio Teixeira de dono da educação. A refutação do educador à sua acusação é peremptória por regastar a sua trajetória de luta como estadista e como diretor da CAPES e do INEP:

Ninguém melhor do que V. sabe quanto sou um ‘vencido’ em educação. Vencido fui em 35, depois de um esforço que mereceu aplausos seus, mas nem por isso deixou de ser varrido até o último vestígio por dez anos de Estado Novo”. [...] Vi-me, no ano passado, violentamente atacado por autoridades eclesiásticas, que, dentro as centenas de milhares de funcionários federais, escolheram o diretor do

⁴⁵ Essa discussão teórica sobre a função da instituição escolar privada e pública em Anísio está no segundo capítulo.

⁴⁶ Documentos acerca da polêmica causada pelo memorial dos bispos gaúchos a Juscelino Kubitschek, acusando Anísio Teixeira de lutar contra o ensino particular e pregar a educação como monopólio do Estado. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1958.02.27.

INEP como o único a ser destruído. Sem nenhum poder, nem direto nem indireto, sobre as escolas, não nomeando um só professor, porque devia eu ser destruído? – Porque o INEP empreendeu uma obra de crítica e análise da situação educacional brasileira. Logo, longe de ‘dono da educação’, sou exatamente o alvo daqueles que se propõem a ser ‘donos da educação’. E, talvez, por isto mesmo é que hoje sou alvo dos seus ataques. Você é um recém-chegado ao campo da educação nacional. [...] Redigiu um substitutivo para a lei magna da educação nacional, advertindo que a lei iria passar e “saissem da frente os que a ela se opusessem”, pois os mesmos “seriam pisados”. Não lhe parece que tal linguagem é exatamente a de alguém que se fez “dono da educação”, ou que representa seus “donos”? (TEIXEIRA, 1959 p. 1-2. Grifo do autor).⁴⁷

Uma das questões que se pode apreender diante dessas ofensivas contra Anísio Teixeira é que ele tentou cumprir, seja no INEP, seja em outros órgãos do Estado por onde passou, a missão de dar as diretrizes à política educacional do MEC através de pesquisas e estudos científicos para determinar os meios e a finalidade da educação brasileira, mexendo, por isso, com a relação Estado e sociedade civil. Outrora, em seu nascedouro, em 1938, o INEP tinha, de certo modo, esse requisito, quando o seu primeiro diretor, Prof. Lourenço Filho, realizou estudos técnicos ligados à catalogação, documentação e à pesquisa educacional e demográfica.

Mais uma vez não se pode deixar de destacar a sistematicidade de Anísio Teixeira como intelectual engajado com a ideia científica e administrativa dentro do Estado. A sua atuação pública foi sempre traçar proposições da política educacional. Não havia para Anísio Teixeira outra possibilidade de delinear essas diretrizes fora do Estado, vez que é, evidentemente, em seu âmbito que circunscreve a sua ação oficial. Afinal, se o Estado é que legitima e normatiza, o intelectual, de capacidade cultural e organizacional, estará na esfera de ação aos domínios oficiais (VELLOSO, 2011).

Nessa ótica, um intelectual é sujeito orgânico representante e intermediário de um determinado grupo social, político e cultural, voltado a pensar e realizar uma organização de sociedade com as marcas ideológicas expressas pelo seu grupo social ou fração de classe dentro do Estado (GRAMSCI, 2000a).

⁴⁷ Correspondência entre Anísio Teixeira a Carlos Lacerda. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1959.06.06.

1.5 Público não Estatal: premissas de um Estado descentralizado, autônomo e técnico-científico para a educação

Ao procurar centralizar a pesquisa científica e o planejamento setorial técnico como balizador da relação Estado e sociedade civil, Anísio Teixeira concebe a autonomia desta última face à sociedade política – poder governamental, jurídico-legislativo, etc. Assim, o público passa a ser não estatal. Sua concepção pode ser entendida no próprio documento em que ele responde as ofensas e inculpações dos Bispos do Rio Grande do Sul. Ele elenca citações de sua produção acadêmica para comprovar a sua tese sobre a descentralização sob a ótica “público não estatal”, que tanto defendeu:

Desejo a escola pública governada por órgãos especiais, mais representativos da Sociedade do que do Estado [...] ou sejam Conselhos locais de educação. Limite muito o âmbito da lei no que diz respeito ao controle do que deva ou não ser ensinado, transferindo tal poder para a consciência profissional dos professores. [...] E agora, essas citações sobre a “escola pública” e não estatal: “A primeira modificação é, pois, esta: educação, como agricultura, como medicina, não é algo que se tem de regular por normas legais e que só delas dependa, mas processo especializado, profissional, extremamente variado, em velocidade e em perfeição, e que deve ser aferido por meio de outros processos especializados, sujeitos ao delicado arbítrio de profissionais e peritos e não a meras regras legais ou regulamentares” [...] “A legislação sobre educação deverá ter as características de uma legislação sobre a agricultura, a indústria, o tratamento da saúde, etc., isto é, uma legislação que fixe condições para sua estimulação e difusão, e indique mesmo processos recomendáveis, mas não pretenda defini-los, pois a educação, como cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde não são assuntos de lei, mas da experiência e da ciência.” [...] “Já todos estamos vendo que escola pública não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.” “Em qualquer das democracias de tipo anglo-saxônico, a diferença entre professor público e funcionário é perfeitamente marcada. Não somente têm estatutos diferentes, como têm estilos, maneiras e modos de ser diferentes.” [...] “Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição pública especial, gozando de autonomia diversa de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirige e servem profissionais específicos, que são mais profissionais

do que funcionários públicos” (TEIXEIRA, 1958a, p. 1-4. Grifo do autor).⁴⁸

A ideia de modernização da administração educacional, por Anísio Teixeira, está amparada na premente necessidade de uma gestão cujos procedimentos e métodos estejam em consonância com o espaço de convergência da iniciativa experimental e dos projetos individuais profissionais, por causa da indução “virtuosa” da racionalidade utilitarista (NOGUEIRA, 2005). A sociedade civil torna-se uma força muito mais ágil e competitiva –, o Estado passa, então, a ser visto como inoperante. É necessária uma forma de intervenção que não seja esteada no paradigma estatizante e, em sincronia com isso, é preciso consolidar uma estrutura organizacional de educação que assimile uma gestão cuja tônica seja a eficiência e a eficácia, em contraposição às organizações burocráticas que oneram demasiadamente o Estado e tornam o serviço público improdutivo.

Se governada por conselhos especiais locais, a instituição escolar ganha uma autonomia em relação aos requisitos técnicos de controle, que vão desde os recursos materiais até os conteúdos pedagógicos. A tentativa de reestruturação da educação, para Anísio Teixeira, restringiu-se a solucionar percalços do aparelho governamental que eram entendidos como problemas do espaço público, ou seja, as suas atribuições ressaltavam a modernização da esfera administrativa, atingindo uma organização que deslocasse as atividades e serviços para o denominado setor público não estatal. Mas, na realidade, Anísio Teixeira se depara com uma organização do Estado que se distancia jurídica e institucionalmente do conceito de Estado de Direito Liberal. Durante os períodos Império e República, o Estado brasileiro se valeu da perpetuação de atuações e artifícios peculiares que formaram uma ordem política e social cujo sustentáculo era a estrutura do próprio Estado. Ao analisar essa estrutura, Raymundo Faoro (1976, p. 736) identifica que

[...] a realidade histórica brasileira demonstrou a persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva, da experiência capitalista. Adotou o

⁴⁸ Documentos acerca da polêmica causada pelo memorial dos bispos gaúchos a Juscelino Kubitschek, acusando Anísio Teixeira de lutar contra o ensino particular e pregar a educação como monopólio do Estado. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1958.02.27.

capitalismo como técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe alma ansiosa por transmigrar.

Faoro enfatiza que o Estado direcionou o sistema capitalista no Brasil segundo as expressões e determinações do patrimonialismo. A estrutura das esferas administrativas, resultante dessa estrutura patrimonial, produz

[...] uma autonomia da esfera política, que se manifesta com objetivos próprios, organizando a nação a partir de uma unidade centralizadora, desenvolve mecanismos de controle e regulamentação específicos. O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira (1976, p. 738).

Dessa maneira, baseado no próprio Estado, “o estamento burocrático” seria uma espécie de ordenamento e ingerência de concessão de privilégios e ascensão política para aqueles que se aproximam com interesses próprios. Isso demonstra o quanto na formação do Estado brasileiro não se legitimou o paradigma do Estado de Direito Liberal. Numa perspectiva histórica, “o predomínio dos interesses estatais, capazes de conduzir e deformar a sociedade – realidade desconhecida na evolução anglo-americana – condiciona o funcionamento das constituições, em regra escritos semânticos ou nominais sem correspondências com o mundo que os rege” (ibid., p. 736 e 739).

A combinação da prevalência política de ordem patrimonial burguesa, como amarra do surgimento da democracia liberal, com as forças externas representadas pelo capitalismo mundial demonstra o que Florestan Fernandes (1976) interpreta como desenvolvimento desigual interno em relação à dominação capitalista externa.

O pensamento liberal de Anísio Teixeira se contrapôs a este Estado brasileiro que, garantindo-se por uma ordem autoritária, política e jurídica, manteve o controle da vida social, econômica e política da sociedade civil. Esse exercício de poder, com a interferência do Estado, foi conduzido por meio da alta hierarquia da administração pública, constituída autocraticamente, e inviabilizou um modelo de gestão autônoma.

Essa explicação por vezes pode demonstrar a recusa de Anísio Teixeira em aceitar cargos de responsabilidade direta da administração, como o Ministério da Educação, depois de suas experiências na direção da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia e o Distrito Federal, “procurando, assim, devotar-me a um trabalho de certo modo

apenas subsidiário, a fim de não participar de uma situação educacional, oriunda do Estado Novo, que, ao meu ver, agravara até ao absurdo velhos defeitos da estrutura escolar nacional” (TEIXEIRA, 1959b, p. 1).⁴⁹ Mais uma vez em debate com Carlos Lacerda, em carta já citada, ele é imperativo ao afirmar o quanto a hierarquia de poder do Estado conspurca a descentralização e a autonomia da sociedade civil:

Com a morte trágica de Murillo Braga, e diante do novo convite do Ministro Simões Filho, aceitei dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, por se tratar de uma instituição de estudos, sem responsabilidade direta sobre a administração do sistema escolar vigente. Nesse posto, procurei criar uma organização de centros de pesquisa. [...] Tais centros são ambiciosos, talvez, nos seus objetivos de estudo, mas não dispõem de nenhuma parcela de poder, para serem donos de coisa nenhuma, salvo de sua honestidade de propósitos e do seu espírito de trabalho [...] O meu esforço se tenha, assim, afastado, voluntariamente, de qualquer exercício de poder, uma vez que a obra do INEP se restringe à ajuda às escolas, mediante convênios com os Estados e Municípios, e a sugestões aos professores (ibid., p. 1-2).

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1956, e editado no livro *Educação no Brasil*, intitulado *Administração pública brasileira e a educação*, Anísio Teixeira tece a mais veemente crítica à concentração do poder do Estado, a qual seria uma decorrência expansionista de suas organizações políticas. Essa concentração de poder leva o indivíduo a subordinar-se à organização estatal, com perda de sua independência e liberdade individual. Trata-se de uma crítica não somente ao Estado Novo, mas um postulado calcado em sua concepção teórica de sociedade e de indivíduo. Assim, ele preceitua a relação entre Estado, sociedade e indivíduo pela difusão e distribuição do poder

por organizações distritais, municipais, provinciais e nacionais ou federais, em ordens sucessivas de atribuições, autônomas, de modo que a centralização total acaso inevitável fique reduzida em seu alcance somente às funções mais gerais do Estado soberano, em rigor, às relações com outros Estados, à segurança e à defesa. Na parte em que o Estado assume funções que não lhe são privativas, *a democracia recomenda um pluralismo institucional*, que impeça toda centralização perniciosa ao princípio fundamental de respeito da organização pela pessoa humana. Difusão, pela extrema distribuição, do poder propriamente do Estado e *pluralização competitiva das*

⁴⁹ Correspondência entre Anísio Teixeira e Carlos Lacerda. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1959.06.06.

organizações outras que prestem serviços ou rejam, de qualquer modo, direto ou indireto, a vida humana. [...] Ora, é essa luta democrática que se interrompeu, entre nós, em 1937 e que, retomada nominalmente em 1945, está longe de haver feito o que já devia ter realizado (TEIXEIRA, 1976, p. 113. Grifo nosso).⁵⁰

O que parece estar nas intenções declaratórias de Anísio Teixeira é a aceção do Estado como organização muito circunscrita, que seria a instância única da violência legal, do jurídico e da implementação de medidas tributárias fiscais à sociedade. Nas diretrizes listadas, concernentes à questão educacional, leva-se em consideração o papel do Estado para a sua atuação mínima no controle legal na educação. Destarte, na organização escolar,

o âmbito de controle legal deve ser mínimo, devendo ficar tudo que disser respeito aos aspectos internos dos processos educativos e culturais sujeitos ao controle de órgãos exclusivamente profissionais, específicos, mediante instruções permanente e facilmente modificáveis, à luz da melhor consciência profissional existente. Administrativamente, as escolas se deverão constituir em órgãos autônomos, à maneira de fundações, sujeitas ao controle e fiscalização de órgãos centrais, também eles governados por normas estabelecidas por conselhos técnicos. Somente assim poderá o Estado manter escolas com a mesma capacidade de eficiência com que as mantêm as organizações privadas, isto é, em obediência à natureza da atividade educacional que resolveu ele, Estado, assumir, em tudo e por tudo, diferente das suas comuns atividades de fiscalização e controle, que são, mais especificamente, a sua função privativa. A nossa crítica à administração pública brasileira seria, por certo, muito menos radical, se as suas normas fossem aplicadas tão-somente a serviços de controle e fiscalização. Mas aplicadas, como são, mesmo aos grandes empreendimentos do Estado moderno – como os da saúde e da educação – tínhamos que mostrar que são elas não só ineficazes, mas o que é mil vezes pior, profunda e irremediavelmente malélicas e antidemocráticas (ibid., p. 129-130).

Este Estado fiscalizador e mínimo influenciaria diretamente os elementos reais da política educacional, uma administração pública que emplacaria o sistema de educação com conselhos escolares autônomos para, entre outras atribuições, gestar o fundo escolar municipal e a direção das escolas locais. Para tanto, seria determinante desenvolver, dentro desse Estado fiscal, estratégias que levassem em conta o controle de resultados na relação custo/benefício para auferir a quota-parte por aluno e por região. A

⁵⁰ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.

eficiência dos gastos equivaleria a um orçamento que satisfizesse um índice mínimo por aluno. “Este princípio determinará que o sistema de escolas a ser organizado deverá condicionar-se financeiramente ao limite dessa quota-parte por aluno, ficando o salário do professor, as despesas de administração, de material didático e geral, e do prédio, contidas dentro desse limite” (TEIXEIRA, 2007, p. 73).

Essa noção de gestão, arranjada como técnica, flexível e racional, poderia canalizar uma administração que abriria espaços à participação da sociedade civil para apetrecer melhores resultados nos indicadores educacionais e para o agenciamento e garantia de recursos financeiros do Estado. As demandas educacionais, na concepção de Estado em Anísio Teixeira, estão na alçada pública, como foi supracitado; no entanto, permanecendo no considerado público não estatal, isto é, como uma esfera – conselhos, fundações etc.– que conduz institucionalmente as necessidades dos sujeitos da educação, professores e alunos, sem a intercessão direta da burocracia legal do Estado. Isto porque “a educação é um cultivo individual”, em que “ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir [...] esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um” (id., 1976, p. 126).

Sob essa ótica, o Estado fiscal e legislativo atribui-se praticamente o gerenciamento dos recursos para garantir a funcionabilidade da máquina estatal e o atendimento das demandas sociais, culturais e educacionais, afeiçãoados por conselhos técnicos. Isto é, se, por um lado, o Estado deve ser descentralizado, visando a uma maior autonomia das instâncias públicas, para estimular um espaço plural, competitivo, cooperativo e eficaz para o próprio benefício dos sujeitos – professores e alunos – com a flexibilização nas tomadas de decisão e nos procedimentos, por outro lado, o Estado precisaria adotar regimentos para a criação de setores eminentemente técnicos e científicos que conduzissem toda experiência de práticas pedagógicas eficientes. Tais setores ou conselhos técnicos fariam diagnósticos de situações, medidas dos resultados para “fornecer indicações e sugestões sobre o que deve cada mestre em cada situação observar e ver, para melhor conduzir o processo educativo” (ibid., p. 126-127).

Todas essas questões arroladas ao Estado mostram como Anísio Teixeira tentou ir de encontro ao burocratismo patriarcado. Desde a década de 1920, ele já enfrentava esse entrave do Estado. Em conversa com Monteiro Lobato, este em Nova York, em outubro de 1929, Anísio Teixeira, ainda na condição de diretor geral de Instrução

Pública da Bahia, apresenta um descontentamento quanto ao funcionamento do Estado baiano: “Na Bahia, tudo vae patriarchalmente. O actual governo é uma villegiatura do Estado. Tudo se adia. E a administração descansa por entre as commodidades da burocracia” (TEIXEIRA, 24/10/1929, p. 2).⁵¹ Em 26 de novembro de 1930, no início do golpe de Estado, Anísio Teixeira envia outra carta a Monteiro para noticiá-lo do golpe e, mais uma vez, salientar o seu entendimento sobre Estado:

Meu querido Lobato, a sua carta chegou-me aqui já em plena revolução. [...] Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa de 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema de organização e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criemos os técnicos. Êles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais – política sã, liberdades, etc, etc – virá a riqueza (TEIXEIRA, 26/11/1930, p. 1).⁵²

A tônica de Anísio Teixeira demonstra o quanto ele estava resoluto em sua proposta de modernização da administração para dissipar a inércia política e burocrática do Estado. A ciência e a técnica eram os termos que respaldavam essa convicção e ofereciam elementos para a conformação de um sistema organizacional do setor público capaz de produzir maior fluidez operacional. Retorquindo a essa ideia, Marco Aurélio Nogueira chama atenção para o fato de que a reforma do Estado não visa ao fim da burocracia e nem ao que Anísio Teixeira alude de patriarcalismo estatal. Destarte, “nenhuma reforma do aparelho de Estado feita sob o capitalismo tem como se objetivar contra a burocracia, em nome da superação de alguma ‘defeito estrutural’ que esse modelo conteria” (NOGUEIRA, 2005, p. 42-43).

A organização, nesse caso, é uma questão de racionalidade. A atividade política se reduz à gestão técnica. A racionalidade técnica na vida social tende a trazer uma inteligibilidade da realidade política. Desse modo, a boa utilização da racionalidade técnica supõe que os intelectuais tenham um conhecimento aberto do problema e que estejam aptos a definir os meios. No entanto, a determinação dos fins e tomada de decisão lhes escapa. Esse é o entrave com o qual Anísio Teixeira se depara. Esse

⁵¹ Correspondência entre Anísio Teixeira e José Bento Monteiro Lobato. Bahia, 24 de Outubro de 1929. Arquivo: Anísio Teixeira. AT c 1928.06.22. CPDOC – FGV.

⁵² Correspondência entre Anísio Teixeira e José Bento Monteiro Lobato. Bahia, 26 de novembro de 1930. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1928.06.22.

paradoxo do cálculo dos meios e a definição dos fins instaura estratégias em que os técnicos especialistas parecem se impor em detrimento do poder de decisão do chefe de Estado. Anísio Teixeira, um intelectual pragmático, parece fazer um acordo entre o técnico e o governo. Os técnicos avaliam os meios e, por outro lado, os fins são objeto de uma ampla discussão no âmbito da sociedade civil. Esse estado de coisas exige a autonomia escolar para a tomada de decisão dos responsáveis por essa instituição, no caso, os professores. Ocorre que essa posição desconhece que numa sociedade há forças sociopolíticas, conflitos e contradições por direção e dominação política e econômica cujos discursos e ações de legitimação de interesses são igualmente mascarados. Talvez o conceito de “razão” técnica seja ele mesmo ideológico, pois se trata de um constructo sócio-histórico, projeta-se nele o que uma sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer dos homens e do Estado. Essa finalidade da dominação e da direção lhe é própria, isto é, pertence às engrenagens da razão técnica. Nessa perspectiva, a técnica apresenta também uma ausência de liberdade do homem e demonstra que é impossível manter neutralidade de juízo e ser autônomo, ou seja, determinar por si mesmo a vida sem considerar necessariamente as relações e as forças produtivas do modo de produção econômico (GRAMSCI, 2000a).

A expressão “Estado-Cientista” ou “Estado-Técnico” pode ser uma designação conferida a Anísio Teixeira. Ele considera que o saber produzido pela ciência física, biológica ou ciência social, bem como as técnicas de apropriação e de transformação que dela resultam formam uma diretriz do bom governo; somente a ciência e a técnica é que poderão ordenar com equilíbrio e progresso uma sociedade. Ele deposita em suas crenças progressistas – o desenvolvimento das ciências e das técnicas – o crescimento qualitativo e quantitativo da riqueza ou dos bens de um país. É o caminho da ordem e do bem-estar social. A técnica, que cada vez mais sai da ciência pura e se autonomiza enquanto poder ideológico e tecnológico, fornece os meios para essa política de Estado e amplia suas práticas organizacionais (CHÂTELET; PISIER-KOUCHNER, 1983). A intervenção da racionalidade científica experimental na dinâmica política do Estado é o grande anseio de Anísio Teixeira para neutralizar os mecanismos do poder político, uma vez que a ciência e a indústria tornam-se, para ele, forças sociais vitais no processo civilizatório. As atividades técnico-científicas implicam um novo rearranjo do Estado, uma ordenação das instituições para suprir as exigências de produtividade, da

organização da ciência e das técnicas que dela derivam. O funcionamento do Estado envolve, nesse caso, a estrutura econômico-social – as forças produtivas – e a gestão pública, correspondente à retomada da função racional na política. A gestão instala-se como técnica científica de governo, cujas decisões são balizadas por uma racionalidade indutiva na administração pública.

A sua concepção sobre Estado e sociedade civil volta à tona em 1960, em uma palestra de abertura sobre “Educação e Ensino Universitário”, com representantes dos Estados Unidos e países da América do Sul e Central. Nesse texto, a sua compreensão de liberalismo igualitário tem como fundamento e referência a liberdade econômica, a filantropia e o voluntarismo americanos na educação como engrenagem para a ideia de justiça social:

Desejo antes de tudo manifestar a satisfação de ver reunido em volta desta mesa, em Brasília – a nova e central capital do Brasil – um grupo de cidadãos das Américas do Norte, do Centro e do Sul, que, sem outro objetivo senão o de bem público, servem, nos justos da mais alta responsabilidade, à educação, à filantropia e à ajuda internacional. Até aqui vieram, trazidos por duas forças, que marcam o tipo novo de sociedade que se vem construindo neste Continente e de que os Estados Unidos são o exemplo mais avançado: a cooperação voluntária do cidadão pelo bem público e a fé na educação, como instrumento de igualdade de oportunidades. O culto à liberdade não se exaure na liberdade política, nem mesmo na liberdade de pensamento, de reunião e de debate, mas exige a liberdade econômica e esta desejamos atingir pela igualdade de oportunidades para todos. Não é fácil, nem talvez possível, oferecer a todos essas oportunidades iguais, mas, o instrumento mais adequado para nos aproximarmos desse ideal é o de a todos oferecer oportunidades iguais de educação. O traço mais característico da sociedade igualitária e democrática, que começamos, todas repúblicas deste Continente, entre os fins do século dezoito e o começo do século dezenove, a verificar nestas terras então novas do Ocidente, foi o desta confiança na escola, como meio e recurso para o pobre enfrentar o rico e deste modo se sentir armado para partirem juntos para a aventura da vida. [...] Acredito, meus senhores, que terá fundamento afirmar-se que foi, graças a esse programa de igualdade de oportunidade para todos, que pôde a grande nação do Norte atravessar, em paz e em progresso, a grande revolução industrial e tecnológica dos nossos tempos. [...] Ao mesmo tempo que os Estados Unidos assim usavam revolucionariamente o instrumento da educação pública, mantiveram eles suas formas de governo local, comunitário e pluralista, afim de lhes preservar o carácter democrático dos primeiros tempos. E que prosseguiu isto? Induziu o hábito da cooperação voluntária dos cidadãos pela solução dos problemas públicos. Em uma sociedade de iniciativa privada, esta iniciativa também se fez pública. E milhares de organizações privadas exercem

funções públicas, forçando até a formulação nova de “público não governamental”, já oficializada pelas organizações internacionais. Desejo, pois, saudá-los, prestando a minha homenagem as duas (finalidades?) que aqui os congregaram, a da fé na educação como instrumento de justiça social e a da confiança na cooperação voluntária e na informação esclarecida para a solução de nossos problemas e a conclusão de nossa obra de civilização (TEIXEIRA, 1960a, p. 1-5).⁵³

O público não estatal, ou o “público não governamental” nos termos de Anísio Teixeira, é constituído, na compreensão do educador baiano, pelas organizações filantrópicas, privadas, autônomas, e estão organizadas diretamente para o atendimento do interesse público. O Estado funcionaria, assim, como uma instância subordinada ao método e conhecimento científico, à liberdade econômica e às ações “voluntárias” de organizações não estatais para a prestação de serviços públicos. Nesse prisma, a educação é compreendida como serviço que deve estar no setor público não estatal, na esfera do privado, isto é, na sociedade civil plural e competitiva, para engendrar uma gestão de resultados e desempenho e, da mesma forma, como estratégia de obtenção de recursos financeiros.

Essa definição de Estado e sociedade civil, como já foi dito, trouxe para si a ideia de descentralização e de sociedade pluralista para atender o objetivo de possibilitar a abertura do Estado para a sociedade, porém com a premissa de Estado mínimo ou comprimido numa democracia em que a iniciativa privada é fundamental para captação de recursos, seja por mensalidade paga ou por bolsas de fundações. O entendimento do conceito de sociedade civil como plural contribui para a prevalência da sociedade como lugar de reprodução e valoração autônoma das iniciativas comunitárias e voluntárias para solução dos problemas da educação, em sua forma de tracejamento gerencialista de compromisso e justiça social igualitária.

O discurso de Anísio Teixeira pode preconizar uma posição de defesa da liberdade dos interesses comunitaristas como forma de sustentar e aferir o “não dever” do Estado com as políticas públicas, nomeadamente com o financiamento. Nesse sentido, em uma nota para aula no curso da Cepal, de 22 de novembro de 1956, que versou sobre a adequação do ensino à realidade brasileira, Anísio Teixeira, ao falar do

⁵³ TEIXEIRA, Anísio. Texto constituído por saudação a representantes da América do Norte, do Sul e do Centro; analisa o exemplo de ensino universitário dos E.U.A. Brasília. 1960a. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT PI Teixeira, A.1960.00.00/2.

tópico “financiamento da educação média e superior”, defende que o seu custeio seja feito pelo próprio aluno:

A educação média, como também a superior, seria sempre paga. Aos alunos capazes e que provassem falta de recursos, o Estado ofereceria bolsas de estudo e os demais pagariam a sua educação pelo que a mesma custasse. Desapareceria, desta sorte, a diferença mais profunda entre a escola pública e a escola privada. Ambas seriam pagas. E ambas seriam autônomas. As públicas, constituídas em fundações, com autonomia financeira, administrativa e técnica. Os professores pertenceriam às escolas e não ao Estado e, portanto, teriam os salários correspondentes aos recursos da escola, adotados pelos Conselhos administrativos, com a plena responsabilidade da manutenção das escolas em sua totalidade. [...] Estabelecida a autonomia financeira de cada estabelecimento e determinada a cobrança de taxas e o regime de bolsas, esse aperfeiçoamento seria promovido com a substituição do sistema de equiparação pelo sistema de classificação a ser estabelecido no ensino superior do mesmo modo que no ensino médio (TEIXEIRA, 1956d, p.10-11. Grifo do autor)⁵⁴

Percebe-se que a ideia de método e conhecimento científico e Estado-Técnico-Científico está presente em várias passagens do trabalho intelectual ou textos de entrevista e conferência de Anísio Teixeira, cuja nuance é a autonomia da sociedade civil. Na década de 1960, ele retoma essa discussão com mais contundência. Em dois veículos de comunicação importantes da época, o jornal Metropolitano e a revista Manchete, Anísio Teixeira discute a ideia de progresso e a conquista dos ideais de liberdade e justiça social igualitária através da educação moderna tendo como eixo o método científico e um Estado eminentemente Técnico-Científico. No jornal Metropolitano, seu texto, resultado de uma palestra em Santiago, Chile, e possivelmente editado pela revista Unidade, dá o caráter enfático sobre o saber do método científico institucionalizado como elemento para a liberdade e justiça social.

A idéia de progresso não é uma idéia do século vinte mas herança do século dezoito, que inspirou todos os nossos movimentos pela emancipação e independência nos primórdios do século dezenove. Quando, nessa época, lançamos as bases da República – o nosso Império era uma República corada – já as revoluções inglesa, americana e francesa haviam aberto para o mundo as fronteiras do novo progresso, que a transformação do conhecimento humano pelo método científico viera trazer para a sociedade humana. [...] A

⁵⁴ TEIXEIRA, Anísio. Nota para aula no curso da Cepal, de 22 de novembro de 1956d. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1956.11.22.

liberdade não é, porém, apenas o conceito negativo de estar livre o indivíduo da opressão e do medo, mas envolve ser êle – o indivíduo – livre para prover as suas necessidades, para progredir, para ajudar a desenvolver o país e conquistar a riqueza e o bem estar. Ora, tal liberdade não se obtém senão pelo domínio do saber, o novo saber da ciência, o saber baconiano, o saber que traz o poder e impulsiona o desenvolvimento material e moral dos povos e dos indivíduos. Êste saber não é o saber espontâneo da espécie, que a própria vida produz, mas saber que se adquire pela escola, pelo estudo especializado, pela educação formal e institucionalizada. [...] Os propósitos hoje de organizar a educação nacional não constituem, assim, planos de um vago humanitarismo educacional, mas a institucionalização da liberdade e da justiça social por meio da igualdade de oportunidade de educação. A democracia, que fundamos, há mais de cento e cinquenta anos, será uma farsa, em véspera, talvez, de se encerrar em tragédia, se não dermos aos nossos cidadãos os instrumentos, as armas de sua emancipação individual, educando-os para o trabalho progressivo, para o trabalho de fundamento técnico e científico, para o trabalho, que encerra em si, graças à ciência, o segredo de sua renovação constante e do seu indefinido progresso. Bem sei que só a explosão dos dias de hoje do conhecimento científico veio dar-nos, em tôda a sua extensão, a compreensão perfeita do conceito baconiano do saber (TEIXEIRA, 1962a, p. 1-2).⁵⁵

Ao ser perguntado pela revista *Manchete* se existe uma educação moderna à brasileira, Anísio Teixeira, mais uma vez, retoma a sua referência de educação sustentada pelo conhecimento de natureza científica:

Não existe educação moderna “à brasileira”. [...] Seria moderna a educação fundada em conhecimento de natureza científica ou fundados em dados científicos. Na realidade, esta é a transformação profunda de nossa civilização. Temos um novo método do conhecimento, graças ao qual podemos transformar o mundo [...]. Êste conhecimento gera um novo humanismo e uma nova técnica. Como êsse humanismo e essa nova técnica só vieram a amadurecer nos últimos tempos, a educação sòmente pelas alturas dos fins do século dezoito se iniciou no novo método científico. O século dezenove deu, então, ao mundo as primeiras nações verdadeiramente modernas, concebido o termo como significando adoção do método científico e da nova técnica. A explosão mais recente dêsse conhecimento científico levou tais nações ao grau de desenvolvimento que sabemos e abriu para tôdas as demais as fronteiras de um desenvolvimento paralelo (TEIXEIRA, 1962b, p.1. Grifo do autor).⁵⁶

⁵⁵ TEIXEIRA, Anísio. Entrevista ao jornal *Metropolitano* discutindo a ideia de progresso e a conquista dos ideais de liberdade e justiça através da educação. Rio de Janeiro. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A.1962.05.12.

⁵⁶ TEIXEIRA, Anísio. Entrevista à revista *Manchete* sobre educação moderna. Rio de Janeiro, 28/05/1962. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1962.05.28.

Diante do apresentado até aqui, constata-se, em Anísio Teixeira, que a disponibilidade e a funcionalização do conhecimento científico e tecnológico se expandem com uma organização que determina crescentemente não só os tipos de atitude, hábito e comportamento, mas igualmente constroem relações sociais dependentes do funcionamento da nova técnica. Desenvolve-se uma superestrutura em que a técnica, a ciência e a indústria estariam inter-relacionadas e exigiriam do sujeito sua adaptação (LENK, 1975). Por conseguinte, os problemas ético-políticos e econômicos diluir-se-iam em problemas científicos e técnicos de administração. Parece que, em Anísio Teixeira, as legislações político-normativas são substituídas por determinações materiais objetivas do desenvolvimento da ciência, que decidem exclusivamente sob o aspecto técnico-administrativo da educação moderna. A viabilidade necessária do método científico originaria os objetivos educacionais, tornando-se uma prerrogativa normatizadora. A ciência e a tecnologia seriam um requisito normativo no planejamento das políticas de Estado. Essa característica instrumentalista da racionalidade científica pode ter como consequência um *a priori* tecnológico como forma de domínio político e social institucionalizado. Mas Anísio Teixeira não vislumbra ou não deixa revelar que a dinâmica do progresso técnico-científico está saturada de conteúdo político-ideológico. Isso explica porque para ele a unidade nacional brasileira só é factível “porque os meios tecnológicos permitem o desenvolvimento pacífico de nações de porte continental” (TEIXEIRA, 1963b, p. 4).⁵⁷

Pouco depois de ser professor visitante em 1963/1964 da Universidade de Columbia e em 1965 da Universidade da Califórnia, Anísio Teixeira volta para o Brasil e recebe um convite da Folha de São Paulo para ser colunista. O presidente da sucursal, Octavio Frias de Oliveira, oficializa o convite em 09 de abril de 1968 com a seguinte atenção:

Senhor professor: É com satisfação que formulamos convite para escrever, periodicamente, artigos ou estudos, sobre temas de sua especialização, ou outros de sua preferência, para publicação, se possível semanal, na Folha de S. Paulo. A escolha do seu nome atende à circunstância de ser V. Sr. um dos educadores de vanguarda mais competentes e mais respeitados, internacionalmente, e, também, de ser a Folha de S. Paulo, mais do que qualquer outro jornal brasileiro, um empresa jornalística empenhada na discussão dos problemas

⁵⁷ TEIXEIRA, Anísio. Prefácio do livro *Introduction to Brazil*, de Charles Wagley. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1963.07.10.

educacionais e da sua interrelação com a causa do desenvolvimento nacional. [...] Cordialmente, Octavio Frias de Oliveira – Presidente (OLIVEIRA, 1968c, p. 1).⁵⁸

Octavio Frias destaca a importância de Anísio Teixeira na discussão nacional sobre a política educacional e por ser um inspirador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961; requer que, por isso, dê sua contribuição no processo de formação da opinião pública no conteúdo editorial do jornal, visando suscitar um grande debate sobre o tema educação. Em 29 de abril, Anísio Teixeira responde Octavio Frias, sinalizando positivamente a sua contribuição no suplemento do caderno de educação da Folha.

Senhor Presidente: Agradeço o convite que me faz para colaboração permanente no Suplemento de Educação, com que a Fôlha de São Paulo está enriquecendo o jornalismo brasileiro. [...] Desejo manifestar-lhe a minha satisfação em ver a Fôlha incluir o setor educação entre os setores prioritários do jornalismo. Tudo leva a crer que êsse setor virá a ter no Brasil lugar correspondente pelo menos ao setor econômico, se é que não chegará a ser para o país o que já são os setores de esportes e de música e artes. Cumprimento-o muito cordialmente pelo pioneirismo que marca, na matéria, a atuação da Fôlha. Com os agradecimentos muito atenciosos do Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1968e, p.1).⁵⁹

No tempo em que Anísio Teixeira escreveu para a Folha, as temáticas foram as mais diversas possíveis no campo educacional; no entanto, a análise que ele enfatizou foi sobre ciência, reforma do Estado e, principalmente, sobre reforma universitária. Dos 29 artigos escritos por ele, em 1968, 11 foram sobre universidade. Não por acaso, havia uma orientação de Octavio Frias, Calazans Fernandes e Claudio Abramo, editores do jornal, para que Anísio Teixeira se dedicasse ao tema, vez que tramitava nesse período o projeto-lei de reforma universitária e, afora, todos sabiam de sua larga experiência como fundador da Universidade do Distrito Federal, em 1935. A Folha chegou a publicar partes do relatório do Grupo de Trabalho da reforma universitária e solicitou de Anísio Teixeira comentário sobre esse documento.

⁵⁸ Correspondência entre Octavio Frias de Oliveira e Anísio Teixeira, São Paulo, 09 de abril de 1968c. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. AT t 1968.04.09.

⁵⁹ Correspondência entre Octavio Frias de Oliveira e Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 29 de abril de 1968. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t. 1968.04.29.

Meu caro Abramo: Ai lhe mando a nota que me pede. [...] Na Fôlha, logo que foi publicado o relatório, escrevi o artigo Universidade em Massa, que foi um pouco meu comentário ao documento. Se quiser republicá-lo na sua metade final, talvez seja melhor que a nota que lhe estou a enviar, pois reconheço o seu caráter perfeitamente anódino. Pedindo-lhe desculpar-me por não ter podido ir mais longe quanto ao G.T., seu, muito cordialmente, Anísio Teixeira (Grifo do autor. TEIXEIRA, 1968g).⁶⁰

Anexado a esta correspondência, Anísio Teixeira envia o seu comentário sobre o GT da reforma universitária, publicado na Folha na semana seguinte.

Congratulo-me com a “Fôlha de São Paulo” por êsse caderno em que se publica o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Trata-se, nos termos do relatório, de “um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”. Não tratou o Grupo de Trabalho de “formular um diagnóstico da presente crise universitária, nem mesmo de traçar os liameamentos de uma reforma”. O Grupo de Trabalho, desta sorte, não faz mais do que desenvolver ou suplementar os decretos-lei anteriores nº 53 e 252. Colocou, assim, fora de pauta qualquer discussão ou debate, salvo que disser respeito a aspectos da racionalização a que se propôs. Não posso deixar, entretanto, de louvar o esforço da “folha de São Paulo” em divulgar o documento, que representa um esforço considerável dentro da premência dos seus prazos e da complexidade dos problemas considerados. Meus votos são para que as medidas sugeridas produzam os efeitos de que delas esperam os membros do Grupo de Trabalho, não podendo, infelizmente, esconder meu cepticismo. Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1968b).⁶¹

Após essa nota, Anísio Teixeira escreve, no mês de julho, uma série de 4 artigos intitulados *Universidade e a sua reforma*. No texto *O Modelo para a reforma da universidade no Brasil*, publicado em 8 de junho de 1968, Anísio Teixeira faz um retrospecto histórico da constituição da estrutura do ensino superior no Brasil e aponta uma tradição de escola superior independente, de tempo parcial e de cultural geral, como um tipo de “confederação de escolas”, lembrando a de Londres; por isso, reportando-se ao pensador inglês Flexner, afirma que isso não é universidade. Anísio

⁶⁰ Correspondência entre Anísio Teixeira e Claudio Abramo. São Paulo, 19 de setembro de 1968g. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t. 1968.19.09.

⁶¹ TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e o jornal Folha de São Paulo. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t. 1968.04.09.

Teixeira toma a experiência da fundação da Universidade de Brasília, em 1960, para situar um modelo de estrutura integrada que se contrapõe a uma escola superior independente, “governada pela sua oligarquia de professores e de tempo parcial”. Mesmo assim, ele aponta sinais positivos e entende que a grande contribuição do projeto da Universidade no Brasil foi a capacidade de fomentar cultura científica advinda das tentativas de pesquisas experimentais do curso de Medicina. Em sua opinião, o legado da Faculdade de Medicina foi engendrar uma prática de investigação científica em que as experimentações deram credenciamento à Universidade de instituição de pesquisa.

Só em 1961, vota-se o plano da Universidade de Brasília que, indiscutivelmente, representa uma estrutura integrada. Em 1967, as idéias da Universidade de Brasília corporificam o projeto atual de reestruturação das universidades. Todos êsses planos, projetos e leis constituem inovações em início de implantação. [...] Abandonadas essas veleidades reformistas e tomada a realidade da experiência brasileira do ensino superior, tal qual ela se processou, vejamos que aspectos positivos podem nela ser descobertos e julgados. Essa experiência já se estende por 160 anos e nela temos que ver, sobretudo, a passagem de uma cultura literária para uma cultura científica, pois isto é que representa a grande mutação operada no ensino superior dos tempos modernos. Que setor, no ensino superior brasileiro, realmente o efetivou? Durante os 160 anos, a despeito da Universidade vir a existir formalmente desde 1920, portanto, há 48 anos, perduram as escolas como instituições autônomas, dentro da federação universitária. A real mutação operada nas escolas superiores no século XIX é a da introdução da ciência experimental na Universidade. Dadas as particularidades da universidade brasileira de constituir mais uma confederação de escolas do que uma integração universitária, essa mutação não iria ocorrer em toda a universidade, mas em algumas das suas escolas. As primeiras que a fizeram foram as escolas de medicina. Essas escolas constituem o que há de mais significativo no desenvolvimento da cultura brasileira. São as grandes escolas modernas na vida brasileira: efetuaram a transformação do tipo de saber existente para o tipo experimental e científico, transformaram os métodos para o ensino do novo saber, montaram os laboratórios e biotérios para experimentação científica, desenvolveram a pesquisa desinteressada e aplicada. [...] Nessas escolas está o modelo para a transformação da universidade brasileira. [...] Acredito poder afirmar-se que, depois da medicina, é na biologia que se encontra o melhor e mais numeroso grupo de cientistas brasileiros. [...] A lição que nos dá a medicina nacional é a de que não são mudanças formais de estrutura que não irão dar a ciência de que precisamos, mas mudança de mentalidade, de atitudes, aceitação do método científico, prática da experimentação no campo da ciência pura e aplicada. [...] E teremos reformado a universidade brasileira, dentro dos modelos que tanto poderão ser os da universidade alemã como os da universidade

americana. E, dêste modo, termos criado as condições para o Brasil poder ter o quadro de cientistas ao de tecnologistas de que precisa para o seu desenvolvimento e o seu progresso (TEIXEIRA, 1968f, p. 4 e 5).⁶²

Anísio Teixeira conclui o texto apontando as falhas organizacionais, econômicas e de eficiência como problemas a serem resolvidos no processo de mudança de mentalidade e de método que o saber médico brasileiro tem a ensinar na reestruturação das universidades brasileiras. Em outro artigo, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Anísio Teixeira não titubeia em dizer que a Universidade de Brasília, de 1960, é a que, sob o aspecto científico, mais consubstancia a função de pesquisa e serviço a problemas práticos, de formação de especialistas nos cursos de pós-graduação e a que mais se aproxima das experiências de reforma universitária alemã e americana, que otimizaram a sua ação científica para responder as demandas industriais (TEIXEIRA, 2006, p. 294).⁶³ Cabe ressaltar que Anísio Teixeira fez parte da Comissão do Ministério da Educação para conceber a UNB, na condição de Presidente do Conselho Nacional de Pesquisas. Com Darcy Ribeiro, ele tenta resgatar os objetivos fincados nos fundamentos da Universidade do Distrito Federal, de 1935, para estruturar a universidade de Brasília. Anísio Teixeira veio a ser reitor dessa universidade em 1963.

No congresso já citado sobre educação e ensino universitário, em 1960, que aconteceu em Brasília, com representantes dos Estados Unidos e de países da América do Sul e Central, Anísio Teixeira faz a abertura do evento saudando os representantes e salienta o ensino universitário dos EUA como exemplo para a nova Universidade de Brasília, a qual funcionará como fundação, nos mesmos modelos das Universidades Americanas:

E merece registro especial, nesta hora, dizer-vos que tanto a educação comum e obrigatória quanto a universidade foram aqui, na nova capital do Brasil, organizadas e serão administradas como fundações, à maneira dos Conselhos de educação e das universidades dos Estados Unidos. A Universidade de Brasília lembra os “Landgrant Colleges”, com que lançou a grande nação do norte a idéia revolucionária da educação geral universitária (id., 1960a, p. 5).

⁶² TEIXEIRA, Anísio. O Modelo para a reforma da universidade no Brasil. Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 08 de junho de 1968f. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC – FGV. AT t 1968.04.09.

⁶³ TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

O momento político de 1969 fez com que Anísio Teixeira cessasse a sua participação como colunista da Folha. Em correspondência com Octavio Frias, é possível compreender que a censura não lhe permitiu mais escrever “livremente”, mas sob condições que nem mesmo o presidente do jornal revelou. Em 18 de março, Anísio Teixeira solicita esclarecimento quanto à não publicação de seu texto sobre a estrutura da universidade brasileira como fundação, que serviria para a edição do mês de dezembro de 1968; no entanto, não recebe uma resposta sobre os reais motivos de seu afastamento da Sucursal.

Meu prezado amigo Octavio Frias: Venho retardando mais do que desejaria esta carta, na esperança de poder ir a São Paulo para uma visita pessoal. Em dezembro, interrompeu-se a colaboração que vinha mantendo, a seu convite, na Fôlha. Depois de 13 de dezembro, mandei ainda o meu artigo da semana, mas o artigo não chegou a ser publicado. Procurei contacto com a agência da Fôlha, nesta cidade, mas não logrei instruções sobre o que devia fazer. Resolvi, então, aguardar alguma palavra da sede, mas esta também não me chegou. Compreendo que a mudança de circunstâncias deve ter levado a mudança da colaboração na página, conforme sua designação, nobre, da Fôlha. Confesso que, sobrevivendo possivelmente a censura, também eu não me sentiria à vontade para continuar a colaboração. [...] Muito apreciaria uma palavra sua confirmando a suspensão da colaboração, que se processou de fato, mas, nunca chegou a ser esclarecida, podendo eu ter concorrido para isto, desde que não mandei novo artigo, depois que o último remetido não chegou a ser publicado. Creia que foi para mim uma honra, haver colaborado na Fôlha, renovando, mais uma vez, o meu agradecimento pelo convite com que me honrou. Com admiração e apreço, Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1968a, p. 1-2. Grifo do autor).⁶⁴

Em resposta, do dia 14 de abril, Frias é lacônico e informa a Anísio Teixeira a respeito de outra correspondência que não chegou até o educador baiano explicando os critérios para os colaboradores do jornal.

Meu caro Anísio. Lamentavelmente pela sua carta de 18 de março próximo passado, fico sabendo que não chegou às suas mãos correspondência comunicando as razões de mudança de critério dos colaboradores da nossa quarta página. Compreendo também e permita que lhe digue que compreendi por antecipação, as razões pelas quais o Amigo não se sentiria à vontade para continuar sua apreciada colaboração. [...] Receba com os meus melhores agradecimentos o

⁶⁴ Correspondência entre Anísio Teixeira e Octavio Frias de Oliveira. Rio de Janeiro, 18 de março de 1968a. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC – FGV. AT t 1968.04.09.

abraço cordial do, patricio admirador e amigo, Octavio Frias de Oliveira (OLIVEIRA, 14/04/1968d, p. 1).⁶⁵

Nesse mesmo período, antes mesmo de sua saída da Folha de São Paulo, Anísio Teixeira tinha uma atividade como consultor de Educação da Fundação Getúlio Vargas. Provavelmente essa foi a sua última atividade como homem público, quando realizou uma pesquisa solicitada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID para fazer estudos das universidades brasileiras. O objetivo do BID centrava-se em investigar o perfil e a estrutura do setor Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) das universidades ante a produção econômica na América Latina. Mais precisamente, na carta convênio⁶⁶ do BID, Anísio Teixeira teria que apresentar, de maneira geral, a estrutura, o funcionamento e as mudanças recentes no sistema de educação superior, com dados quantitativos e qualitativos de cada uma das universidades do país. A meta geral seria detectar as deficiências dessas instituições que impediam o alavancamento do crescimento e da diversificação econômica e cultural de cada região brasileira. O estudo mencionado seria utilizado para a preparação do Informe Anual do Fundo Fiduciário de Processo Social, fundo esse responsável por determinar empréstimos a países latino-americanos, bem como por apresentar recomendações, nesse caso, em suas reformas universitárias. Numa correspondência ao seu amigo José Vera, diretor do BID, setor América Latina, Anísio Teixeira destaca que “é um admirável projeto, pois integra o estudo superior e o direto desenvolvimento econômico da região” (TEIXEIRA, 1967b, p.1).⁶⁷

Quais são as implicações teóricas e políticas desses estudos? A preocupação de Anísio Teixeira, nesse trabalho em convênio com o BID, foi tentar mostrar que a relação entre a pesquisa científica das universidades brasileiras e a produção econômica deve acontecer na medida em que o Estado só intervenha indiretamente, pois o mesmo não pode travar as demandas das indústrias. A compreensão que se tem de o Estado interferir *indiretamente* nas forças produtivas recai no entendimento de que ele é

⁶⁵ Correspondência entre Anísio Teixeira e Octavio Frias de Oliveira. São Paulo, 14 de abril de 1968d. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. AT t t 1968.04.09.

⁶⁶ Carta convênio assinada por Francisco Albornoz C. Representante Regional Interino do BID no Brasil. Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1967. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1967.0818.

⁶⁷ Correspondência entre Anísio Teixeira e José Vera. 19 de outubro de 1967b. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1967.0818.

frequentemente o que ampara as instituições universitárias e, por conseguinte, os laboratórios dessas instituições. Assim, a ciência passa a fazer parte diretamente do mercado. O Estado é o guardião para manter a propriedade privada e conservar instituições na sociedade civil como meta para engendrar uma diversificação indefinida de ações e atividades múltiplas econômicas, culturais, educacionais cujo propósito é gerar uma igualdade maciça das oportunidades de todos no ponto de partida (TEIXEIRA, 1967b).

Pessimista no pensar, otimista no agir? Anísio Teixeira manteve-se entusiasta e crente de que a educação escolar seria a instituição pública mais importante para a mudança que a sociedade necessitaria; a vida em sociedade, a relação entre o homem, a liberdade e as regras sociais seriam frutos cabais da educação institucional. Isso foi perceptível em suas últimas atuações públicas na Folha de São Paulo e como Conselheiro da Fundação Getúlio Vargas.

1.6 Uma nota de destaque sobre Anísio Teixeira educador e administrador

À vista do que foi considerado neste capítulo, pode-se ponderar que Anísio Teixeira foi um intelectual, desde o início de suas atividades da vida pública, convocado pela elite política e burocrática em função de sua competência e bagagem de conhecimento de que dispunha na área educacional, bem como a sua aproximação com os grupos e frações de classes no poder institucional. Por ter ocupado muitos postos relevantes e, de certo modo, influentes, de primeiro e segundo escalões, Anísio Teixeira tentou candentemente convencer e fazer valer as suas convicções teóricas e propositivas de sua área de atuação para estruturar as reformas que achava necessárias. A sua capacidade de diálogo e negociação sempre esteve de prontidão para lidar com questões mais controversas que envolviam outros grupos de interesse dentro e fora da esfera do Estado, devotando um trabalho de ordem teórica, prática e jurídico-institucional e, concomitantemente, posicionando-se na manutenção, direta ou indiretamente, do pacto de forças políticas então vigentes (MICELI, 2001, p. 219-220).

Nesse seu esforço de intelectual e de homem de ação, observa-se que em suas propostas de política educacional, assim como em suas análises sobre a sociedade

política e civil brasileira, a percepção epistemológica de história em Anísio Teixeira talvez seja positivista. Como afirma o estudioso sobre Anísio Teixeira, Marlos Bessa Mendes da Rocha (2009, p. 219-220), essa percepção da

História em Anísio Teixeira é, a rigor, meta-histórica. Ela não demonstra por uma análise detalhada das políticas públicas ou do comportamento político dos atores sociais. [...] A epistemologia histórica por certo revela-se positivista, seja por seu determinismo, seja por sua crença na captação direta do real sem os filtros da subjetividade. A despeito de outras importantes diferenças já salientadas, Anísio se faz aqui herdeiro de um significativo traço da cultura política da geração que Pécaut designou como de 1925-1940. Para esse autor, esse traço da cultura política caracterizar-se-ia por um princípio realista, que afirmaria a necessária adequação da política à realidade e estaria presente na construção de “intelectuais de sensibilidade diversas”.

É de se notar que a “convocação” de jovens intelectuais, na acepção de Pécaut, “de intelectuais de sensibilidade diversas”, na década de 1920, pelos governos de alguns Estados, se deu para o grande desafio de desenhar uma reforma em que a modernização do Estado tivesse como referência as experiências dos Estados Unidos e Europa. Não foi por acaso que essa política de modernização proposta por líderes políticos liberais e/ou oligárquicos regionais teve em foco a arregimentação de nomes para pensar a reforma da instrução pública, como Lourenço Filho, no Ceará, Francisco Campos, em Minas Gerais, Gilberto Freyre e Carneiro Leão, em Pernambuco, Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e o próprio Anísio Teixeira, na Bahia. Foi assim que ele conduziu a sua trajetória ao travar dissensões e conciliações entre a esfera do Estado e as instâncias da sociedade civil, como a Igreja Católica e os empresários – os grandes lobistas das instituições educacionais – cuja pauta preponderante em disputa foi os rumos pelos quais deveriam trilhar as reformas da educação pública.

O cenário educacional de 1920 no Brasil se deparava com uma demanda de várias frentes para a sua reestruturação. Nessas frentes, havia certo domínio da Igreja Católica sobre o “sistema de ensino”, e o embate com essa instituição foi inevitável. Daí o episódio do manifesto dos Bispos do Rio Grande do Sul, por exemplo. Por outro lado, a necessidade de conferir um aparelho menos burocrático e mais operativo ao Estado proporcionou uma concepção de público e de Estado com os liames mais privativos e

individualistas do liberalismo igualitário do que uma instância mais orgânica e ético-política, para retomar este termo de Gramsci. Nas preocupações de Anísio Teixeira, pela via portanto do público não estatal, a sociedade política descamba para uma compreensão de Estado racional, técnico-científico constituindo uma arena de competição e voluntarismo entre os diversos organismos sociais. Isso explica porque a necessidade de formar um quadro de especialistas de diversas áreas passa a ser uma medida constante do educador baiano, que investe em mecanismos de convênios e missões envolvendo os Estados Unidos como os principais parceiros para prestar assessoria técnico-científica e pedagógica, além de formação acadêmica aos quadros de professores e pesquisadores brasileiros.

A noção “Estado Gerente e Cientista” cunhada por Châtelet e Pisier-Kouchner (1983), abordada neste capítulo, pode ser compreendida sociologicamente como um tipo explicativo de uma organização e funcionamento societal em que os projetos sociopolíticos e educacionais tentam se adequar à gerência de técnicas da industrialização e do setor privado. O Estado ainda é concebido como o conjunto orgânico das instituições da sociedade civil. A administração do Estado deve ter um estatuto que garanta sua independência em face do governo, isto é, que seja capaz de tomar decisões. Para destacar o traço que o diferencia, Anísio Teixeira vê o conhecimento advindo das ciências e tecnologias como o elemento de excelência do bom governar e permitir, com os valores educacionais, que a escola pública represente a oportunidade de igualdade. A racionalidade científica na ordem educacional e política, ou a política da razão, de acordo com as pretensões da razão experimental defendida por Anísio Teixeira, tenta manifestar-se como princípio de organização institucional. Ademais, uma interdependência crescente entre a pesquisa e a técnica faz com que as ciências representem a força produtiva mais importante.

Tal compreensão construída por Anísio Teixeira em seus estudos, resultado de observações e contatos com os fenômenos sociais dos Estados Unidos, indica uma tese muito bem defendida por ele: as atividades científicas, indicadas como disciplinas experimentais, envolvem massivamente o *ethos* das sociedades industrializadas; assim, por exigência quantitativa e qualitativa do modo de produção capitalista, a organização das ciências e das tecnologias torna-se um problema administrativo do Estado, a ponto de ser premente o planejamento de instituições nas quais saber e bem-estar estabelecem

relações originais, *sui generis*. De modo semelhante aos métodos das ciências biológicas e físicas, a ideia de colocar as ciências sociais em seu conjunto disciplinar de observação e experimentação, como núcleo inspirador para fornecer à educação e à política um instrumento verificável e eficaz de resultados, faz com que o Estado se pretenda cientista, enquanto técnica científica de governo, definindo a sociedade política como sociedade racional que tem de formular soluções e meios para sua aplicação na coisa pública (TEIXEIRA, 2006).

Essas colocações coadunam com o tema ideologia da burguesia do desempenho que, do mesmo modo que a lógica anisiana, transmuta da economia de mercado para o sistema de ensino público a ótica de atribuições e responsabilidades de uma norma segundo os requisitos do desempenho individual, com a segurança de um bem-estar mínimo.

A sua formação intelectual de matriz técnico-científica americana deparou-se diante de uma estrutura estatal centralizada no Brasil. O seu pensamento sobre o Estado descentralizado, com o ensino municipalizado e autônomo, foi um pensamento derrotado, de certo modo, como ele mesmo disse a Carlos Lacerda. Paradoxalmente, se tomar a sua atuação no âmbito público oficial, como foi salientado em várias passagens deste capítulo, até que ponto ele não contribuiu para a constituição de outra forma de centralização em nome de um certo cientificismo? É possível afirmar que a sua defesa da descentralização redundasse, no final das contas, em desconcentração de poder?

No Brasil republicano, ora em questão, a noção de descentralização e de desconcentração apresenta uma função contraditória que legitima, no final, uma relação verticalizada, de cima para baixo: se a descentralização indica a implementação de medidas que pretendem firmar a eficácia do poder local e regional, a desconcentração prossegue por um caminho inverso, concentrando-se o poder no nível central, isto é, no executivo. Decerto, a prática constante da desconcentração é o que reside enquanto influência hegemônica na configuração do sistema de ensino. Considerando que, historicamente, a política brasileira depara-se com uma forte centralização e por uma inequívoca representação patrimonial, os complexos valores que permeiam o processo de descentralização seriam redefinidos apoiados nessas premissas, a saber, o centralismo e o patrimonialismo, configurando-se a formulação e o planejamento de políticas setoriais, que são executados pelas instâncias centrais, através de orçamentos

da União, na forma de negociação entre partidos políticos e, do mesmo modo, na forma ultrapartidária.

A reorganização do Estado brasileiro, que surgiu em 1930, passando pelo Estado Novo até o período Nacional-Desenvolvimentista, de 1950 e 60, não decorre da centralização institucional de décadas anteriores. Como em Anísio Teixeira, muitos intelectuais nas décadas de 1950 e 60 – Fernando Campos, Celso Furtado, entre outros, mesmo com matizes de pensamento diferente – se preocuparam com a racionalização do Estado, com a reestruturação de velhos órgãos de fomento a políticas públicas e a pesquisas, o que levou decisivamente à centralização do aparelho estatal, travestida em desconcentração. Em *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna*, João Manuel Cardoso de Mello e Fernando A. Novais, ao discorrer sobre crença da grande parte dos brasileiros de uma nação moderna entre o período 1950 e 1979, sustentam o quanto a organização burocrática do Estado sofreu uma transformação significativa. Esse “novo Estado”

fez-se, sem dúvida, sob fortes impulsos de burocratização e racionalização, consubstanciados na modernização de aparelhos controlados nos cumes do Executivo Federal. Mas não se reduziu simplesmente à “desapropriação” dos instrumentos locais e regionais de poder estruturados sob o Estado Oligárquico. A centralização trouxe elementos novos, que alteraram a qualidade e a natureza do conjunto de instrumento políticos ou de regulação e controle anteriormente vigentes. Velhos órgãos ganharam nova envergadura, estruturaram-se gradativamente as carreiras, assim como os procedimentos sujeitaram-se crescentemente à lógica racional-legal. Ao mesmo tempo, erigiu-se um novo aparelho de regulação e intervenção econômica; estruturou-se no Estado uma área social na qual passaram a ser gestadas políticas públicas de caráter nacional [...] O aparelho social do Estado ganha corpo especialmente nas áreas de educação, saúde e previdência. O ensino de primeiro grau (os antigos primário e ginásio) em 1960 já era ministrado, pelos estados e municípios, para cerca de 7,5 milhões de discentes, contra apenas os 860 mil dos colégios privados. [...] Constitui-se, portanto, no setor produtivo estatal, uma alta burocracia de diretores, gerentes, chefes, assessores encarregados da gestão das empresas públicas, industriais ou financeiras. Ao mesmo tempo, na administração governamental a figura do técnico vai ganhando vulto. [...] Ganham importância os especialistas em administração de pessoal, financeira, tributária, de comércio exterior, do sistema de saúde ou de educação etc. (MELLO; NOVAIS, 1998, p. 593-595).

Essa centralização política e a diversificação de instâncias decisórias tinham, por outro lado, diferentes interesses no interior do círculo dominante. A burocratização e a racionalização eram típicas de um modelo de Estado que permitia ampliar sua capacidade para lidar com as pressões múltiplas e conflitantes da base de apoio governamental. Este fenômeno estava em função da coalizão dirigente, que possuía uma amplitude de interesses econômicos e sociais até mesmo antagônicos. Por isso é que o processo de federalização da política interferiu no processo decisório dos municípios e dos estados (DINIZ, 2004, p. 107-109).

Assim, nessa estrutura, pode-se citar o Conselho Federal de Educação, por exemplo, de acordo com suas atribuições pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61, que foi um local de poder para normatizar as políticas públicas em educação, principalmente a política de ensino superior. Vale dizer que Anísio Teixeira, juntamente com Abgar Renault e Joaquim Faria de Góes Filho, foi nomeado pelo Conselho Federal de Educação na década de 1960. Não há dúvida de que a criação e a concepção do Conselho foram uma batalha de conflitos de interesses teóricos e políticos, no final, acomodados no corpo da LDB 4024/61. Nesta, o Conselho seria constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com mandato de seis anos. A nomeação estava condicionada pelo critério de notável saber e experiência em educação. Portanto, a escolha dos conselheiros centralizou-se no Executivo, sem aprovação prévia do Senado Federal. Ademais, como asseverado anteriormente, o Conselho teve um caráter de órgão normativo da política educacional brasileira, sobretudo a do ensino superior.

Apesar de sua defesa pela descentralização do órgão supracitado, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo previam a sua criação com o papel “de garantir a unidade do sistema nacional de educação, ou melhor, de controlar e normatizar esse sistema” (FONSECA, 1992, p. 56), de modo que o poder do Conselho apresenta-se como órgão vinculante do Estado. Em sua análise, a historiadora e socióloga Dirce Mendes da Fonseca conclui que o papel do CFE “na política da educação brasileira tem uma importância fundamental para entenderem-se os mecanismos de poder que, progressivamente, [ele] veio adquirindo como intérprete do poder dominante, por força de estatuto legal” (ibid., p. 63).

A bem da verdade, Anísio Teixeira sempre andou “no fio da navalha”, como teórico, como estadista e sujeito de classe, para defender a sua concepção de educação pública autônoma. A educação foi esquematizada e conceituada por ele como instituição e como a principal instituição da sociedade. Ele tensionou ao máximo o seu exercício de pensamento e de homem de ação e, por isso, nesse exercitar, elaborou contradições inevitáveis, como qualquer sujeito intelectual que almeja o conhecimento aberto e a consubstanciação desse saber em ação. Daí, volta-se a pergunta: é possível afirmar que a sua defesa da descentralização da instituição escolar redundasse, no final das contas, em desconcentração de poder? Nisso, pode-se inferir ou definir que tipo de instituição autônoma ele confere à escola? No capítulo II, ao tratar de sua defesa da escola pública, far-se-á uma explanação de sua concepção e estatuto de instituição, bem como a sua assimilação e apropriação dos conceitos deweyanos de educação, sociedade e indivíduo.

Capítulo II

Anísio Teixeira: uma defesa liberal da escola pública

Neste capítulo, far-se-á uma análise de como John Dewey, em sua concepção filosófica – o pragmatismo – bem como política – o liberalismo – influenciou Anísio Teixeira, e como o educador baiano transformou estas concepções, filosófica e política, em alicerce crucial para estruturar uma metodologia que, sob o ponto de vista reformista liberal, sustentou as políticas educacionais do Brasil. Tanto os valores quanto os objetivos que Anísio Teixeira pontuou em sua obra foram oriundos de uma sistematização de problemas educacionais vivenciados na sociedade brasileira. A educação institucionalizada formulada por Anísio Teixeira tornou-se um fenômeno fundamentado por uma teoria cujo dimensionamento ficou circunscrito ao arcabouço do pensamento filosófico e político deweyano.

2.1 Anísio Teixeira: as primeiras trilhas no pensamento filosófico e político de John Dewey

As produções teóricas de Anísio Teixeira, que marcam a sua posição em filosofia da educação, estão, sobretudo, em sua obra ensaística *Pequena introdução à filosofia da educação (A escola progressista ou A transformação da escola)*, publicada em 1934. Anísio Teixeira expõe, pela primeira vez neste livro, os fundamentos da teoria da educação baseada na experiência, cuja filiação está em John Dewey. Indiscutivelmente, em outros escritos, encontram-se apontamentos de filosofia da educação propostos por Anísio Teixeira a partir dos postulados de Dewey, como, por exemplo, o artigo *Por que Escola Nova?*, de 1930, e o esboço sobre “*A Pedagogia de Dewey*”, que é o prefácio do livro *Vida e educação* (1973), que reúne dois ensaios de Dewey.

O encontro de Anísio Teixeira com a concepção filosófica instrumentalista e empiricista de Dewey⁶⁸ perspectivou a sua prática e o seu pensar com os valores e objetivos das problemáticas concretas da educação brasileira. Anísio Teixeira incorporou a filosofia pragmatista deweyana em sua estrutura metodológica para orientar o seu pensamento e ação reformista liberal (LIMA, 1978). Ao submeter-se a este fundamento teórico, ele o solicitava sempre, quando expressava a realidade, para ajudá-lo a desvendá-la (GERIBELLO, 1977).

A ciência e a técnica marcaram a percepção teórica de Anísio Teixeira, de modo especial o experimentalismo científico e tecnológico advindo da indústria norte-americana. Embora possua uma originalidade em seu pensamento, a vivência que obteve em suas viagens para os Estados Unidos e o contato direto com Dewey dimensionaram a sua capacidade de ler e compreender a realidade da educação brasileira como uma engrenagem instrumentalizada, propulsora de mudança técnica industrial no contexto histórico brasileiro de 1930 – 50 em que ele esteve presente ativamente. A sua orientação filosófica pragmatista o posicionou na defesa da educação

⁶⁸ Anísio, em uma carta a Gustavo Lessa, que tece comentários ao livro deste, principalmente ao capítulo sobre o pragmatismo, destaca como o pragmatismo foi denominado por Dewey: “Hoje, como sabe melhor do que eu, está afinal esclarecido quanto o pragmatismo de James não é o pragmatismo de Peirce, nem o dos maiores discípulos de Peirce, ou seja, Dewey e Mead. Peirce passou a chamar o seu pragmatismo de ‘pragmaticismo’ (‘nome suficientemente feio para estar a salvo de roubo’), Dewey designou o seu de ‘instrumentalismo’” (TEIXEIRA, 26/12/1960e, p. 2). Carta entre Anísio Teixeira e Gustavo Lessa acerca do livro deste. Rio de Janeiro, 26.12.1960. Arquivo: Anísio Teixeira. FGV – CPDOC.

Neste mesmo documento, Anísio faz menção a Dewey, Peirce, James e Mead como os continuadores dos empiricistas para pensar uma filosofia científica. “Afinal, desde Descartes, o esforço da filosofia moderna tem-se caracterizado como o esforço para ajustar as nossas idéias filosóficas ao conhecimento matemático experimental do nosso tempo. E se considerarmos tôdas as tentativas como passos que se somam e se corrigem, temos que ver em Peirce, James, Dewey, Mead, os continuadores dos empiricistas e os que mais próximos se encontram de formular uma filosofia científica. [...] As páginas de Peirce sobre o método de laboratório, o método da ciência e a necessidade de aplicar êsse método à filosofia, no sentido de se firmar que o teste de nossas concepções é o teste de sua experimentação, parecem-me páginas conclusivas, para usar a expressão da linguagem científica” (TEIXEIRA, 1960e, p. 2-3).

Em outro artigo sobre as contribuições da filosofia de John Dewey, com uma datação entre 1952 e 1964, Anísio ratifica a posição segundo a qual o método científico “refletiu-se, como não podia deixar de refletir-se sobre a filosofia, produzindo, primeiro, os ‘empiricistas’ e, depois, em contraste com êstes os ‘racionalistas’, e afinal os ‘pragmatistas’, ‘instrumentalistas’ ou ‘experimentalistas’, que, buscam reconciliar as posições dos dois primeiros mediante uma reconstrução fundamental dos conceitos de experiência e de razão. [...] Em nosso continente, de forma mais marcante, contribuíram para essa reconstrução os pensadores William James, Peirce e Dewey. [...] John Dewey, a quem coube a formulação mais demorada e mais completa desse antes método de filosofia do que sistema filosófico [...] e, por certo, a sua contribuição foi das maiores sinão a maior na empresa de integrar os estudos filosóficos de nossa época no campo dos estudos de natureza científica, isto é, fundados na observação e na experiência, na hipótese, na verificação, e na revisão constante de suas conclusões” (TEIXEIRA, entre 1952 e 1964, p. 1 e 3). FGV – CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira: texto que discute as contribuições da filosofia de John Dewey para a pesquisa científica. Rio de Janeiro.

como um viés de modernização sem provocar rupturas e catástrofes (LIMA, 1978). É o que destaca Joel Martins, professor emérito da PUC – SP, quando diz que Anísio Teixeira formulou

a sua maneira de pensar, partindo dos problemas com que se defronta no exercício das suas funções de homem público, localiza problemas reais da existência humana, para, cuidadosamente, aderindo ao experimentalismo e ao funcionalismo de Dewey, não apenas transplantar uma posição filosófica, mas encontrar respostas educacionais para problemas de um país em vias de desenvolvimento, como é o Brasil (MARTINS, 1977, p. 10).

Os escritos de Anísio Teixeira sobejam uma preocupação sobre a formação de uma escola pública que fosse capaz de atender os futuros desafios por que a sociedade brasileira teria de passar, isto é, que desse conta da premente estabilidade e continuidade do processo social em mudança e do desenvolvimento industrial em ebulição.

Há um consortismo, no pensamento de Dewey e também de Anísio Teixeira, entre a filosofia e a ciência, em que a propensão teórica e a tendência generalizadora de hipóteses se consumam nas experiências da realidade. Em novembro de 1954, Anísio Teixeira escreve uma correspondência para o professor de Física, José Reis, e menciona uma palestra que ele proferiu na Faculdade de Filosofia de São Paulo sobre as bases da teoria lógica de Dewey, destacando, nesta palestra, que a hipótese de Dewey é fundar “a própria lógica no método científico. No fundo, a lógica de Dewey é a generalização da teoria do método científico a todo o pensamento humano” (TEIXEIRA, 1954a).⁶⁹ Neste sentido, pode-se afirmar, em consonância com Anísio Teixeira, que Dewey utilizou nas investigações filosóficas “*methods de analyse experimental [...], reivindicou para a philosophia qualidades de objectidade e precisão que asseguram para as suas conclusões um valor novo na direcção da vida humana*” (TEIXEIRA, entre 1928 e 1935, p. 1).⁷⁰ Por este caminho, Anísio Teixeira busca construir “um saber operativo adequado a localizar e definir dificuldades, a utilizar dados e conhecimentos autorizados de

⁶⁹ Correspondência entre Anísio Teixeira e José Reis. Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1954a. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

⁷⁰ Artigo “A inteligência no conceito educacional”. Data entre 1928 e 1935. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

conclusões aceitáveis porque experimentalmente comprovadas. Então, o saber reveste-se de qualidade específica. É saber porque resolve” (LIMA, 1978, p. 76).

A sociedade moderna, impregnada na visão de Anísio Teixeira, tem uma capacidade instrumental de fazer ciência com seus desvendamentos de leis do mundo físico e humano; uma sociedade que domina a natureza e alarga as possibilidades humanas por métodos científicos. Anísio Teixeira depositou uma confiança insofismável no fazer científico cujos pilares observação e experimentação, já consolidados nas ciências duras – física, química, geologia –, são a referência singular para a investigação em outras áreas, como a educação, a política, a moral. A crença na prática científica, em sociedades chamadas modernas, dá-se por gozar de uma credibilidade comprobatória das causas fenomênicas. Daí, para Anísio Teixeira, o caráter científico assegura uma confiança na construção de um conhecimento verdadeiro que se sustenta em hipóteses e experimentação para obter uma expansão qualitativa da estrutura social.

No livro *Pequena introdução à filosofia da educação* (1968h)⁷¹, Anísio Teixeira expressa que a ciência experimental, em sua aplicação à sociedade, trouxe outra mentalidade, a mentalidade do progresso, e determinou que uma nova ordem de coisas e de valores morais passasse a ser mutável. A ordem social e a ordem moral sofreram “os choques e contrachocos da ciência experimental” (TEIXEIRA, 1968h, p. 29). Desse modo, com a aplicação da ciência à civilização material, a velha ordem moral e social se *instabiliza*.

Muda família. Muda comunidade. Mudam os hábitos do homem e os seus costumes. E raciocina-se. Se em ciência tudo tem o seu porquê e a sua prova, prova e porquê que se encontram nos resultados e nas consequências dessa ou daquela aplicação; se em ciência tudo se subordina à experiência, para, à sua luz, se resolver, – por que também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova? (ibid., p. 29).

Esta civilização, sustentada na experimentação científica e, por conseguinte, pelo movimento de contínua reconstrução, deixa, nesse processo, algumas tendências e valores gerais que apontam para a evolução da sociedade. A primeira tendência, para

⁷¹ TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação* (A Escola Progressista ou A Transformação da Escola). 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968h.

Anísio Teixeira, é que o método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano. “O ato da fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência, repousa no método científico. [...] Graças a êsse método, se está construindo a civilização progressiva [...] Graças a êle, ganhou-se o governo da natureza e dos elementos a fim de ordená-los para o maior benefício do homem” (TEIXEIRA, 1968h, p. 31). A segunda é o industrialismo, filho da ciência e de sua aplicação prática à vida. “A indústria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiais do planeta. [...] Graças à máquina, não somente o homem multiplicou o rendimento do trabalho – na América, o trabalho atual de um homem equivale ao de 40 homens fisicamente válidos” (ibid., p. 33). A terceira grande tendência é o regime liberal democrático. O liberalismo é uma forma de organização societal em que “cada indivíduo conta como uma pessoa’. O respeito pela personalidade humana é a idéia mais profunda dessa grande corrente moderna” (op. cit., p. 35). Daí, exige-se do sujeito mais liberdade para expressão máxima de seus valores. Anísio Teixeira acredita que a democracia liberal é “a que mais de longe se filia à ciência”. Com a democracia liberal, se depreendem dois elementos importantes para a educação: o homem deve ser uma individualidade e também cooperativo para o bem social.

Estas passagens são um exemplo da influência do pensamento filosófico e liberal de Dewey na obra de Anísio Teixeira. Dewey elenca três ideias proeminentes que, para ele, sintetizam a fé liberal:

crença nas conclusões da inteligência como a força finalmente dirigente na vida; na liberdade de pensamento e de expressão como uma condição necessária para compreender-se esse poder de direção pelo pensamento, e no caráter experimental da vida e do pensamento. Essas três idéias afirmam a essência de um tipo de fé liberal que, ao meu ver, é o único destino a perdurar (DEWEY, 1929 apud LESSA, 1960, p.127).

No artigo em que Anísio Teixeira visa estabelecer as condições de organização e funcionamento de um sistema democrático de educação no Brasil, que suprime o sistema de educação dual, ele coloca como o grande denominador comum desse sistema de educação democrática o método científico, “considerado como o método de pensar à luz das consequências, generalizado para a conduta de atividades de natureza prática ou

de natureza teórica” (TEIXEIRA, entre 1947 e 1971, p. 29).⁷² O sistema educacional que exemplifica uma formação embasada no método científico é o dos Estados Unidos, “como uma imensa experiência no campo da reconstrução educacional, em face dos ideais democráticos [liberais] e do progresso científico moderno” (TEIXEIRA, entre 1947 e 1971, p. 29). O credo de Anísio Teixeira pela educação e, por conseguinte, pela formação de cunho científico se faz tão patente a ponto de não ter dúvida de que o aspecto fundamental da democracia liberal está fundado na “crença de que os problemas humanos são solúveis pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida. Está claro que essa opinião pública tem de ser formada à luz dos melhores conhecimentos existentes e, portanto, a pesquisa científica nos campos das ciências naturais e das chamadas ciências sociais” (ibid., p. 30).

Na obra *Educação para a democracia*, Anísio Teixeira assinala a relação umbilical entre educação e regime democrático liberal na qual a “democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis”. Conclui o capítulo com uma afirmação sobre a função da universidade: “Dedicadas à cultura e à liberdade, as Universidades estão sob o signo sagrado, que as fêz trabalhar e lutar por um mundo de amanhã, fiel às grandes tradições liberais da humanidade.” (TEIXEIRA, 1953, p. 37-108).⁷³

Essa formação humana, que a democracia liberal exige, faz com que o homem permanentemente tenha novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento e, com isso, “não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo da aplicação da ciência à vida”. Os motivos pelos quais Anísio Teixeira reivindica uma escola nova ou progressiva se devem ao fato de que a instituição escolar “é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer” (TEIXEIRA, 1968h, p. 36-37).

⁷² TEIXEIRA, Anísio. Artigo incompleto sobre as condições de organização e funcionamento de um sistema democrático de educação no Brasil. Papel timbrado do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro. Data entre 1947 e 1971. Arquivo Anísio Teixeira. FGV – CPDOC.

⁷³ TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

Na estrutura social, a experiência que produz conhecimento busca adaptação, seleção e estabilidade “precária”, razão pela qual sociedade e indivíduo estão em constante reciprocidade e em permanente reconstrução moral, ética, política e econômica. Transforma-se a sociedade em seus aspectos econômicos e sociais devido ao desenvolvimento da ciência, e por ela se transforma a escola, “instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para sua estabilidade, como ponto de apoio para a sua projeção” (TEIXEIRA, 1968h, p. 27). Só assim, a escola corresponde às expectativas de ser uma instituição que oferece às crianças hábitos morais e sociais para se adaptarem e se ajustarem à ordem social que a democracia liberal proporciona (ibid., p. 39).

Portanto, Anísio Teixeira considera que o regime político e social do processo civilizatório moderno, a democracia liberal, conta cada indivíduo absolutamente como uma pessoa. A escola deve dispor de uma ética social em que a criança adquira independência e direção, que lhe possibilite conviver com o outro a partir do princípio da tolerância e pluralidade, sem, contudo, tolher a sua individualidade. As diretrizes da educação escolar e os elementos de sua técnica devem percorrer os mesmos lampejos “da filosofia individualista que varreu da sociedade restrições religiosas espirituais e políticas opostas à liberdade dos homens. Considerai, dizia Kant, toda a pessoa como um fim em si mesma e nunca como um meio. Esse velho princípio caracteriza uma das diretrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolar” (ibid., p. 53). A escola, para este fim, deve ajudar crianças e jovens, em uma sociedade liberal em transformação, a resolver de forma livre os seus dilemas morais e humanos para sua estabilidade e ajustamento.

Essa contínua transformação é uma instabilidade ou estabilidade precária em que a relação entre meio e fim é contígua, recíproca. A educação escolar, portanto, tem uma função social nesse processo civilizatório; o seu marco operatório são as vivências do conhecimento científico, experimental. Sob os auspícios da escola, o desenvolvimento do indivíduo deve garantir a estabilidade e a paz de uma sociedade em transformação, a harmonia de seus rumos; “a escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade” (TEIXEIRA, 1976, p. 319).⁷⁴ Ademais, a escola primária, como um

⁷⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

lastro mínimo que oferece uma garantia necessária de responsabilidade e ascensão social, deve organizar-se para estender uma educação integrada e integradora. Essa preocupação de Anísio Teixeira é compreensível à medida que se observa, em sua análise sobre a escola e a unificação social, a busca da ordem e da estabilidade. Na palestra realizada na Escola Superior de Guerra, para falar sobre a situação educacional brasileira, Anísio Teixeira apregoa que somente a instituição escolar é que poderá dar ordem e estabilidade.

A ordem e a estabilidade numa sociedade democrática são mantidas por critérios conscientes de valor e hierarquia. Tais critérios não se adquirem por meio de adestramento para exames formais, mas por uma lenta impregnação que a família e a classe promovem, e a escola, quando, como as duas primeiras, se faz forma de vida em comum, com atividades de participação e de integração, também pode promover. [...] Fica, portanto, a escola. Se ela não se fizer a transmissora de padrões de hábitos, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, as forças ascensionais do progresso jogarão os indivíduos para o alto numa explosão desordenada e caótica (TEIXEIRA, datada entre 1952 e 1964b, p.7).⁷⁵

Concomitante a essa função escolar, a de transmissora de padrões de hábito, atitudes, práticas e modos de sentir e julgar, Anísio Teixeira adverte que a escola, na sociedade moderna, precisa representar conscientemente atividades concretas, integradas e ordenadas, de natureza experimental e científica. A sua tese é que esta sociedade moderna

é uma sociedade institucionalizada, em que toda a cultura se fez efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas para esse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade – apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem. A nova escola, que aqui estamos considerando, é a consequência de uma sociedade emancipada do mero costume ou da rotina das tradições, governada por instituições deliberadamente estabelecidas por leis e movida por

⁷⁵ Conferência pronunciada na Escola Superior de Guerra sobre a situação educacional brasileira. Rio de Janeiro. Data entre 1952 e 1964b. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

um mecanismo de conhecimentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é, de natureza experimental ou científica (id., 1976, p. 61-62).

No prefácio do livro *Vida e educação* (1973)⁷⁶, que reúne dois ensaios de Dewey, Anísio Teixeira destaca dois conceitos deweyanos que são centrais para balizar e ponderar os métodos e medidas organizatórias dessa escola brasileira, a saber: sociedade e experiência. Urgem algumas considerações teóricas que o pensador baiano sintetizou a partir deles.

Anísio Teixeira retoma de Dewey a ideia de sociedade segundo a qual a vida se perpetua e se adapta pela educação. O fisiologismo da sociedade é nutrido pela educação. Parece que o funcionalismo de Dewey levou Anísio Teixeira a perceber a importância da comunicação enquanto mecanismo de reprodução e transmissão de valores, hábitos, costumes, ideias e crenças de uma geração para outra. Com a ausência desse dispositivo, a sociedade sucumbe ou fica em sua estagnação a ponto de voltar ao seu estado de primitivismo (TEIXEIRA, 1973). A exasperação de que a comunicação é transmissora de um *ethos* societal possui um ingrediente a mais: não só atua como transmissora de uma concepção de mundo, mormente a sua existência é a própria educação que garante a perpetuação e o aprimoramento da vida social. O indivíduo que recebe e transmite comunicação sofre uma transformação pela sua capacidade própria de formar experiências. Essa sintonia entre Anísio Teixeira e Dewey está marcada em várias passagens da obra *Democracia e educação* (DEWEY, 1979b).

A direção do processo educativo, como operação de reorganização e reconstrução da experiência, é uma atividade que é gerada pela condição do organismo e do meio em que o sujeito atua. Há elementos influentes de diversos vetores, externos e internos ao indivíduo, que orientam e justificam a reprodução social. A condução da experiência humana é arranjada pela sociedade em desenvolvimento. Anísio Teixeira se posiciona com a psicologia funcionalista deweyana para defender a perpetuação de uma civilização como expressão de uma evolução centrípeta pela educação:

⁷⁶ TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Prefácio). In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

Os civilizados perpetuam a civilização. Os selvagens perpetuam a selvajaria. Tudo por uma questão de meio educativo. O meio social, pelos seus estímulos, provoca e dirige as nossas atividades. Este meio se constitui exatamente das condições que promovem ou impedem, estimulam ou inibem as atividades características do nosso organismo. E são tais condições que determinam a direção do processo educativo (TEIXEIRA, 1973, 21-22).

A especificidade da escola como meio social é a de controlar e governar as experiências para alcançar uma forma de pensar, agir e sentir (ibid.). As instituições escolares são espaços devidamente planejados, dotados de poder para influir no modo de fazer e de pensar de seus membros. A escola é reconhecível pela particularidade de ser suscetível de exercer moral e intelectualmente influência sobre a inteligência do indivíduo, o que Durkheim denomina de consciências particulares (DURKHEIM, 2014).

A teoria da psicologia funcionalista de Dewey, segundo Anísio Teixeira, é a que enxerga na criança os impulsos e a tendência de aquisição de hábitos e, na experiência já acumulada pela humanidade, o professor deve se preocupar em intervir nas dinâmicas da criança com planejamento de atividades individuais, a fim de corrigir e dirigir o seu curso, “acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável” (TEIXEIRA, 1968h, p. 22-23). Em outro texto intitulado *A inteligência no conceito educacional*, ao ver de Anísio Teixeira, a contribuição especial de Dewey no conceito de psicologia da educação está na capacidade que o pensamento e a inteligência

têm de corrigir, redirigir e orientar os hábitos, o intelecto e a emoção, para uma adaptação cada vez mais vigorosa. [...] Tornando o phenomeno educativo um phenomeno de reconstrução e de reorganização da experiencia, por meio da força criadora da intelligencia, Dewey traça as bases de uma theoria de progresso permanente, ao mesmo tempo que nos mostra a possibilidade de dar sentido e orientação a essa nova ordem dynamica das cousas (TEIXEIRA, entre 1928 e 1935, p. 5).

Anísio Teixeira distingue em Dewey três aspectos essenciais para que a escola exerça tal influência externa sobre os seus membros. Primeiro, a escola tem a função de simplificar um ambiente em que a criança possa conhecer e experimentar situações mais elementares até chegar às mais complexas; ela – a escola – deve refletir a sociedade, em

suas multifacetadas manifestações da arte, ciência, etc., de maneira que absorva a complexidade dessa civilização em práticas pedagógicas simplificadas. “A escola deve simplificar esse ambiente complexo para que a criança gradualmente lhe venha conhecer os segredos e nele participar” (TEIXEIRA, 1973, p. 24). Segundo, o espaço organizacional da prática escolar deve ser o máximo possível imune a qualquer impureza produzida pela sociedade; que seja expurgado todo elemento maléfico das relações sociais que contamine a formação da criança; “escola não visa a perpetuar na sociedade os seus defeitos” (ibid., p. 24). Por fim, a instituição escolar deve propiciar arranjos de integração social em que a harmonia lida com os conflitos e eleva o cultivo da tolerância religiosa, moral, social e intelectual. A escola, como meio social, deve ser “a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas” (TEIXEIRA, 1973, p. 25).

Esse controle social, que se faz entre educação institucionalizada e experiência, habilita a continuidade e a reconstrução de uma sociedade cujos valores sedimentados pelos adultos sejam os mesmos entre as crianças. Tanto em Dewey como em Anísio Teixeira, a função da linguagem é central para a criança participar das experiências passadas e presentes. Para Dewey,

A educação intencional significa, segundo já vimos, um ambiente especialmente escolhido tendo-se em vista, para essa escolha, materiais e métodos apropriados a incentivar o crescimento na direção desejada. Desde que a linguagem representa as condições físicas que sofreram a máxima transformação no interesse da vida social – coisas físicas que perderam sua qualidade originária tornando-se instrumentos sociais – é natural que a linguagem represente grande papel, comparado ao dos outros recursos. Por meio dela, em caráter de substitutos, conseguimos participar largamente da passada experiência humana, dilatando e enriquecendo assim a experiência do presente. Achamo-nos habilitados, simbólica e imaginativamente, a antecipar situações. Por infinitos meios a linguagem condensa significações que registram resultados sociais e pressagiam perspectivas sociais. De tal arte ela importa em uma liberal participação em tudo o que é de valor na vida, que iletrados e não educados passaram quase a ser duas expressões sinônimas (DEWEY, 1979b, p. 41).

A continuidade de uma maneira de agir e de ser é um produto de atividades associadas, em que a imensa cooperação não se estende tão somente no espaço, mas

principalmente no tempo; a pluralidade de associações e combinações de sentimentos e ideias leva as diversas gerações a acumularem experiências estáveis e coletivas (DURKHEIM, 1968).

Indivíduo e sociedade são, portanto, no processo educativo, moralmente harmônicos; os indivíduos em sociedade partilham interesses em comum, de constituir uma mesma vida moral. A escola como sistema de normas de conduta preceitua como a criança deve agir em determinadas circunstâncias sociais. Sociedade e indivíduo formam uma condição *sui generis*, unindo-se, agindo e reagindo um sobre o outro; “fundindo-se, dão origem a uma realidade nova que é a consciência da sociedade. Uma coletividade tem as suas formas específicas de pensar e de sentir às quais os seus membros se sujeitam, mas que diferem daquelas que eles praticariam se fossem abandonados a si mesmos” (DURKHEIM, 1975, p. 117). Por isso é que, segundo Anísio Teixeira, para que seja “a réplica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço ‘material’ de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas” (TEIXEIRA, 1968h, p. 42).

Em Anísio Teixeira, educação e sociedade são vistos como dois processos da vida humana, que se influenciam e se transformam em um perpétuo vir-a-ser imanente à natureza evolucionar. Um processo de transformação “em cujo desenvolvimento os fins imediatos se transmudam logo em meios, e os novos fins, em meios novos, numa identidade só verbalmente contraditória, mas realmente perfeita de uns e outros” (ibid., p. 84-85). Este pressuposto relacional entre meios e fins, de acordo com Anísio Teixeira, busca dar mobilidade e continuidade de ação e reação recíprocas; uma continuidade constante de processos que asseguram uniformidades da estrutura societal, que sedimentam os valores gerais da realidade. A sociedade é uma unidade dotada de flexibilidade para mudar e adaptar-se; mesmo assim conserva elementos primários da morfologia societal anterior.

Neste permanente modo de combinações capazes de reproduzir novas combinações, a educação se processa como meio consciente de readaptação por experiências. As relações e conexões do conhecimento habilitam o homem a ter mais controle e direção de mais experiências. Tal procedimento contínuo de reorganização e

reconstrução da experiência é individual e pessoal, antes de ser social. Anísio Teixeira destaca esse fenômeno como ato

eminentemente individual em sua origem e em seu processo. Sucede mesmo que o indivíduo só é verdadeiramente individual quando, nessa reconstrução da experiência, obedece a métodos e planos que lhe são próprios. [...] O exercício da inteligência, que compete ao homem no quadro da harmonia natural, é, de tal maneira, eminentemente individual e pessoal, tão pessoal e individual quanto a digestão dos alimentos que ingere ou a circulação do sangue que o nutre. Ninguém pode pensar por êle, ou por êle experimentar, ou educar-se por êle. Tais processos são personalíssimos e tudo quanto se pode fazer é sugerir, dirigir e corrigir (op. cit., p. 91-92).

A experiência da educação como foi descrita por Anísio Teixeira é um sistema conjugado de instrumentos, fórmulas e que objetiva no ambiente, ou no meio social, traduzido em instituições, que o indivíduo se adapte “como se adapta ao clima e à terra, ainda e sempre por um processo de educação, isto é, de reconstrução das próprias experiências” (TEIXEIRA, 1968h, p. 92). Nessa explicação de cunho mais funcionalista, advindo da psicologia funcionalista de Dewey, Anísio Teixeira não separa indivíduo e sociedade, pois ambos agem em condições harmônicas com forças de retroalimentação. Para tanto, são as instituições o ápice das experiências humanas em decorrência da formação da inteligência. Cabe aqui uma citação mais extensa para compreender essa análise de Anísio Teixeira abalizada em Dewey.

O chamado idealismo objetivo – característico da filosofia germânica – era, talvez, de todos êsses artifícios, o que andasse mais próximo da realidade. Considerando as instituições como encarnações da razão absoluta, tal filosofia criou um objetivo para adesão da inteligência, que se afirmaria à proporção que se identificasse com as instituições. Com efeito, as instituições são resultados da experiência humana, que permitem o livre desenvolvimento das tendências e interesses do homem, podendo, por isto, ser consideradas como encarnações ou emanções, não da razão ou inteligência absoluta, mas da razão ou inteligência relativa e humana. A inteligência tem, realmente, na sua adaptação às instituições a forma normal e regular do seu desenvolvimento. E isso pressentiu Hegel e o pressentiu toda a filosofia germânica. [...] O pensamento humano se processa pelos instrumentos de linguagem, hábitos, costumes e instituições, todos eminentemente sociais. Há e deve haver liberdade de exame e inquérito individual, para a conservação das instituições. [...] No jogo da liberdade de exame, com a tendência social à conformidade, os conflitos serão tanto menos prejudiciais e tanto mais úteis, quanto predominar, na sociedade, o desejo de experiência e progresso. [...]

Tais considerações tornam preciso e certo o caráter da educação como fenômeno social. Assim como a inteligência, em sua ação no meio físico, sofre as limitações desse meio, sendo tão somente o instrumento da sua contínua reconstrução, do mesmo modo a inteligência, em sua ação no meio social, sofre as idênticas limitações, não podendo fugir ao esforço de contínua reorganização desse outro meio. Toda distinção reside nos processos de raciocínio e reflexão utilizados em um e outro caso, porque se em relação às ciências físicas já aceitamos, definitivamente, o método experimental, vacilamos ainda em aceitá-lo integralmente nas ciências chamadas sociais ou morais (ibid., p. 95-97).

Neste sentido, para utilizar a própria metáfora de Dewey, a sociedade é um grande laboratório em que há ensaios com métodos e experiências de reorganização material, social e moral. Segundo Anísio Teixeira, a grande transformação da vida moral e social far-se-á na medida em que os conhecimentos experimentais que têm as ciências físicas e biológicas como referência forem dados da mesma forma para uma “ciência moral”, uma “moral experimental baseada nas conclusões de uma ciência do homem” (TEIXEIRA, 1968h, 108-109).

Em verdade, conforme Anísio Teixeira, a filosofia de Dewey está sustentada por um conceito de experiência cujo processo da vida é

uma sequência de ações e reações, coordenadas pelo organismo para o seu ajustamento e reajustamento ao meio. Os sentidos e as sensações não são meios ou caminho do conhecimento mas estímulos, provocações e sugestões de ação, mediante os quais o organismo age e reage, ajustando-se às condições ou modificando as condições para esse reajustamento. [...] A integração desses novos conceitos na filosofia veio permitir a sua reformulação, com a elaboração de uma teoria geral do conhecimento fundado no processo do conhecimento científico, uma teoria da sociedade adaptada aos nossos meios de trabalho industrial, criados pela ciência, e uma nova teoria política democrática, que essa mesma ciência veio afinal tornar possível (id., entre 1952 e 1964a, p.2-3).⁷⁷

Para tanto, será a instituição escolar, enquanto guardiã dos valores sociais, que poderá cumprir com sua função de reajustamento ao meio, suscitada por Anísio

⁷⁷ Texto que discute as contribuições da filosofia de John Dewey para a pesquisa científica. Rio de Janeiro. Data entre 1952 e 1964a. FGV – CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira.

Teixeira, quando possibilitar um ambiente salutar e idêntico ao da sociedade, através do qual forme o indivíduo para participar e se integrar em uma civilização técnica e científica, pois a tarefa da escola é preparar esse sujeito para um novo *ethos* social, cuja ciência está pronta para “resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte dos seus problemas de desajustamento moral e social” (id., 1968h, p. 102).

Logo, o progresso científico é viável pela educação, que se dará em uma instituição planejada para transmitir às crianças conceitos e generalizações que fundamentam a vida moderna. Isso circunscreve, em Anísio Teixeira, a máxima segundo a qual a escola deve cumprir com essa função revolucionária, a de formar em série pequenos Sócrates, caso contrário a revolução far-se-á nas ruas.

A vida social é, portanto, uma indissociabilidade entre indivíduo e sociedade; constitui uma unidade orgânica; de certo, nessa compreensão, o antagonismo é um desvio anômalo que gera desadaptação ou desajustamento morfológico (TEIXEIRA, 1973). Em Dewey, a vida em ascensão é a teleologia da educação, que se adquire com o acúmulo e controle do conteúdo das experiências, ampliando o sentido dela. Para a reconstrução da experiência, a escola, como espaço refletido e simplificado de uma sociedade cada vez mais complexa, Anísio Teixeira prescrevia a vida como desenvolvimento progressivo para alcançar a essência da vida perfeita. Numa civilização em movimentos precários e, por isso, em mudanças aceleradas, “só uma teoria dinâmica da vida e da educação pode oferecer solução adequada após problemas novos que surgem e que surgirão. É tal teoria, adaptada às duas grandes forças que estão moldando o mundo moderno – democracia e ciência – que a filosofia de John Dewey buscou traçar” (TEIXEIRA, 1973, p. 41).

2.2 Liberalismo Igualitário Anisiano: a concepção sobre a instituição educacional e a moralidade da igualdade

Para aprofundar esta análise e, por isso, alargar a compreensão do liberalismo igualitário em Anísio Teixeira e em Dewey, este tópico apoiar-se-á, outrossim, em

conceitos do filósofo John Rawls, visto que este autor tornou-se, no século XX, um dos principais expoentes do liberalismo igualitário americano no qual ele estabelece uma interpretação de que as instituições são o cerne e o objeto de justiça distributiva. Como em Dewey e Anísio Teixeira, para Rawls, um dos principais objetos do princípio da justiça social é a estrutura básica da sociedade, uma ordenação das principais instituições sociais em um esquema de cooperação e oportunidade a todos que leva a equidade social e educativa. Assim sendo, a análise ora proposta neste e nos próximos tópicos envolve o ponto de vista de Anísio Teixeira calcado explícita e implicitamente em Dewey, sem deixar de recorrer a posições salutares sobre a teoria política normativa mediante as instituições, que são defendidas por teóricos que coadunam substantivamente em suas especificidades, como é o caso de Rawls.

A discussão sobre a indissociabilidade entre instituição, progresso moral e desenvolvimento social tornou-se, durante os últimos séculos, uma problemática conceitual, seja na filosofia política, seja na história social. Além dessas áreas, ela galgou patamares significativos na teoria da justiça social, cujo referencial político normativo é o liberalismo igualitário procedido do pragmatismo deweyano. O pensamento de Anísio Teixeira, em sua acepção teórica e, mormente, estadista, funda-se nesse legado do liberalismo amplamente ideativo da justiça distributiva.

O liberalismo igualitário, como justiça procedimental, requer uma concepção de igualdade ancorada em elementos socioeconômicos e educacionais que perfilam uma estrutura societal. Essa normatização objetiva-se no direito a instituições, como o sistema educacional, a posições profissionais qualificadas, a distribuição equitativa de renda e riqueza e a defesa da propriedade privada. Os princípios normativos considerados essenciais, como esses citados, para a justiça equitativa e distributiva, sempre partem do pressuposto da ação humana como capacidade de progresso moral, consequentemente com a disposição para a reflexão moral, que orienta o indivíduo a ter discernimento de suas possibilidades e ver as suas potencialidades identificadas para o seu aprimoramento em comunidade. A estrutura básica de instituições determina esses objetivos e relaciona a conduta individual com a responsabilidade coletiva (VITA, 2008).⁷⁸

⁷⁸ Álvaro de Vita é, no Brasil, um dos mais importantes estudiosos da teoria política normativa do liberalismo igualitário.

A caracterização da visão de Dewey sobre esta estrutura básica está alçada sob o argumento segundo o qual as instituições que não visam implementar os princípios democráticos liberais são um impeditivo à educação formal, e, por isso mesmo, um percalço à democracia liberal.

A ideia de democracia liberal é mais extensa e completa do que suas possíveis aplicações nos casos mais oportunos e elementares. Para se concretizar, a democracia liberal deve atingir essencialmente todas as instituições humanas: família, escola, indústria, religião. E mesmo no que diz respeito a mecanismos políticos, as instituições são mecanismos de fixar numa ideia canais de operação efetiva. (DEWEY, 1927, p.325).

Entre as instituições, a escola é a principal para desenvolver e manter os princípios normativos considerados essenciais para a justiça equitativa e distributiva. Uma vez que a educação é fundamental para a democracia liberal, as demais instituições devem sustentá-la. Para progresso moral e resolução de conflitos, a educação é o baluarte para a sociedade preservar e expandir a convívio compartilhado de cooperação igualitário.

Acredito que a função da sociedade para com a educação é, dessa maneira, seu dever supremo, principal. [...] Através da educação, a sociedade pode formular seus próprios objetivos e fins, pode organizar seus próprios meios e instrumentos, e assim formatar-se definitiva e economicamente no caminho que almeja trilhar (DEWEY, 1954, p. 94).

Dewey, como Rawls, se posiciona na defesa de uma democracia liberal baseada explicitamente nas leis, nos direitos e na responsabilidade do progresso do bem em comum. A justiça dissociada em sua dimensão cooperativa social descamba numa abstração moral. Uma justiça isolada da sociedade real, o que Dewey chama de inteligência social, torna-se estéril. Sua teoria de justiça social pode ser compreendida no espectro do comunitarismo, que se entende por uma sociedade democrática liberal cujos princípios morais estão na ideia de integração, de equilíbrio e de compartilhamento do bem em comunidade. A participação dos sujeitos na cooperação coletiva é vista por Dewey da seguinte maneira:

Sempre que tiver uma atividade conjunta cujas consequências sejam positivamente contempladas por todos os indivíduos que nela fazem parte, e sempre que a realização do bem for tal que cause um desejo e um esforço enérgicos em mantê-lo, somente pelo fato de que ele é um bem compartilhado por todos – nesse sentido há uma comunidade. A consciência de uma vida comunitária, em todas as suas implicações, constitui a ideia de democracia liberal (id., 1927, p. 329).

Ademais, a educação, nesse sentido de cooperação, tem uma conotação moral, pois “o desenvolvimento de uma conduta socialmente responsável é o desenvolvimento de uma conduta moralmente boa. Uma democracia deve empenhar-se coletivamente no desenvolvimento da conduta moralmente responsável que dure toda a vida” (SHOOK, 2002, p. 187). Como, conforme Dewey, a educação é a principal instituição e tem por objetivo integrar os indivíduos em uma sociedade harmoniosa, cada sujeito se responsabiliza por compartilhar a responsabilidade dos elementos essenciais do progresso moral da democracia liberal: igualdade e liberdade.

Democracia significa não somente os fins que mesmo as ditaduras agora obtêm para si – segurança para os indivíduos e oportunidade de se desenvolverem como personalidades. Ela supõe ainda uma ênfase primordial no meio pelo qual esses fins são concretizados. Os meios nos quais se fundamenta a democracia são as ações voluntárias de indivíduos contra a coação; são a concordância e o consenso contra qualquer tipo de constrangimento, a força da organização inteligente contra a força da organização imposta de fora para dentro e de cima para baixo. O princípio fundamental da democracia liberal é que os fins da liberdade e da individualidade para todos podem ser realizados apenas por meios em concordância com esses fins (DEWEY, 2008a, p. 298).

Nessa perspectiva, os valores morais dessa dimensão normativa são universais, como saber ler e escrever e a sociabilidade consentida e construída para os interesses da vida em comum. Dewey já havia demonstrado isso em *Democracia e educação*, quando afirmou que “os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum. [...] O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos” (1979b, p. 4). Os diversos contextos sociais e culturais realizam, com razoabilidades e variações diferentes, essas atividades consideradas valores universais, que formam o sujeito de

acordo com suas capacidades e o condicionam a ter a liberdade de escolher e exercer dignamente os direitos econômicos e sociais que melhor o provêm. O melhor, aqui, especifica o seu significado de acordo com os objetivos compartilhados em comunidade. O que diferencia uma sociedade de outra não são as funções necessárias – os valores morais – e as capacidades em si da pessoa, as intelectivas, mas as “condições-meio” que as viabilizam: a renda mínima, serviços básicos de saúde, um tipo de escolarização etc., que, na relação com aqueles dois fatores, corroboram com a noção de igualdade humana.

Esse postulado liberal é uma aspiração que pressupõe uma relação entre democracia e educação, que tem um fundamento no qual “todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais” (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).⁷⁹ Essa afirmação, com teor político institucional, é justificada “para organizar a vida de modo a todos poderem dela participar, como indivíduos autônomos e iguais” (ibid., p. 3-16).

A igualdade e a liberdade numa sociedade implicam criar instituições que evitem uma distribuição iníqua; enfatizar oportunidades e recursos suficientes que impedem a degradação social e permitem a cada sujeito decisão individual para obter, em conformidade com suas capacidades, o que lhe cabe na distribuição de direitos sociais, profissionais e econômicas. Se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes, “um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência” (TEIXEIRA, 1964b, p. 210-213).⁸⁰

Uma sociedade democrática que busca a igualdade e a estabilidade pede uma estrutura de valores econômicos, culturais e educacionais cuja proporção distributiva não esteja refém do fortuito e das contingências provocados por desajustes normativos das principais instituições. Isso coloca o desafio de lidar com anormalidades sociais que

⁷⁹ TEIXEIRA, Anísio. 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.

⁸⁰ TEIXEIRA, Anísio. Escola pública é o caminho para a integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.52, n.95, jul/set. 1964b. p. 210-213.

geram limitações ao sujeito de se situar ante a opções que possam proporcionar-lhe condições favoráveis para exercer a existência humana condigna. Sem esses critérios de progresso moral, interpretados como exigência de instituições que ajustam e arbitram a distribuição de vantagens sociais mínimas em consonância com as expectativas e necessidades de cada indivíduo, pode implicar uma disposição desigual, que imputa à pessoa uma desagregação social crônica (VITA, 2008). Por causa disso a educação é um dos pilares da democracia

e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrever da democracia, por isto mesmo que não vem a escola sendo o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lucidamente planejada para produzir êsse regime político e social. (TEIXEIRA, 1964b, p. 210-213).

Uma característica evidente dessa doutrina liberal é que ela se ampara em um processo hipotético não histórico. As suas premissas são explanadas por suposições que se compreendem como “fenômenos históricos” em suas conexões causais heurísticas e utópicas, correspondentes ao conceito típico-ideal (WEBER, 1992). Considera-se, portanto, que, na justiça social equitativa, as instituições idealizadas da estrutura básica são um sistema que retroalimenta dois princípios: a) o de igualdade e b) o da diferença.

a) toda pessoa tem um direito igual ao mais amplo esquema de liberdades fundamentais iguais que seja compatível com um esquema similar de liberdades para todos; b) as desigualdades sociais e econômicas são aceitáveis desde que sejam: 1) para o maior benefício dos menos privilegiados; e 2) vinculadas a posições e cargos abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 2000a, p. 324).

As liberdades fundamentais, como bens primários, quais sejam, a de pensamento e consciência; a liberdade de livre escolha de profissão e posição social, em situação de oportunidades plenas e realização de diferentes objetivos; e a liberdade da propriedade privada e acúmulo de riqueza, são reguladas, distribuídas e avaliadas por esses dois princípios de justiça e protegidas pelas instituições da estrutura básica da sociedade (ibid, p. 363-64).

A argumentação que expõe o segundo princípio (b), o de diferença, pretende defender a igualdade liberal democrática, em sua meritocracia equitativa, para determinar a distribuição dos bens sociais e econômicos. Ou seja, as formas societárias institucionalizadas – sistema educacional, econômico etc. – que influem nas decisões individuais, consideram, quando há igualdade equitativa de oportunidades, o princípio da diferença, marcado pelo empenho e talento, como vetor justificável de uma desigualdade, caso este não fere o ordenamento mínimo de bens primários sociais. O liberalismo igualitário defende a tese segundo a qual a responsabilidade individual seja destacadamente determinante, à medida que a situação social, cultural e de renda do sujeito for resultado de suas decisões e preferências, construídas em valores norteadores considerados bons para sua vida. A posição em que o sujeito ocupa na sociedade é, outrossim, proveniente de suas ações conscientes assumidas. Nessa visão, as pessoas, diante da distribuição dos recursos sociais primários, tomam para si os riscos ao cultivar e preterir práticas que levam a um tipo de qualidade de vida (VITA, 2008).

A morfologia do liberalismo igualitário busca dirimir as discrepâncias da desigualdade, seja esta advinda de elementos internos ou endógenos (talentos naturais e de esforço, dedicação e empenho individuais), seja de elementos externos ou exógenos (raciais e de gênero, de posição social, esta ocasionada pela origem familiar), com instituições necessárias para garantir o desenvolvimento das vocações e disposições que certamente não seriam plenamente aquinhoadas se deixassem sob a influência de fatores arbitrários, como a riqueza transformada em herança e que passa de geração a geração e o legado cultural e educacional familiar. Outro fator, classificado como elemento externo ao indivíduo, que em grande medida provoca um movimento de instabilidade, é a estratificação social em sua condição e posição de classe (AGUIAR, 1974). A discussão posta pelo liberalismo igualitário não precisa o conceito de classe vinculado aos detentores e não detentores dos meios de produção. Esse pensamento, ao se preocupar com o estado de desigualdade de classe, caracterizado pela impossibilidade de levar uma vida equilibrada, pela ausência de integração nacional, pelas dificuldades de adaptação ao meio e a mudanças, situa as classes sociais sem os fundamentos do modo de produção e reprodução capitalista e as posiciona no conjunto das práticas – hábitos, costumes, cultura – de um grupo de agentes sociais.

Nesse sentido, a reivindicação de Dewey à instituição escolar é exatamente que ela necessita de um corpo de conhecimento que reconheça que o indivíduo deve desenvolver habilidades para solução de problemas. A democracia liberal demanda uma instituição que ofereça habilidades requisitadas por uma estrutura e relações socioeconômicas, reconhecendo que as exigências das relações sociais de trabalho se alteram e o aprendizado mais viável é que se dá no contexto de adaptação do indivíduo a essas alterações. Por isso, “com o advento da democracia [liberal] e das modernas instituições industriais, é impossível prever como será a civilização daqui a vinte anos. Assim, é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições” (DEWEY, 1954, p. 86). Somente uma instituição escolar que se preocupa com a resolução de conflitos e problemas produzidos inevitavelmente pelo modo de produção de capitalista é resolutamente necessária para uma educação que permita garantir estabilidade social e que possibilite ao sujeito condições bem-sucedidas no decorrer de sua vida. Esta educação institucional é o que o Dewey denomina de método da inteligência ou método científico (DEWEY, 1970).

Em Dewey e em Anísio Teixeira, a adaptação, a igualdade de oportunidade e a resolução de problema numa sociedade de classe são demandas primárias para a instituição escolar. Dewey creditava piamente a estabilidade e o progresso científico, econômico e social ao método experimental científico, sendo este, portanto, o sustentáculo para o desenvolvimento da sociedade.

Frequentemente se afirma que o método experimental da inteligência pode ser aplicado aos fatos físicos porque a natureza física não apresenta conflitos de interesse de classe, mas é inaplicável à sociedade porque está ela profundamente marcada por interesses incompatíveis. Assume-se, então, que o “experimentalista” é alguém que resolveu ignorar o fato incomfortável dos conflitos de interesse. [...] O “experimentalista” é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível. A despeito da existência de conflitos de classe, que, por vezes, tomam o caráter de uma velada guerra civil, qualquer pessoa habituada ao uso do método da ciência olhará com considerável suspeição erigirem-se reais seres humanos em entidades fixas chamadas classes (DEWEY, 1970, p. 79-80).

O rechaço de Dewey à luta de classe como movimento da história está em contraposição à sua defesa e preocupação pela unificação de duas forças: o método científico e o sistema jurídico de relações de propriedade:

O ponto, contudo, em que estou aqui especialmente interessado, é o da unificação indiscriminada, como uma só força, de duas coisas diferentes – os resultados da tecnologia científica e os de um sistema jurídico de relações de propriedade. [...] O sistema legal se retarda, e as “revoluções” [científicas] se produzem pelo poder das forças de produção de mudar os sistemas de relações institucionais. Mas, quais são hoje as modernas forças de produção senão as da tecnologia científica? E que é tecnologia científica senão a demonstração em larga escala da inteligência organizada em ação? (ibid., p. 81).

Um dos desafios principais de Dewey é exatamente conciliar, numa sociedade de classe, essas duas forças, – método científico e instituição –, e, para isso, é necessário superar a assimetria dessas forças: “A força ativa, como já disse, é o método científico e a aplicação tecnológica. A força oposta é a das velhas instituições e dos hábitos que se formaram e cresceram em torno dela” (op. cit., p.78). Neste ponto, é que está a preocupação de Dewey e Anísio Teixeira, o conflito das instituições e hábitos incompatíveis com a possibilidade de igualdade e com as novas forças geradas pela ciência e pela tecnologia. A aplicação da ciência e a sua expansão só podem ser compreendidas, para Dewey e Anísio Teixeira, em seu condicionamento e plausibilidade com os arranjos das instituições legais capitalistas, como a escola (op. cit., p. 76). A estabilidade e o progresso só podem ser pensados e ordenados na medida em que garantirem esta simetria institucional numa sociedade de classe, cujo fito é proporcionar base de segurança para desenvolver as capacidades e aptidões individuais e para a satisfazer, por conseguinte, a necessidade social e cultural do sujeito.

Nessa estrutura de classe, a escola tem uma função de manter a sociedade em estabilidade, propor solução de problemas e incentivar promoção e novas habilidades. Para Anísio Teixeira, é pelo seu êxito e sua missão

formadora que a educação se constitui uma força estabilizadora, e é pela capacidade de encorajar os mais capazes a prosseguir em seus estudos que se faz uma fronteira de oportunidades para o progresso individual e a ascensão social e, como tal, torna-se uma força de renovação. As duas funções da escola - a de estabilidade e a de renovação - devem ser cumpridas, mas sem se prejudicarem. O

equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social. Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se, primordialmente, à transmissão de certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes. Por outro lado, porém, como o regime de classes, em uma democracia, é um regime aberto, com livre passagem de uma classe a outra, a escola facilita que os mais capazes de cada classe passem à classe seguinte. É esta, porém, por mais importante que seja, uma função suplementar da escola e não a sua função fundamental. Se for desviada deste mais importante objetivo, a escola deixará de exercer a sua função primordial, que é a de ser a grande estabilizadora social, para se fazer até uma das causas de instabilidade social. Deste modo, a sua função é **primeiro** a de nos permitir viver eficientemente em nosso nível de vida e somente em segundo lugar, a de nos permitir atingir um novo nível, se a nossa capacidade assim o permitir. Se toda educação escolar visar sempre à promoção social, a escola se tornará, de certo modo, repito, um instrumento de desordem social, empobrecendo, por um lado, os níveis mais modestos de vida e, por outro lado, perturbando excessivamente os níveis mais altos, levando-lhes elementos que, talvez, não estejam devidamente aptos para o novo tipo de vida que a escola acabou por lhes facilitar (TEIXEIRA, 1957d, p. 3-29).⁸¹

É de valia deixar Anísio Teixeira explicitar o seu entendimento sobre classe e conflito de classe, por mais que seu pensamento sobre esse particular não passe de um esquematismo sem uma análise teórica mais cuidadosa. No texto *Revolução e Educação*, ele entende que a formação social brasileira se decompunha, de um lado, em modernos, desenvolvimentistas e dinâmicos; por outro lado, em parasitários e inertes, estes contra as reformas necessárias para o progresso e a estabilidade.

Discutem-se reformas, mas as palavras caem no chão de estranha inércia social. Por baixo das palavras, correm poderosas as águas – mais ou menos turvas – mas nem por isto menos seguras e tranqüilas, dos interesses dos grupos de pressão. Tais grupos estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinação. Lutam por si, pouco se dando do que venha a suceder à nação. Quais são eles? O grupo de pressão do café, o grupo de pressão dos funcionários civis e militares, o grupo de pressão dos empregados dos Institutos, o grupo de pressão dos ferroviários, o grupo de pressão da Marinha Mercante, o grupo de pressão dos construtores de estradas de rodagem e, por último, o grupo de pressão da indústria pesada e leve, subvencionada pelo Governo. Tais grupos não chegam sequer a ter nítida configuração de grupos de classes. Em cada um deles se misturam pessoas de classe alta, média e baixa. São, de fato, privilegiados a se beneficiar da

⁸¹ TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957d. p. 3-29.

ausência de integração nacional, que lhes permite a atitude de privilégio, ou seja, a de poder afirmar seus direitos sem a contrapartida de sua responsabilidade. Privilégio nada mais é do que isto. Ter direitos e, por isto, deveres – não é privilégio, mas ônus, encargo, vigília, preocupação... Quando a nação se faz uma só e os direitos de todos são reconhecidos, nenhuma classe pode ter mais direitos do que as demais, sem que a estes direitos corresponda cota também maior de deveres. Assim foi nas sociedades em que dominava a classe aristocrática, até que esta se corrompeu e se fez apenas classe privilegiada, cheia de direitos e sem deveres. Assim foi com a ascensão da classe média, no século dezoito e dezenove, justificando as líricas exaltações com que tanto se distinguiu essa classe. [...] Entre nós, não parece haveremos chegado sequer a essa consciência de classe. Não há classe, mas grupos, e grupos que se valem do seu reduzido tamanho, para não se considerarem responsáveis pelo todo. E isto somente é possível porque abaixo deles vegeta uma grande massa, muda e passiva, que se constitui dos ineducados da coletividade, analfabetos e semi-analfabetos, que não sonham a sua própria emancipação, mas a saída individual dos mais hábeis ou mais dóceis para algum dos grupos privilegiados, dentro dos quais se distribuirão em qualquer dos níveis de classe desses gordos conglomerados. Não se pode, pois, dizer que haja luta de classes no país. Enquanto existir a massa de ineducados, não se caracteriza a luta de classes. O ineducado é candidato ao ingresso num dos grupos privilegiados. Dentro deles é que poderia haver luta de classes, mas isto também não existe porque o grupo precisa de unidade para a garantia de sua própria e privilegiada situação e daí não haver luta entre seus membros contra a ascensão da massa indiscriminada. (TEIXEIRA, 1963a, p. 3-7).⁸²

Nessa passagem, são necessárias algumas considerações. Anísio Teixeira compreende que a sociedade brasileira, em sua fase de transição para a modernização do capitalismo, precisava superar os privilégios e direitos de determinados grupos. O tema *classe social* fica num binômio setores ou grupos tradicionais versus setores ou grupos modernos; aqueles refutam qualquer reforma social, política e econômica que possivelmente interfira em seus privilégios e direitos. Anísio Teixeira não vai além dessa explicação. Ele chama a atenção para as contradições entre os privilegiados, os grupos dominantes, e as massas, os ineducados. Não há classe e, muito menos, consciência e luta de classes, porque a presença de uma massa de analfabetos inviabiliza sociologicamente essas contradições. Apesar de ser um trecho lacunar, há de questionar, em Anísio Teixeira, quais são os seus critérios teóricos para designar classes sociais numa formação social. Luta de classe, consciência de classe, posição de classe, frações,

⁸² TEIXEIRA, Anísio. *Revolução e educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963a, p.3-7.

camadas sociais não são a preocupação teórica de Anísio Teixeira. Não passa de uma reflexão sem se constituir em um problema, cuja categoria principal é a relação capital x trabalho. Quando ele se refere ao conceito de antinação, provavelmente recorreu aos isebianos, em que a contradição nação x antinação, segundo Toledo (1997, p. 137), “representa o antagonismo principal existente na formação social brasileira”. É salutar destacar que Anísio Teixeira foi um dos protagonistas que fez parte do Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB. Toledo sintetiza a ideia-matriz desse Instituto nas palavras de um dos mais influentes intelectuais isebianos, Alberto Guerreiro Ramos:

Os antagonismos essenciais do sociedade brasileira são atualmente os que se exprimem na polaridade, ‘estagnação’ e ‘desenvolvimento’, representados por classes sociais de interesses conflitantes e, ainda, nação e antinação, isto é, um processo relativo de personalização histórica contra um processo de alienação. Outras contradições que não se enquadram nestes termos são no momento secundárias. (RAMOS, 1958, p. 53 apud TOLEDO, 1997, p. 137).

Anísio Teixeira talvez coadune com outro isebiano, Hélio Jaguaribe, para reforçar a ideia de que “os conflitos sociais existentes em nosso país, na fase em que se encontra, exprimem, na sua essência, menos irreduzíveis lutas de classes do que conflitos que se travam, no âmbito de cada classe, entre seus setores dinâmicos e estáticos, entre as forças produtivas e as forças parasitárias” (JAGUARIBE, 1958, p. 50 apud TOLEDO, 1997, p. 138). Por isso, Toledo apresenta uma conclusão na qual os pontos em comum dos isebianos assinalam que “o pólo nação estaria representado pelos setores produtivos das três classes básicas que compõem a formação social brasileira: burguesia, classe média e proletariado. Os setores improdutivos ou decadentes dessas mesmas classes representariam o pólo antinação” (TOLEDO, 1997, p. 137).

Essa fragilidade analítica de Anísio Teixeira ainda pode ser teoricamente vista e pontuada sob uma perspectiva poulantzaniana e gramsciana. Não é preocupação aqui aprofundar os pressupostos de Poulantzas e de Gramsci sobre classes sociais, mas de lançar um olhar sobre os equívocos anisianos referente a esse conceito.

Contrariando e contrapondo essa interpretação anisiana, acima de tudo imprecisa, Gramsci, para falar de classes sociais, concebe dialeticamente o Estado capitalista como estrutura e superestrutura e, nele, estabelece a correlação de forças

entre as classes dominante e subalterna na busca de hegemonia política, econômica e cultural. Quanto à classe subalterna, em algumas passagens dos cadernos do cárcere e dos escritos políticos ou pré-carcerários, Gramsci emprega a terminologia *massa*.⁸³

Os critérios econômicos, políticos e ideológicos é que determinam e localizam as classes sociais e as lutas de classe numa formação social concreta. Anísio Teixeira não entende que a “organização das instâncias econômico, político, ideológico reflecte-se nas relações sociais, em prática econômica, política e ideológica de classe e em luta das práticas das diversas classes” (POULANTZAS, 1971, p. 76). As frações autônomas de classe, as que “constituem o substrato de eventuais forças sociais, se referem partes de classe, os conjuntos sociais susceptíveis de se tornarem fracções autónomas: a isto segundo o critério dos ‘efeitos pertinentes’” (ibid., p. 96). Efeitos estes provenientes do conjunto de estrutura e superestrutura, de suas relações no âmbito econômico, político e ideológico. Mais precisamente, para entender as contradições de classe que permeiam o Estado e as relações sociais, é preciso apreender que

o Estado capitalista, hoje como no passado, **representa** o interesse público a longo prazo do conjunto da burguesia [...] sob a hegemonia de uma de suas frações. Isso implica que: a) Atualmente a burguesia se apresenta sempre como constitutivamente dividida em frações de classe (**capital financeira, industrial, comercial, agrícola, latifundiário parasitário**); [...] b) Estas frações burguesas se situam em seu conjunto, embora em graus variáveis e cada vez mais desiguais, no terreno da dominação política, fazendo então sempre parte do bloco no poder; c) O Estado capitalista deve deter sempre uma autonomia relativa com relação a esta ou aquela fração do bloco no poder [...] para assumir seu papel de organizador político do interesse geral da burguesia (do “equilíbrio instável dos compromissos” entre suas frações, dizia Gramsci) sob a hegemonia de umas destas fracções (POULANTZAS, 1977, p. 21. Grifo nosso).

Resta ainda assinalar um fato importante: Anísio Teixeira não percebe que o jogo das instituições do Estado capitalista dá-se por alianças: bloco no poder e classes de apoio. Trata-se de uma unidade em que as contradições dos interesses de classes e de frações de classes aliadas dependem da conjuntura das forças sociais da massa, que forcem a “curvatura da vara” para a construção da hegemonia das classes subalternas. No caso do bloco no poder,

⁸³ Para compreender os postulados de Gramsci sobre Estado, intelectuais e classes sociais, consulta o tópico “A filosofia da práxis gramsciana: uma contraposição ao pragmatismo”, do capítulo III.

podemos decifrar um limiar a partir do qual se distinguem com nitidez as contradições entre as classes e fracções quem o compõem, em relação a uma forma de Estado e num estádio particular, das contradições existentes entre aquelas e as outras classes ou fracções aliadas. A aliança pode funcionar entre as classes ou fracções do bloco no poder, ou entre uma delas, por um lado, e uma outra classe ou fracção, por outro: um caso frequente dessa aliança é, por exemplo, a relação da pequena burguesia [**classe média**] com o bloco no poder. A natureza das contradições entre os membros do bloco no poder e entre os membros da aliança determina igualmente o carácter diferencial da sua unidade: a aliança não funciona, regra geral, senão a um nível determinado do campo da luta de classes e combina-se frequentemente com uma luta intensa aos outros níveis. Uma aliança política, por exemplo, do bloco no poder com a pequena burguesia combina-se frequentemente com uma luta económica intensa contra esta, ou ainda, uma aliança económica com ela combina-se com uma luta política intensa contra a sua representação política. Em contrapartida, no caso do bloco no poder, constata-se uma extensão relativa da unidade – portanto, sacrifícios mútuos – a todos os níveis da luta de classe: unidade económica, unidade política e, além disso, frequentemente, unidade ideológica. Isso não impede, certamente as contradições entre os membros do bloco no poder (POULANTZAS, 1971, p. 77. Vol. 2. Grifo nosso).

A análise de Anísio Teixeira e o seu liberalismo igualitário distancia-se dessa característica do Estado capitalista no Brasil na primeira metade do século XX. Este Estado tem diversas funções, entre elas, basta destacar duas: a função de desorganizar as classes trabalhadoras e a de organizar a classe dominante. Pela estrutura de suas instituições, em que a dominação política de classe está tácita, o Estado

desorganiza politicamente as classes trabalhadoras na medida em que desempenha a dupla função (“isolar, unindo” ou “unir, isolando”) a que se refere Poulantzas: a) converter os agentes da produção distribuídos em classes em sujeitos jurídico-políticos, ou seja, atomizar as classes, convertendo os indivíduos em cidadãos; b) representar a unidade dos indivíduos por ele isolados num corpo político, o povo-nação, ou seja, representar a unidade de um isolamento que é o seu próprio efeito (SAES, 1994, p. 79-80).

Anísio Teixeira acredita que a integração nacional pode ser materializada na ordem burguesa e que a questão central dessa ordem é neutralizada: a sua essência classista. O Estado liberal ou o Estado ético sobrepõe as lutas de classes (DIAS, 2000). Tal Estado “é uma aspiração política [...]; existe apenas como modelo utópico, mas é precisamente o fato de ser uma miragem que o fortalece e faz dele força de conservação.

Na esperança de que, finalmente, ele se realize na sua perfeição completa, muitos encontram a força para não o renegar e não procurar então substituí-lo” (GRAMSCI, A. “Ter principî, ter ordini”, 11/2/17, in *La città futura 1917-1918* (CF), p. 5. apud DIAS, 2000, p. 55).

Para o Estado liberal igualitário, classe, designado de moralmente arbitrário, é um arranjo externo que recai sobre a vida da pessoa e determina seu destino sem exercer os seus empenhos por completo. O antídoto para combater o “desvio classe” está no princípio “igualdade equitativa de oportunidades” (RAWLS, 1997). As políticas públicas são um instrumento desse corretivo e só podem corporificar sua solidez nas instituições também públicas, que não sofrem a influência de grupos de interesse clientelístico. A garantia de oferta educacional e de serviço de saúde, entre outros exemplos, é o que representa a eficácia da oportunidade distributiva justa.

Nessa vertente liberal igualitária, Anísio Teixeira tem uma visão sistêmica e funcionalista de sociedade planeada na qual coaduna com Rawls e Dewey ao abalizar a escola pública enquanto dispositivo neutralizador das diferenças de classe.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer. Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove (TEIXEIRA, 1956e, p.3-27).⁸⁴

Do ponto de vista moral, para garantir os limites de tolerância da desigualdade resultante das diferenças de talentos naturais e de classes, o critério normativo é

⁸⁴ TEIXEIRA, Anísio. *A escola pública universal e gratuita*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956e. p.3-27.

suprimir os seus efeitos deletérios embasado numa estrutura organizativa em que define, no tecido social, a “igualdade equitativa de oportunidades”. O desafio dessa asserção é propor uma base para que os talentos e aptidões surjam de maneira que as suas diferenças qualitativas sejam recompensadas na distribuição dos benefícios econômicos e sociais a ponto de favorecer aqueles que estão na condição inferior da hierarquia social. O apoio institucional para potencializar os empenhos e capacidades produtivas superiores, que não trazem desigualdades crônicas, é maximizado por medidas favoráveis que servem à realização de ações de interesse socioeconômico existente. Nesse prisma, a distinção de talentos naturais, para desenvolvê-los em um tipo de arranjo socioeconômico, não provoca *per se* desigualdades, o que leva o liberalismo igualitário a expor que o “distúrbio” do equilíbrio social é produto de instituições básicas que não enfrentam, do ponto de vista normativo, o processo de especialização e diversificação de uma sociedade, que não arbitram capacidade produtiva desigual a talentos diferenciados.

Na análise que Anísio Teixeira (1962) fez sobre a evolução dos sistemas escolares europeus, especialmente a francesa, para mostrar a tentativa de como o Brasil Império e República tentou transplantá-los no território nacional, é emblemática a sua defesa por uma escola pública para todos cuja diretriz é o mérito individual, com suas aptidões e capacidades cognitivas. No cenário francês, no século XIX, os sistemas escolares possuíam uma dualidade de finalidades que não tinham uma intersecção, um ponto de convergência para o bem em comum. Esses sistemas escolares, separados entre si, se perfaziam, de um lado, por escola primária, as escolas normais e as escolas de artes e ofícios, que formavam o sistema de educação voltado a especialização de um tipo de trabalho, vinculado a um módico status social dos que o cursavam. As classes "preparatórias" (primárias), o liceu, as grandes escolas profissionais, a escola normal superior e a universidade constituíam o outro sistema, reservado às classes abastadas e à perpetuação do seu alto *status* social. Ingressar em tais instituições escolares seria uma das formas de compartilhar dos privilégios dessas classes e, desse modo, ascender socialmente. Nesse sistema dual, o destino dos indivíduos estava fadado a sua condição social. Como critério de matrícula, nos dois sistemas, salienta Anísio Teixeira (1962c, p. 59-79),

não era o de mérito ou demérito individual do aluno, isto é, de sua capacidade e suas aptidões, mas o das condições sociais, ou econômicas, herdadas ou ocasionalmente existentes, a distinção real entre os sistemas não era de nível intelectual mas de nível social. A longa associação da educação escolar com as classes mais abastadas da sociedade determinou que, só em mínima parte, a escola se fizesse realmente selecionadora de valores. Devendo receber todos os alunos cujos pais estivessem em condições de arcar com o ônus de uma educação prolongada dos filhos, independente da capacidade individual desses mesmos alunos e de seu nível intelectual, a escola desenvolveu filosofia da educação toda especial. Tal escola tradicional acabou por se fazer um anacronismo nos grandes sistemas escolares europeus. As forças sociais e o desenvolvimento científico, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, renovaram as condições de preparo até mesmo para as velhas profissões liberais e impuseram várias outras profissões técnicas que também demandavam outro tipo de educação. Tais forças vêm transformando e unificando toda a educação escolar, que passou a objetivar o preparo dos homens (de todos os homens), de acordo com suas aptidões, a fim de redistribuí-los pelas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial, científica e extremamente complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos e claros, já não visa a nenhum fictício "treino da mente", mas à especialização adequada para ocupações específicas. O importante a notar é, porém, que esta nova educação já não é uma educação para "certa classe superior", mas educação para a inteligência: quanto mais inteligente o aluno, mais longe poderá ele ir. Por isto mesmo, não gozou daquela sedução da antiga escola acadêmica, a qual "classificava" o aluno e lhe permitia a ascensão automática à chamada "elite". A nova escola só facilitava a ascensão dos mais inteligentes e capazes.⁸⁵

Ao entender a importância da instituição para desenvolver a individualidade indistintamente, Anísio Teixeira defende a tese de que a democracia e, prontamente, a formação da individualidade surgiram

como uma reivindicação política e reivindicação, sobretudo, de ideais individualistas, em face da opressão da organização social ainda vigente no século dezoito. Tais reivindicações encontraram sua formulação *teórica* no liberalismo econômico, quanto à organização do trabalho ou da produção; no liberalismo político, para a organização do Estado, e no liberalismo ético-estético, nome que a falta de outro daria a uma teoria *libertarismo* pessoal, em que, à base de certo *rousseauísmo*, se concebeu o indivíduo como algo que, deixado a si mesmo, se desenvolveria, *seexprimiria* em harmonia, bondade e beleza. As três teorias revelaram-se, devemos reconhecê-lo,

⁸⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962c. p.59-79.

úteis às forças sociais emergentes no século dezoito e permitiram ao indivíduo, expressão dessas novas forças sociais, usar os conhecimentos que lhe vinha proporcionando a ciência da época, para ensaiar, empreender e realizar, em condições desimpedidas, como jamais o estiveram, no campo econômico, e, de certo modo, também no campo político e no campo pessoal, a imensa obra da cultura material e espiritual do século dezenove, ou que nesse século se desenvolveu e culminou. A falha da teoria individualista era, porém, não ser suficientemente individualista. No extremado de sua formulação, 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. O individualismo - na realidade apenas de alguns e não de todos os indivíduos - da teoria individualista permitiu a ascensão dos que tinham os meios econômicos, isto é, posses, terras e bens, e que, dêste modo, dispunham também dos meios de se apropriarem dos novos conhecimentos, a fim de aplicá-los, livremente, em seu proveito. O fato, porém, é que evoluímos, ou estamos evoluindo, dêsse individualismo, na realidade apenas para alguns, para o novo individualismo para todos, reconhecendo que a vida social precisa de institucionalizar-se de forma a permitir que não somente alguns, mas todos os indivíduos, encontrem, ao lado de condições favoráveis para desenvolver as qualidades comuns e particulares; condições também favoráveis para aplicar estas qualidades comuns e particulares, isto é, que o que foi dado somente a *alguns* - e no excesso que decorria de serem só eles os beneficiários, contando com os demais para servi-los - seja a todos estendido, com as limitações inevitáveis da participação geral. São estas as mudanças em curso, na vida presente, e que produzem os atritos e desajustamentos que todos vemos e que ainda têm muito de explosivo, a despeito do real amadurecimento social que se vem processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento (TEIXEIRA, 1964b, p. 210-213).

Isso suscita um assunto nevrálgico que é a concepção praxeológica das instituições – escola, universidade, sistema jurídico – que a sociedade demanda para dirimir as desigualdades em virtude dos talentos e de classe. Como foi dito, o valor normativo básico, fundado no *status* “igualdade de cidadania”, é pôr em execução instituições que estejam adequadas para atender as distribuições dos recursos sociais sob a tônica do princípio da diferença, bem como estar em consonância com o Estado liberal cujas engrenagens econômicas, sociais e políticas sejam aperfeiçoadas, logo, não suplantadas, isto é, uma acomodação à estrutura do capitalismo que determina a forma de pensar, sentir e agir do indivíduo, como bem destaca Anísio Teixeira, “processando para a conquista definitiva da justiça social, mediante a revolução por consentimento”. E mais, as instituições, maiormente a escola universal e pública,

só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois êstes sòmente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a "protegidos") e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos. A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são êstes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável. A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por êstes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre. (TEIXEIRA, 1956e, p. 3-27).

Prova disso é que o conhecimento e o capital humano foram os principais alicerces no sistema distributivo dos *welfare states beveridgianos*, compatível com as exigências de eficiência da economia de mercado e que fomentou os interesses dos indivíduos, com seus talentos e aptidões, para competir por uma posição na sociedade. Essa experiência se notabiliza por ser um mecanismo de ajuste e de aplainação de desigualdades em uma composição socioeconômica reformada, mas irretorquível em sua base (VITA, 2008).⁸⁶ É necessário, para isso, criar padrões educacionais que habilitem “o indivíduo ao progresso ou sucesso individual, necessário para o progresso e o sucesso da nação, no regime de "livre competição" e de capitalismo” (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).⁸⁷

O pano de fundo social, definido pela estrutura básica, possibilita o aprimoramento dos talentos herdados geneticamente. Desenvolver esses talentos diz respeito à seleção e especialização de algumas nuances de seus aspectos definidas pelas demandas de um regime econômico, dos aparatos tecnológicos e pelo conjunto de fatores materiais contingentes que acompanha ou circunda o indivíduo, nesse caso, a sua

⁸⁶ A referência é a William Henry Beveridge, que foi responsável pelo “relatório Beveridge” de 1942, documento que contribuiu para a vitória do Partido Trabalhista em 1945 e lançou as bases do *welfare state* britânico.

⁸⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954b, p.3-22.

posição social. A interferência direta das instituições, destacadamente a escola, no treinamento das aptidões do sujeito ajusta e compensa os desequilíbrios tendenciais provocados pela estratificação social, o que supõe normas necessárias de formação humana para evitar um distanciamento à justiça básica. Anísio Teixeira traz esse pensamento consigo ao ter contato com o professor Clark, em 1929, na Universidade Columbia, quando este ministrou o curso *Education Economics*.

O professor Clark nos deu, então, em sua primeira aula, uma definição de educação que guardo até hoje e à qual sempre aludo convencer certos espíritos de que a educação não é apenas um processo de formação e aperfeiçoamento do homem, mas o processo econômico de desenvolver o capital humano da sociedade. A definição que o Prof. Clark nos dava, em 1929, era a de que a educação intencional, ou seja a educação escolar, é o processo pelo qual se distribuem adequadamente os homens pelas diferentes ocupações da sociedade. A educação escolar, dizia êle, é o processo pelo qual a população se distribui pelos diferentes níveis e ramos de trabalho diversificado da sociedade moderna. Deixados a si mesmos, os homens ficariam de modo geral capazes das mesmas coisas, não podendo assim atender à inevitável diversificação de funções e ocupações especializadas. (TEIXEIRA, 1957g, p. 28-46).⁸⁸

Em suas *Anotações de Viagem aos Estados Unidos*, Anísio Teixeira alude, no âmbito político institucional, que a sua

crença política definitivamente se inclinou para os regimes descentralizados, facilitadores do florescimento das energias individuais, e das iniciativas pessoais e que garantam uma exata classificação social. Regime livre e justo. Livre, no sentido de não se coibir, de nenhuma sorte, o desenvolvimento do indivíduo e da família; justo, no sentido de criar uma atmosfera onde os quadros sociais se instalem com sentido do merecimento e do valor. Justo, no sentido de permitir as aristocracias. Não pareça que isto dito como está, coisa simples e realizada. Estamos longe disto. Temos, de alguma sorte, liberdade. Mas, essa liberdade sofre algumas restrições sérias. (TEIXEIRA, 1927, 50p).⁸⁹

Essas considerações pressupõem que a estrutura institucional, por mais que defina intervenções para prevenir a erosão da justiça equitativa necessária,

⁸⁸ TEIXEIRA, Anísio. *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.

⁸⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p.

inevitavelmente ela admite e tolera desigualdades socioeconômicas como efeito da história pessoal, desde a condição social até as capacidades traduzidas em talentos, de cada sujeito. E mais, essas desigualdades são precisas para objetivar e engendrar o incentivo à iniciativa e, consoante com a posição que ocupa na estratificação, construir e consolidar uma rede de cooperação social e econômica (RAWLS, 2000a).

A estrutura institucional é, à vista disso, um sistema público que define formas de ação necessárias a ser aplicadas em ornamentos sociais específicos. Ela pode ser considerada, em seu modo abstrato, como uma possibilidade de condutas expressa por normas em uma sociedade bem-ordenada na qual a compreensão de ser público é a condição de um contrato social sob o espírito da lei. De tal modo que a generalidade desses princípios, como diz Rawls, faz com que a primeira abordagem do problema da justiça equitativa diz

respeito à estrutura básica enquanto um sistema fechado. Começar com a sociedade dos povos pareceria apenas dar um passo atrás na tarefa de encontrar uma teoria de justiça básica. Deve existir, em algum plano, um sistema básico fechado, e é para esse objeto que queremos uma teoria. Estamos mais bem preparados para enfrentar esse problema em relação a uma sociedade, de que os países são exemplos [**como os Estados Unidos**], concebida como um esquema mais ou menos auto-suficiente de cooperação social e que possui uma cultura mais ou menos completa. Se formos bem-sucedidos no caso de uma sociedade, podemos tentar estender e ajustar nossa teoria inicial, conforme o exigir uma investigação subsequente (op. cit., p. 324. Grifo nosso).

Para o liberalismo igualitário, é possível pensar uma estrutura básica como conceito-tipo e encontrar as regras gerais da vida social. O tipo ideal é considerado um instrumento teórico generalizador que busca, distanciando-se da realidade, compreender as características fundamentais de uma ação social. O caráter de tipo ideal não tem validade empírica e, muito menos, uma análise dialética de uma realidade, que procura a relação entre os fenômenos e sua essência, uma vez que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (KOSIK, 2011, p. 15 e 16). Demais disso, os tipos ideais weberianos, absorvidos, de certa maneira, por Rawls e Dewey, não são um conceito caracterizado “como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (ibid., p. 18), eles não

são uma construção teórica que procura validade empírica ou forças ativas do real. Tais construções só “permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, se aproximam de uma de nossas construções, determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas” (WEBER, 1979, p. 37). Decorrerá dessa aplicação uma comparação formal entre o modelo teórico esboçado e a realidade empírica investigada.

Mesmo um liberal positivista, como Joseph Raz, vê esses preceitos igualitários, desenvolvidos principalmente por Rawls, como um problema de método, revelado, sobretudo, no conceito “princípio de neutralidade inclusiva”. Raz (2011, p. 108) limita-se a dizer que

Rawls acredita que os princípios escolhidos racionalmente, mas ignorando a real situação de alguém na sociedade, seus dons naturais, e sua concepção do que é justo, estão destinados a se tornar princípios neutros. Ele crê que sob estas condições de escolha [...] há tão somente um conjunto de princípios que pode ser racionalmente escolhido para governar a sociedade e gozar de condições sociais e econômicas favoráveis. Eles são o princípio de igual liberdade (equal liberty), garantindo a todos uma mesma medida de uma lista enumerada de liberdades básicas (liberdade de expressão, de religião, etc) e o princípio da diferença (difference principle) segundo o qual todos deveriam gozar da mesma distribuição dos outros bens fundamentais (isto é, aqueles que são desejáveis, independentemente da concepção de alguém do que é justo, como, por exemplo, riqueza, renda, oportunidades, posição social) exceto na medida em que o desacordo da estrita igualdade aumente as expectativas de um grupo que se saísse pior na sociedade. A teoria de Rawls se afasta da neutralidade inclusiva ao exigir habilidade igual para perseguir ideais do que é justo tão somente na medida em que tal habilidade dependa do princípio de igual liberdade. Além disso, o princípio da diferença permite desacordos para com uma distribuição igual de bens fundamentais em que quem se sai pior se beneficiaria deles. Finalmente, Rawls se preocupa somente até determinado grau em corrigir desigualdades na habilidade de promover o que é justo que são devidas aos dons naturais de alguém (o princípio da diferença trata dos bens fundamentais sociais, não naturais).

Prescrita em sua determinação hipotética e não histórica, a estrutura básica, sob esses dois princípios, é um sistema social em que os indivíduos morais são arquétipos imunes a fatos imprevisíveis concretos, seja social, econômico, seja cultural. Todos são

iguais diante das regras constitutivas de uma instituição, como a escola, que firmam as prerrogativas, direitos indistintos e liberdades fundamentais iguais. Cabe a cada indivíduo estipular estratégias e metas de como usufruir essa estrutura da melhor forma possível para atingir seus anseios e propósitos, que são expressões de sua autonomia e capacidade para fazer considerações e tomar decisões vinculadas a princípios racionais e razoáveis arbitrados pelas instituições (RAWLS, 2000a).

Tais proposições expressam a primazia da estrutura institucional para determinar a realização da justiça social e econômica. Essa estrutura é

objeto primário da justiça porque seus efeitos são profundos e estão presentes desde o começo. Nossa noção intuitiva é que essa estrutura contém várias posições sociais e que homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, determinadas, em parte, pelo sistema político bem como pelas circunstâncias econômicas e sociais. Assim, as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades especialmente profundas. Não apenas são difusas, mas afetam desde o início as possibilidades de vida dos seres humanos. [...]. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar. Esses princípios, então, regulam a escolha de uma constituição política e os elementos principais do sistema econômico e social. A justiça de um esquema social depende essencialmente de como se atribuem direitos e deveres fundamentais e das oportunidades econômicas e condições sociais que existem nos vários setores da sociedade (RAWLS, 1997, p. 8).

Esse argumento sobre os princípios da justiça se preocupa com a regulação de uma sociedade disposta em esquema de cooperação estável e que seja capaz de mediar conflitos de diversas ordens, que presumivelmente podem abalar um equilíbrio adequado, e restaurar, ao mesmo tempo estabilizar, quando for necessário, a organização social em conformação com uma concepção liberal de sociedade ideal. A bem da verdade, para falar de justiça distributiva equitativa ou de justiça social, só é possível se tiverem as instituições no centro da dinâmica da sociedade; e o princípio da diferença, que é a força motriz da justiça social, no final, se materializa nessas instituições da estrutura básica. Trata-se, deveras, de uma interpretação institucional dos princípios de diferença e de igualdade equitativa de oportunidades.

Tendo essa referência societal liberal como postulado da democracia capitalista, Anísio Teixeira preceitua a escola pública e universal, por ser única e em comum para

todos, porém diferenciativa em concordância com as vocações dos indivíduos mimetizados sob a determinação dos diversos tipos de educação especializada para suprir as demandas conjunturais da produção econômica.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada e especializada, ulteriores à educação primária (TEIXEIRA, 1956e, p. 3-27).

No artigo *Revolução e Educação*, de 1963, Anísio Teixeira preceitua a educação para todos

dentro da diversidade de ocupações, nos diferentes níveis, mas com o mesmo espírito e destinada à formação de quadros qualificados, médios e superiores de uma sociedade democrática, cujas elites dirigentes pluralistas e distribuídas por todos os ramos e níveis não se recrutam em apenas uma classe, mas em todo o povo. Por êste modo é que se irá concretizar a revolução, que não é o resultado de revoltas populares, mas consequência do progresso do conhecimento humano e do despertar das aspirações que a sua difusão, pelos novos meios de comunicação, gera inevitavelmente. Nesta situação é que já se encontra o Brasil, cuja necessidade maior é a de preparação do homem para os novos deveres de produção da sua conjuntura atual e os direitos que decorrem daqueles deveres (TEIXEIRA, 1963a, p. 3-7).

Em verdade, ele nos passa a ideia de que a unidade na diversidade é “a individualização da classe, independência em relação às outras classes” (DIAS, 2000, p. 75), ao mesmo tempo em cooperação entre si. O Estado ético e a sua força ideológica de nação-povo está como juiz de uma administração proba, imparcial, meritocrática e eficiente, da observação da justiça distributiva da educação, na qual os direitos à formação sejam resultantes das aptidões dos indivíduos e das necessidades da conjuntura do modo de produção capitalista. A revolução, que vem pelo conhecimento científico, nada mais é do que a “unidade que se faz pela articulação de formações sociais desiguais e pelo equilíbrio sempre instável de classes, em nível desigual de

estruturação” (DIAS, 2000, p. 57). Essa ordem é o predomínio da materialização/organização das relações de classe presumivelmente neutras.

O resultado produzido pelos arranjos das instituições deve ser considerado como um suporte efetivo que ofereça às capacidades e necessidades pessoais a noção de senso de justiça e a divisão social de responsabilidade, à medida que essa tradição tem uma compreensão de tipo ideal de sujeito livre e igual, inteiramente cooperativo e ativo da sociedade, um cidadão enquanto coletivo orgânico, que possa agir em um plano de cooperação social bem-ordenado. Essa cooperação social 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” (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

A máxima schumpeteriana (SCHUMPETER, 1984) de que uma sociedade pode escrupulosamente ser leal a ditames democráticos e mesmo assim ser injusta é contradita pelo liberalismo igualitário para defender que o processo e o resultado político normativo da democracia devem ordenar, de maneira justa, as esferas socioeconômica e política, isto é, a democracia, para promover resultados políticos e sociais justos, em seu sentido moral, deve garantir os direitos básicos iguais – educação, trabalho não precarizado – para os indivíduos, sem distinção de credo, raça, gênero e sexo. A sociedade democrática, para Anísio Teixeira, é uma sociedade de pares, em que os indivíduos, a despeito de diferenças individuais de talento, aptidão, ocupação, dinheiro, raça, religião e mesmo posição social, se encontrem associados, como seres humanos fundamentalmente iguais, independentes mas solidários (TEIXEIRA, op. cit.).

Por isso, essas assertivas do liberalismo igualitário enfrentam as diferenças culturais, raciais e religiosas em duas frentes: de um lado, afirma as convicções públicas de liberdade individual, liberdade de expressão e associação, a não discriminação, a garantia de oportunidades iguais, que são mecanismos para lidar com essas pluralidades e diferenças; de outro, esse compromisso do pensamento liberal-igualitário, que enfatiza a defesa de diferentes costumes e valores – o tratamento igual para valorizar e estimular a diversidade cultural e étnica – respalda a posição dos direitos básicos em sua indistinguibilidade no cuidado aos indivíduos marginalizados ou discriminados, que estão impedidos ao acesso de recursos sociais, como escola, universidade, trabalho

qualificado. Logo, esses dispositivos de política pública atendem única e exclusivamente o indivíduo, e não o grupo do qual faz parte. O pressuposto dessa política de tratamento igual, com um viés de “admissão diferenciada individual”, é que o sujeito beneficiário repercutirá positivamente em seu grupo. A atuação de um negro na universidade ou em uma ocupação qualificada servirá de estímulo aos demais negros, mormente influenciará aqueles que estão no início da fase educacional escolar. Estes terão a percepção das carreiras mais promissoras, posto que as mesmas sejam ocupadas por negros e valorizadas socialmente. Decerto, não é o grupo, em sua identidade cultural coletiva, que será revestido de direitos básicos iguais, mas indivíduos em vulnerabilidade.

Nesse ponto de vista, o problema não está, fundamentalmente, na cultura, tampouco a solução da discriminação racial se encontra essencialmente nela, pois o racismo se define muito mais por “características adscritícias e por descendência do que por cultura” (BARRY, 2001, p. 96-97). O determinismo cultural tem uma

tendência endêmica por assumir os atributos culturais como característica única e exclusiva que definem todos os grupos. Esta suposição leva à conclusão de que os problemas, com os quais um grupo pode enfrentar, apenas surgem, de uma forma ou de outra, pelas especificidades culturais deste grupo. A consequência da "culturalização" das identidades de grupo é o desconhecimento sistemático de outras causas dessa desvantagem. Assim, os membros de um grupo podem sofrer não porque têm objetivos diferentes derivados culturalmente, mas porque eles levam a pior ao tentar adquirir os bens compartilhados amplamente, como uma boa educação, empregos desejáveis [...] e de participar na vida social, econômica e política de sua sociedade (ibid., p. 305-06).

Por conseguinte, a política de “admissão diferenciada” apresenta-se sob a lógica da responsabilidade e oportunidade individualizada. Por exemplo, a prioridade que se deva dar a uma entre duas ou mais pessoas igualmente qualificadas para assumir uma ocupação de trabalho é, institucionalmente, para quem sofre discriminação direta (VITA, 2008, p. 168). A sociedade liberal admite uma admissão diferenciada temporária caso haja comprovação de um déficit de igualdade social provocada por preconceito, que precisa ser sanado para reestabelecer a funcionalidade de uma comunidade comprometida com os direitos equitativos. Nesse caso, essa admissão

afirma e restitui oportunidades iguais para os indivíduos e fomenta a diversidade étnico-racial na estrutura institucional.

Uma doutrina política liberal sobre a qual respalda o papel do Estado na garantia das condições institucionais igualitárias coaduna com a premissa de valor moral que propicia a liberdade de associação e com a equidade entre as concepções diferentes sobre o bem-estar individual. A ação pública, amparada por um Estado liberal, deve garantir aos sujeitos a livre escolha de seu modo de vida. Disso, sucede a tolerância às diferenças culturais. Esse valor moral é que apoia a intervenção pública, a de oferecer, tão-somente, oportunidades, indistinta e individualmente, a todos (RAWLS, 1997).

2.3 A Unidade Social e a Meritocracia: a escola pública e a integração social

O liberalismo, em seus principais postulados filosóficos, desde Tocqueville e Mill até Rawls e Dewey, defende a formação de um Estado moderno no qual os diversos posicionamentos e visões sobre o bem e a vida são aceitos em seus princípios basilares de justiça social. Esse Estado, como baluarte das liberdades fundamentais, assegura o pluralismo de ideias sobre o bem e justiça por entender que a sua existência é salutar para a preservação da diversidade humana sem perder a prioridade da cooperação equitativa. Os argumentos do liberalismo sobre a unidade social e sua pluralidade se sustentam “numa concepção pública e compartilhada de justiça apropriada à concepção de cidadãos de um Estado democrático como pessoas livres e iguais” (RAWLS, 2000a, p. 359). Em ambos os casos – a cooperação ativa e a união social – os talentos dos indivíduos se aprimoram sob as condições favoráveis que se apresentam em diversas atividades da estrutura básica da sociedade. O processo de aperfeiçoamento das faculdades humanas se faz por medidas de complementaridade entre os sujeitos, que exige as multifacetadas atividades de especialização, apropriadamente coordenadas pela organização do Estado liberal. A união social possui um caráter de ação suficientemente instrumental, a partir de diversos trabalhos pedagógicos intercambiantes, para desenvolver as aptidões latentes de cada indivíduo. As diferentes manifestações de talento presumem um conjunto de atividades educativas

e suas correspondentes formas de disposição institucional e, para isso, a premência de um Estado liberal plural e democrático. A educação, sob este ponto de vista institucional e social, é vista por Dewey como aspecto crucial para o desenvolvimento harmonioso do sujeito e cabe ao Estado, de certo modo, o papel de fomentá-la. A ideia de educação, assim,

Não só precisava de um método, como também de algum órgão próprio, de alguma instituição administrativa que efetuasse o trabalho da instrução. Como o “desenvolvimento completo e harmonioso de todas as faculdades” subentendia uma humanidade esclarecida e progressiva, sua consecução requeria uma organização especial. [...] Um Pestalozzi poderia fazer experiências e exortar a seguir seu exemplo as pessoas inclinadas à filantropia e possuidoras de riqueza e poderio; mas o próprio Pestalozzi reconheceu que um eficaz empreendimento baseado no novo ideal educativo exigia o amparo dos poderes públicos. Pôr em prática idéias novas sobre educação, idéias destinadas a criar uma nova sociedade, dependia, ao cabo de tudo, da ação dos estados existentes. O movimento a favor do ideal democrático tornou-se inevitavelmente em uma campanha para a criação de escolas públicas (DEWEY, 1979b, p. 100).

A defesa, por Anísio Teixeira (1964b, p. 210-213), desse Estado, é visceral, porque

nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do Estado quanto o da Educação. As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes fôr possível dar. Essa relativa independência local permitirá torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e indenas aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e multiplicidade dos órgãos locais de contrôle. [E conclui], A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como condições *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação.

A coesão e a integração da sociedade não são um todo único; um monolitismo que impede de percebê-la em sua multifacetada representação cultural, política e econômica. No pensamento anisiano, a sociedade é

uma constelação de "sociedade". Além da estratificação social, que nos dá as classes, há toda sorte de sociedades menores dentro da grande sociedade. A família, os amigos, companheiros de escola, companheiros de trabalho, de clubes, são outras tantas sociedades *dentro da sociedade*. E como tais micro-sociedades existem até mesmo dentro de cada classe, temos, pelo menos, um múltiplo de todas elas. A sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos. "Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela inter-ação das diferentes formas de vida associada é, nessa medida, democrática", afirma Dewey (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

Somente com essa ótica de união social, é que possibilita uma integração de complementaridade entre talentos. Para compreender melhor essa ideia, Von Humboldt foi quem melhor elucidou tais proposições, ao dizer que

Todo ser humano, portanto, pode agir com apenas uma única faculdade dominante de cada vez; ou, antes, toda a nossa natureza nos dispõe, em qualquer tempo dado, a alguma forma única de atividade espontânea. Pareceria, então, que daí decorre que o homem está inevitavelmente destinado a um aperfeiçoamento parcial, já que ele simplesmente enfraquece as suas energias quando as dirige para uma multiplicidade de objetivos. Mas está nas mãos do próprio homem evitar essa unilateralidade, tentando unir as faculdades distintas de sua natureza, que em geral são exercitadas separadamente, juntando numa cooperação espontânea, em cada período de sua vida, as centelhas agonizantes de uma atividade e aquelas que o futuro irá acender, e lutando para incrementar e diversificar as capacidades com as quais trabalha, combinando-as harmoniosamente, em vez de buscar a mera variedade de objetos para o seu exercício separado. O que se realiza, no caso do indivíduo, pela união do passado e do futuro com o presente, é produzido na sociedade pela cooperação mútua de seus diversos membros; pois, em todos os estágios de sua vida, cada indivíduo pode realizar apenas uma dessas perfeições, que representam os traços possíveis da personalidade humana. É por meio de uma união social, portanto, baseada nas necessidades e capacidades internas de seus membros, que cada um consegue participar dos ricos

recursos coletivos de todos os outros (HUMBOLDT, 1969, p. 16-17 apud RAWLS, John, 1997, p. 696).

As capacidades naturais das pessoas, quando são expressas e diferem de indivíduo para indivíduo e, ao mesmo tempo, se completam nas relações sociais, alcançam a sua potencialidade em associação e cooperação; a sua totalidade se manifesta em ações educativas em dadas instituições da estrutura básica. Portanto, a diversidade e a singularidade humanas só se concretizam através de uma coordenação de atividades nas quais o indivíduo efetivamente só é completo, no limite de suas possibilidades, na união social (RAWLS, 1997).

Anísio Teixeira faz compreender que a ideia fundamental de que toda ação humana é associada e

começará a dar-lhe a consciência 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. Êste conceito, pelo qual o indivíduo não se opõe à sociedade e às instituições, mas se realiza por meio delas, que são os instrumentos de sua liberdade, como o saber, o conhecimento e a ciência são, por outro lado, novos instrumentos desta sua crescente liberdade - fará com que o aluno perceba a necessidade de sua lealdade às instituições e ao saber, que aprenderá a amar como condições do seu crescimento e de sua força (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

Como a escola visa formar o homem para o modo de vida liberal,

tôda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é sòmente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua *ação* é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que *saber* é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje, é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (ibid., p. 3-16).

No enunciado teórico, apresentado por Humboldt e por Anísio Teixeira, está subjacente uma conclusão segundo a qual as pessoas podem expandir e usufruir entre si, em conformidade com suas potencialidades e necessidades e com os seus dons naturais ao longo do tempo. A ideia de sociedade exige que suas instituições tenham um papel

catalisador dessas potencialidades e individualidades compartilhadas entre os sujeitos cujas práticas sociais são reconhecidas e aceitas pelo conjunto da comunidade.

Em consonância com essas ideias, a educação e o processo democrático liberal têm, com efeito, a escola como instituição igualitária na organização social. Anísio Teixeira, em sua análise sobre a educação na primeira metade do século XX no Brasil, fala sobre os métodos da formação democrática, na escola primária, de constituição muito mais recente, que buscam a formação das capacidades e aptidões do cidadão comum para a educação democrática. Por isso mesmo,

a própria escola primária nem sempre conseguiu os seus objetivos de escola democrática, embora tudo que tenhamos de real democracia na vida moderna ainda venha dessa primeira instituição de educação para todos, que o movimento democrático, já no século passado, logrou criar nos países desenvolvidos. Hoje, esta escola está se ampliando até ao nível médio e renovando intensamente a sua pedagogia, para se fazer uma escola de formação humana, em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status* - mais dependente de condições pessoais, do que propriamente de hierarquia social pré-estabelecida. A escola democrática ou para todos não se destina a oferecer uma educação suplementar e especializada, mas a *própria educação comum* que antes a vida espontaneamente oferecia, pela família, pela classe e pela participação na vida social. Não é só que essa educação comum, dada a complexidade social, tenha ficado difícil de ser haurida no seio das famílias e das classes, em mudança; mesmo que a família e a classe fôssem, hoje, as instituições seguras ou incontestáveis do passado, mesmo assim, seria necessário que a escola comum e democrática refizesse a educação, proporcionando ao indivíduo um meio apropriado à revisão e integração de suas experiências, no sentido de fazê-lo participante inteligente e ajustado de uma sociedade de todos o para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo, e se impregnem do espírito de que, antes de membro da família, do grupo ou da classe, o indivíduo é membro de sua comunidade, do seu país e de toda a humanidade. Tal escola tem assim de se fazer uma escola de vida, em que as matérias sejam as experiências e atividades da própria vida, conduzidas com o propósito de extrair delas todas as conseqüências educativas, por meio da reflexão e da formulação do que, assim, fôr aprendido. Nessa nova comunidade, que a própria escola já é, não se levam em conta as diferenças sociais, mas se atende, 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, em que se destruam os isolamentos artificiais e as prevenções segregadoras, visando o estabelecimento de uma verdadeira fraternidade humana. (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

De modo que essa fraternidade humana e a perpetuação de uma sociedade dá-se por esse processo de continuidade cumulativa e aperfeiçoada de valores formados nessas instituições. A fomentação, ao longo dos períodos históricos, das capacidades desenvolvidas e valorizadas entre os indivíduos gera um aperfeiçoamento da sociedade; e esse processo contínuo de aprimoramento de uma forma de vida, durante as sucessivas gerações, define e reforça o *ethos* do sistema social em que os objetivos de todos são ajustados para atender o bem comum liberal. Isto, para Dewey, fica explícito na medida em que “o valor de qualquer instituição social, econômica, doméstica, política, legal e religiosa está em sua capacidade de amplificar e aperfeiçoar a experiência. [...] Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa” (1979b, p. 7 e 8).

A “historicidade”, nessa perspectiva, demarca uma linearidade temporal em que a capacidade e a habilidade do indivíduo são um produto de forças cooperativas de gerações sucedâneas. A orientação dessas relações cooperativas retoma os feitos do passado para atualizar e interpretá-los diante dos desafios presentes. Destarte, tudo o mais leva-nos a dizer que, para o liberalismo igualitário, essa “cooperação é orientada, em qualquer momento, por um entendimento do que foi feito no passado, na forma como o interpreta a tradição social” (RAWLS, 1997, p. 583). A caracterização dos direitos inalienáveis, que Rawls chama de bens primários, para realizar as capacidades morais e intelectuais, independe do processo histórico-social. Apesar de reconhecer que as conjunturas e as estruturas históricas têm um papel importante na determinação desses direitos ou bens primários, a sua existência está relacionada à concepção apriorística de indivíduo. Trata-se, para inventar uma tradição social, de uma “historicidade idealizada e prévia às sociedades” (DIAS, 2007, p. 115).

A evolução das ciências, das tecnologias, das artes, acompanhada com as novas formas de organização autônoma das estruturas institucionais, segue os ditames dessa historicidade linear e progressiva. As variações qualitativas, apresentadas por essa historicidade, dependem de um desenvolvimento sequencial dos fatos e descrevem as contribuições da evolução do saber, que os sujeitos ensejam, para empreender uma representação coletiva de valores manifestada nas múltiplas facetas do conhecimento, principalmente o científico. Nesse ponto, as pessoas produzem mecanismos de intervenção na natureza, seja a técnica de manuseio, a própria ciência, seja a

manifestação cultural, tal como a pintura, a música, a escultura, e se especializam para externar a sua plena forma de conhecimento. Esses indivíduos partilham entre si propósitos subscritos nessas atividades intelectual-laborais, conforme as virtudes morais, as suas afinidades e inclinações, regulados pelos dois princípios de justiça sintetizados neste capítulo.

A implementação bem-sucedida de uma base institucional pública justa é que vai objetivar a liberdade e a oportunidade de executar as atividades de interesse de cada ser humano, para satisfazer e complementar o bem de todos em comunidade. Essa sociedade bem organizada, sob o fim comum de os indivíduos cooperarem juntos para realizar as suas aptidões, permitidas pelos dois princípios de justiça, faz com que toda ação seja

um ato partilhado, a idéia de participação faz-se a matriz de toda atividade humana e a criança na escola deve poder sentir quanto o seu desenvolvimento é um desenvolvimento em conjunto, não podendo ser ela própria, senão na medida em que se faz útil aos outros e os outros úteis a ela, medindo a sua capacidade pelo grau em que realiza melhor ou pior aquela parcela de atividade que lhe cabe, em virtude de suas aptidões particulares. 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 (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

Decorre disso que a oferta de atividades formativas, em sua variedade quantitativa e qualitativa de ocupação, esteja adequadamente favorável aos atributos da pessoa, uma oferta em que não comprometa as virtudes do pensamento e sensibilidade humana. Em outros termos, a cada um compete, numa instituição que permita a diversidade e pluralidade, uma ocupação da melhor forma que exerça as suas plenas virtudes pelas quais cada um é capaz sem cair no opróbrio da alienação (RAWLS, 1997). A consideração sobre trabalho escolar, na ideia de pessoa moral livre e igual, busca idealizar e legitimar a visão de sociedade harmoniosamente em classe como característico da sociabilidade humana em que cada um realiza-se voluntária e significativamente dentro da união social, na qual, por sua vez, pode atuar sob os desígnios de seus objetivos e propensões, à medida que são manifestados na cooperação e defesa das instituições (ibid). Nisso, Anísio Teixeira é peremptório.

Sem diferenças econômicas e sem conflitos outros de interesses dentro dela, a escola se faz 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, para produzir 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 comunidade escolar, indivíduo e grupo trabalharão, distribuindo as suas funções, constituindo as suas associações, desde a da classe até a da sociedade maior de toda a escola, podendo a criança fazer as experiências de membro social em todos os níveis e graus, sendo aqui o companheiro de trabalho, ali o companheiro social, acolá o companheiro de jogo e de gostos, ou ainda o companheiro de política, no governo da escola, participando assim de todos os tipos de atividades e aprendendo o jogo da vida democrática nesta comunidade em miniatura que é a escola. 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 (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16).

Neste caso, já para Dewey, o motivo expresso das instituições escolares é que elas devem fornecer um ambiente propício em comum e bem equilibrado para os indivíduos se desenvolverem de acordo com suas aptidões e contrabalançar, com isso,

Forças centrífugas geradas pela justaposição de diferentes grupos dentro de uma mesma unidade política. A convivência, na escola, de jovens de diversas raças e religiões, e de costumes dessemelhantes, proporciona a todos um meio novo e mais vasto. Os estudos comuns acostumam a todos, por igual, a um descortino de horizontes mais amplos do que os visíveis aos membros de qualquer grupo, quando este se encontra isolado. A força assimiladora das escolas públicas americanas eloquente testemunho da eficácia de um interesse em comum e bem dosado. A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto, nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora (1979b, p23).

A formação social, que parte de aspirações pelas quais as organizações institucionais promovem integração, autonomia e objetividade de ação aos seus

membros e que busca uma congruência entre a equidade e o bem para o progresso moral e material em uma estrutura de sociedade bem ordenada e coesa, define sua própria educação moral independente de contingência ou conjuntura econômica, ou situação de classe social. Os princípios de justo e moral regidos por essa educação encontram-se delimitados numa teleologia funcionalista em que os membros da comunidade não objetam a viabilidade da instrução moral de que o teor é a igualdade de oportunidade. Anísio Teixeira lança uma luz tênue nessa “fenologia” entre a instituição educacional e a sociedade a ponto de prover oportunidades iguais:

A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia [liberal], consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. Democracia é, literalmente, educação. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana, é porque resolve o problema dessa dilacerante desigualdade. Oferecendo a todos e a cada um oportunidades iguais para defrontar o mundo e a sociedade e a luta pela vida, a democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da democracia. A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social (TEIXEIRA, 1984, p. 685-696).⁹⁰

A adaptabilidade das instituições, nomeadamente a escola, para atender as recomendações de um senso moral para o progresso e igualdade de oportunidades, ao longo de toda a trajetória da sociedade, permite a evolução do entendimento de justiça a fim de garantir regras, leis que coadunam os interesses do bem em comum, expressos em instituições cuja unidade do eu e do outro consinta ao sujeito desenvolver suas faculdades. Sob esse bem da justiça, as anomalias e as instabilidades sociais são controladas ou até mesmo extirpadas para a criação de um sentimento ético adequado. Nessa ótica contratualista com a insígnia do liberalismo igualitário, a educação moral é uma educação para a autonomia. Adotar os princípios de justiça como equidade expressa a condição das pessoas de serem racionais livres e iguais. Esses princípios de justiça em uma sociedade de indivíduos éticos inibem influências advindas de tradição

⁹⁰ TEIXEIRA, Anísio. *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.

político-cultural fisiológica e patrimonial e introduz as engrenagens da meritocracia (RAWLS, 1997).

Frente a isso, qual é o sentido que o termo *meritocracia* é atribuído pelo liberalismo igualitário para compor uma igualdade liberal de oportunidades? Para esse pensamento, “a desigualdade social fundada em diferenças de talento e qualificação é ainda mais odiosa do que as desigualdades de renda e de riqueza consideradas em si mesmas. O talento e a qualificação, diversamente da propriedade dos meios de produção [...], são recursos que cada um carrega dentro de si mesmo” (VITA, 2007, p. 242). Logo, as diferenças de talento e qualificação são a causa das desigualdades de renda. Estabelece, com essa assertiva truística, um silogismo categórico e retórico, tendo por premissas proposições caracterizadas pela simples afirmação de raciocínio hipotético. Nessa mesma lógica hipotético-dedutiva e difusa, Mickey Kaus refuta um tipo de meritocracia como impulsionadora da desigualdade social, ao dizer que

It's one thing to have an unequal distribution of income. It's another to have that same distribution of income rigorously based on schooling and skills. In the latter situation, those with more money will be able to claim not just that they have more money, but that they have something else, knowledge, that makes them more valuable. The pay-for-skills trend lends all income differences, small or large, a nasty meritocratic bite. (1996, p. 37).

Uma meritocracia equitativa, de uma vertente representada por Dewey, Rawls e Anísio Teixeira, teria uma visão sistêmica de sociedade cujos mecanismos de controle apontariam para um equilíbrio e neutralidade de ação integradora. Isso significa que as determinações econômicas, culturais e outras são fatores exógenos que devem ser, o máximo possível, anulados para que não interfiram nas oportunidades voltadas à qualificação do sujeito. Se arrolar a educação entre as oportunidades decisivas nessa formação, ela será garantida como oportunidade educacional pública em comum a todos. Para tanto, na organização escolar,

é necessário que professores, diretores e toda a administração escolar aceitem o princípio democrático, que consiste no postulado de que cada um dos participantes da experiência escolar tem mérito pessoal [...]. A grande experiência de participação, **como igual**, nas atividades, esforços, durezas e alegrias do trabalho escolar, se estará fazendo, e, com ela, a aquisição das disposições fundamentais de cooperação, de

responsabilidade, de reconhecimento dos méritos de cada um, de participação integradora na vida comum e de sentimento de sua utilidade no conjunto. O processo democrático de educação surgirá, naturalmente, nessa nova organização escolar, como algo de intrínseco à própria atividade do aluno: em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar - estará êle crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros (TEIXEIRA, 1956b, p. 3-16. Grifo nosso).

Uma escola pública em comum para todos, mas diversificada e diferenciada em graus e ramos para atender os diferentes quadros de formação profissional e ocupacional em consenso com as distintas aptidões e méritos individuais, quebra, com isso, a espinha dorsal do dualismo escolar combatido tanto por ele.

Quando a transformação se operar completamente, essa escola se fará uma escola prática, tudo podendo ensinar, desde os cursos dominados pela literatura clássica até os cursos técnicos de ciência aplicada, mas, com um novo espírito, o espírito de formação democrática para o trabalho. A distinção entre os seus alunos será a distinção entre as suas aptidões e não qualquer distinção social ou de salário. Todos se educarão para ganhar a vida, segundo as diferenças de suas inclinações ou pendores, em uma sociedade que não conhecerá outra desigualdade senão a do mérito, do esforço e da eficácia. [...] Diversificada e una, a educação brasileira deve ter, em todos os graus e ramos, a mais perfeita equivalência social, formando os seus diferentes quadros de ocupação e de profissões com a só distinção que decorre do mérito e do esforço individuais. Resgatado pela técnica o trabalho do seu baixo rendimento, tanto os operários, quanto os ocupantes de ofícios de nível médio e superior, poderão igualmente aspirar a salários condígnos. Desfeita que seja diferença odiosa, que o dualismo escolar fortalecia, veremos os brasileiros buscarem na escola a educação adequada às suas aptidões e não apenas aquela que nos ajude a mudar de classe, pois que só êsse mudar já não lhe trará as vantagens esperadas (TEIXEIRA, 1952c, p. 2).⁹¹

Essa preocupação faz do liberalismo igualitário se deparar com dois possíveis vetores. Primeiro, as instituições e as políticas públicas têm de implementar diretrizes em que o objetivo é tornar o ponto de partida igualizado, independente de classe social ou, até mesmo, do repertório cultural acumulado que cada indivíduo dispõe. Essa é uma

⁹¹ TEIXEIRA, Anísio. *Educar para produzir*. Rio de Janeiro: CAPES, 1952c. 2p.

questão já suscitada. Segundo, para o provimento de instituições públicas de educação de qualidade, é preciso colocar em “xeque” a existência absoluta e primeira das escolas privadas, posto que a garantia de uma adequada meritocracia esteja calcada no processo de escolarização de caráter público (VITA, 2007). Nesse último quesito, Anísio Teixeira é taxativo para pensar o igualitarismo e a nova necessidade da educação pública: “Haverá, por certo, educação privada. Será mesmo conveniente que não desapareça do todo um esforço, que se somará ao do Estado, na grande experimentação educacional do presente e do próximo futuro. Mas o empreendimento se irá fazer tão dispendioso e tão amplo, que em sua maior parte será inevitavelmente público” (TEIXEIRA, 1964b, p. 210-213). Na ocasião em que ele ministrou uma conferência sobre ensino primário, em Ribeirão Preto, publicada na RBEP, em 1956, a escola, na sua existência real, “em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública. Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada” (TEIXEIRA, 1956e, p. 3-27).

Se há uma defesa intransigente na expansão da escola pública, é indispensável externar os pontos nebulosos e paradoxais do pensamento anisiano sobre a defesa da escola pública versus escola particular. No artigo *O Ensino Cabe à Sociedade*, de 1959, Anísio Teixeira recomenda algumas soluções para dirimir o histórico conflito que permeia no dualismo entre escola pública e escola privada.

O ensino primário é o ensino básico. Tão importante é, que, pela nossa Constituição, todo o ensino se divide em primário e pós-primário. Somente êle, ainda pela nossa Constituição, é obrigatório e gratuito. O pós-primário será facultativo e gratuito para os que provarem falta de recursos. [...] A escola secundária constitui o ramo nobre, porque acadêmico, da escola média. Sendo, por excelência, a escola de classe, faz-se, como é natural, a escola mais desejada de uma nação, cuja classe média se acha em expansão. Por isto mesmo, é a escola que tem vigor bastante para se pagar a si mesma. Não é por outro motivo que se pôde organizar até como escola particular. Se esta escola particular entrou agora em crise, é exatamente porque está sendo desejada pelos que não podem pagá-la. Cabe, portanto, fazer-se pública e gratuita, na medida do possível. Continue particular para os que tenham recursos e se faça pública para os que provarem falta deles. É, aliás, a própria doutrina constitucional. A primeira medida que cabe é a da extensão da escola primária. Elevada esta a seis anos de estudos, em dois ciclos, o primário de quatro séries e o complementar de duas, teremos, de

logo, atendido a uma parte substancial da população em ascensão social. (TEIXEIRA, 1959a, p. 290-298).⁹²

Há três questões pertinentes à gratuidade da educação por Anísio Teixeira. Questões estas que são inseparáveis: financiamento, descentralização e autonomia escolar. Nesse consórcio, Anísio Teixeira, para atender a gratuidade do ensino primário obrigatório, coloca em xeque o conceito de público estatal. O Financiamento passa a ser privado no setor público, na medida em que o sujeito apresenta condições de custear o curso pós-primário.

Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade considerada necessária ao desenvolvimento do País. Todo o ensino gratuito deve ser universal. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos ser pagos pelo interessado. Quando o Estado for o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante concurso apropriado à justa seleção dos bolsistas. Outro não é, aliás, o princípio consagrado pela Constituição: o ensino primário será gratuito e o posterior ao primário gratuito para todos os que provarem insuficiência de recursos. Tal princípio deixa claramente subentendido que o ensino posterior ao primário somente seja acessível aos que a ele se habilitam mediante alguma forma de concurso. Para que este concurso tenha valor para o Estado e possa prover o custeio dos estudos dos alunos por ele selecionados, seria necessário que tal concurso fosse feito por meio de exames de Estado. De qualquer modo, o ensino posterior ao ensino primário, pela Constituição, só deve ser gratuito para os que provarem insuficiência de recursos, justificando-se, assim, a instituição de taxas para todos os demais, o que viria a criar-lhe uma nova fonte de recursos e limitar a sua expansão indiscriminada. Estabelecido que fosse o regime do ensino pago pelo aluno, acima de um mínimo básico a ser custeado pelo Estado, em cada curso, melhorar-se-ia o tom de seriedade de todos os estudos, professores e alunos se tornando responsáveis pela sua eficácia e pelo seu resultado. A gratuidade generalizada de hoje concorre, indiscutivelmente, para certa irresponsabilidade reinante no campo do ensino. Outro aspecto a considerar no ensino superior é o do trabalho remunerado do estudante. É evidente que devemos admiti-lo, mas somente no próprio estabelecimento de ensino. Trabalhos de secretaria, de datilografia, de asseio, de auxílio técnico, de biblioteca, todas as funções suscetíveis de serem organizadas na base de tempo parcial devem ser postas à disposição dos alunos, que, deste modo, ganharão para sua subsistência e para o pagamento das taxas de matrículas. Organizadas as escolas no regime de tempo integral, com

⁹² TEIXEIRA, Anísio. *O ensino cabe à sociedade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298.

refeições, estudos, esportes, recreação, aulas, trabalhos de laboratório e exercícios práticos, muita função remunerada poderá ser criada para os estudantes, assegurando-lhes deste modo certa renda para custeio das despesas dos estudos (TEIXEIRA, 1957d, p. 3-29).

De certo modo, Anísio Teixeira delega, em parte, a responsabilidade administrativa e financeira à escola. As implicações de suas proposições de reforma na educação escoam na devida proporção de sua concepção sistêmica do Estado racional e mínimo. Uma das compreensões existentes no discurso de Anísio Teixeira sobre a autonomia e financiamento é a da liberdade entendida de acordo com determinados princípios normativos privatistas. Nesse sentido, estende-se à lógica do liberalismo clássico: a autonomia na dimensão individual e a afirmação da liberdade pessoal em contraposição a regulação total de qualquer instituição sobre a escola. Anísio Teixeira expõe uma forma de privatização com uma dinâmica e uma modalidade institucional na qual prevalece a conjugação de fornecimento público com financiamento privado, de fornecimento privado com financiamento público e de fornecimento privado com financiamento privado. Isto é, há um raio limítrofe do fornecimento pelo setor público e pagamento coletivo, que se desenha institucionalmente, nesse caso, na corporificação da escola pública e estatal; por outro lado, há o pagamento individual, a privatização de financiamento, formas de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, sendo seu fornecimento público. Além disso, o fornecimento pelo setor privado, que é a privatização do fornecimento, formas de delegação do fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, ou entidades confessionais, principalmente mantendo o financiamento público.

Cabe aqui uma outra sugestão, que é inovadora também; modesta e inovadora. Diz a nossa constituição que a educação primária é gratuita e a pós-primária gratuita a todos quanto provarem insuficiência de recursos; em face disto, a educação média brasileira, como, também, a educação superior brasileira, *seria sempre paga*; aos alunos capazes e que provassem falta de recursos, o Estado forneceria bolsas de estudos e os demais pagariam sua educação pelo que a mesma custasse. Desapareceria, dessa sorte, a diferença mais profunda entre escola pública e escola particular; ambas seriam pagas e ambas seriam autônomas. As públicas constituídas em Fundações, com autonomia financeira, administrativa e técnica; os professores pertenceriam às escolas e não ao Estado; e, portanto, teriam os salários correspondentes aos recursos da escola, adotados pelos respectivos Conselhos Administrativos com a plena responsabilidade da

manutenção das escolas em sua totalidade. Com a autonomia das escolas, seguir-se-ia a autonomia dos currículos. O ensino chamado médio deve ser diversificado, em virtude daquele critério inicial de que a educação é o processo de distribuição das pessoas pelas diferentes ocupações à luz das suas aptidões. Sendo assim, a escola média continuaria a escola fundamental, diversificados os seus ramos de estudos, mas socialmente equivalentes, já de cultura da inteligência especulativa, já da inteligência plástica, da inteligência prática e da inteligência inventiva ou da matéria, com grande variedade de currículos e programas. [...] O sistema de bolsas do Estado e de bolsas particulares permitiria aos alunos capazes e sem recursos completarem a sua formação de nível superior. Do ensino médio em diante, o Estado destinaria sempre certa importância para a concessão de tais bolsas. (TEIXEIRA, 1957g, p. 28-46).

Eficácia e meritocracia são o toque de pedra da autonomia escolar em suas manifestações pulverizadas nos setores administrativo, financeiro e pedagógico, que expressam o significado do termo *privatizar*. Abrangem um conjunto de ações e variáveis em torno do financiamento e do fornecimento, deixando mais obscura e indireta que a privatização nos setores produtivos da indústria.

A autonomia é concebida como liberdade em três esferas. Na primeira esfera, a escola deveria ter liberdade para construir o seu próprio regimento e currículo sob base de preceitos gerais estabelecidos para o sistema de ensino. Um currículo diferenciado por escola, nas modalidades e graus de ensino, é a proposição justa e funcional para uma realidade em que as tonalidades de aptidão e inteligência são díspares para atender as diversas ocupações profissionais exigidas pelo mercado; na segunda, a relação salário e professor estaria condicionada à dotação e a captação de recurso da escola; e, na terceira, a escola teria liberdade em relação aos órgãos superiores de educação para sua administração.

A forma de descentralização, abalizada na ênfase de autonomia, permitindo à escola administrar os seus recursos e projetos, configura-se, em Anísio Teixeira, de certa forma, pelo afastamento do Estado com sua responsabilidade de financiamento. Essa incongruência da implementação da autonomia nas escolas públicas caracteriza-se pela redução de gasto público e o aumento substancial do oferecimento do serviço educacional público. De modo geral, o termo *autonomia* restringe-se à concessão de um espaço interno de liberdade para proposição de projetos da própria escola e um permitir governar-se a si próprio.

Nesse contexto, a dinâmica da escola é desenrolada por iniciativa e capacidade próprias para o bom desempenho de seu cotidiano. Os diversos projetos educativos desenvolvidos, os procedimentos regimentais cumpridos e a captação de recursos financeiros e materiais são sinônimos de uma organização coletiva que evidencia o aprofundamento da participação de todos os sujeitos da escola, no intuito de exercitar estímulos e competências destes para consecução de objetivos que favoreçam a melhoria da educação escolar. Esse empenho e essa competência dos indivíduos do “coletivo escolar” abalizam a lógica do esforço meritocrático, resultante da obtenção de suporte financeiro de forma compulsória ou com bolsas, eximindo paulatinamente a função intercessora do Estado de fomentador tanto de recursos materiais, quanto de recursos humanos.

Por ser acusado de comunista e subversivo à ordem, pelos bispos do Rio Grande do Sul, por defender a “gratuidade” e a laicidade da educação, Anísio Teixeira, em 1958, redige um documento distribuído à imprensa, em resposta a estes bispos, para endossar o princípio distributivo de financiamento do Estado à educação, conforme o que foi explícito na citação imediatamente anterior:

A meu ver, os recursos - sàbiamente 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 sòmente 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 (TEIXEIRA, 1958c, p. 139-141).⁹³

Ele faz uma apreciação positiva de “um Estado mínimo”, como Estado Ético que arbitra as possibilidades de igualdade do melhores e não uma igualdade “niveladora”, uma premiação do esforço e inteligência dos melhores.

Essa implementação da reforma educacional, que “instrumentaliza” a escola como *locus* responsável pela sistematização e concretização das políticas educacionais, sublima a ideia do reformismo do Estado. Quer dizer, a redefinição do papel do Estado e do conceito de sociedade civil permitem que haja uma compressão na oferta de bens e

⁹³ TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958. p.139-141.

serviços sociais, como a educação. Assim, com esse paradoxo da contração do Estado com o compromisso educacional, a concessão de autonomia, que possibilita a construção do projeto pedagógico, a seleção de recursos didáticos e a implementação de um currículo diferenciado junto com o currículo mínimo, acontece com a condição de a escola responsabilizar-se em buscar parcerias com pessoas físicas e jurídicas. Esse maquinismo descentralizador é que condiciona a meritocracia equitativa.

A descentralização nos Estados Unidos é o baluarte para Anísio Teixeira.

A América vai mostrar-me uma democracia descentralizada, com o estado reduzido ao mínimo e em que um ambiente de cultura intelectual, moral e cívica permitiu a formação de uma aristocracia. Como disse um escritor célebre - a democracia americana encerra uma possibilidade de igualdade; as outras democracias têm procurado obter uma realidade de igualdade. Tanto é justa a primeira, quanto iníqua e revolucionária a segunda. É essa realidade de igualdade niveladora que cria nas democracias latinas a abstenção dos melhores, para que se permita o triunfo dos medíocres. (TEIXEIRA, 1927, 50p).⁹⁴

Nesse sentido meritocrático e o Estado reduzido ao mínimo, a autonomia escolar, com a remoção do obstáculo estatal para que a escola introduza e incremente seus próprios projetos pedagógicos, faz desta instituição uma esfera de liberdade, perspectivada numa circunstância de retração do financiamento em educação. Dito de outra forma, com essas condições, pode acontecer um aumento da disparidade e a desigualdade entre as escolas. Não é possível afirmar que a relação entre o bom desempenho de aprendizagem do aluno e a autonomia escolar seja factível em sua relação direta, pois a equação custo-benefício dos recursos corrobora, igualmente, para o desnivelamento entre as escolas, motivado e amparado pela concessão da liberdade “(des)assistida”.

Anísio Teixeira indica um caminho da necessidade de uma intervenção que não seja esteada no paradigma estatizante e, em sincronia com isso, a exigência da consolidação de uma estrutura organizacional que assimila uma gestão cuja tônica seja a eficiência e a eficácia, em contraposição às organizações burocráticas que oneram demasiadamente o Estado e tornam o serviço público improdutivo. Possivelmente, para ele, a reestruturação do Estado restringe-se a solucionar percalços do aparelho

⁹⁴ TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p.

governamental que são entendidos como problema do espaço público, isto é, as suas atribuições ressaltam a modernização da esfera administrativa, atingindo uma organização que deslocasse as atividades e serviços para o denominado setor público não estatal.

Logo, Anísio Teixeira não abre concessões para a importância de certa autonomia na progressão e melhoria da escola.

O Estado preside estas atividades, mas não as dirige. [...] Essas autonomias do saber e das práticas aceitas são, sem a menor dúvida, a suprema garantia da liberdade possível entre os homens. Seremos livres na medida em que estejamos livres de organizar o saber humano, por essa forma autônoma, e em que, livremente, nos submetemos às suas conclusões, por sua própria natureza relativas, mutáveis e, por vezes, divergentes e variadas. Ora, a lei é uma compulsão da comunidade em geral e, no Estado moderno, a comunidade em geral não tem competência para decidir sobre o que é privativo da consciência profissional, ou seja a consciência dos que sabem. [...] Ora, o que se quer com a chamada necessidade de só a União legislar sobre o ensino não é propriamente a centralização desse poder, mas o seu alargamento até a minúcias que escapam à competência do legislador, seja o federal, o estadual ou o municipal, para cair na área livre da competência profissional. [...] As leis de educação podem dispor sobre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar, como se deixa na Universidade, para o campo da autonomia profissional, tudo que disser respeito ao que se deve ensinar e aos modos, meios, métodos e práticas educacionais. [...] Quando isto fôr devidamente reconhecido, teremos criado as condições para o progresso contínuo e crescente das nossas instituições educacionais, dotadas que serão elas da autonomia necessária para sua própria direção. Esta autonomia profissional, que nos cumpre reivindicar, para todos os aspectos especializados do processo educativo, é uma condição essencial para a liberdade, como é concebida no Estado moderno e democrático. [...] Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência - condição primária para a integração e coesão sociais (TEIXEIRA, 1952a, p. 33-49).⁹⁵

A ideia de autonomia escolar tem uma relação com a reforma do Estado. Anísio Teixeira se depara com uma organização do Estado que se distancia jurídica e institucionalmente do conceito de Estado de Direito Liberal. O Estado brasileiro se

⁹⁵ TEIXEIRA, Anísio. *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.

valeu da perpetuação de atuações e artifícios peculiares que formaram uma ordem política e social cujo sustentáculo era a estrutura do próprio Estado (SANTOS, 2009). Ao analisar esse Estado, Faoro (1976, p. 736) identifica que “[...] a realidade histórica brasileira demonstrou a persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva, da experiência capitalista. Adotou o capitalismo como técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe alma ansiosa por transmigrar”. A estrutura das esferas administrativas, resultante desse patrimonialismo, produz

[...] uma autonomia da esfera política, que se manifesta com objetivos próprios, organizando a nação a partir de uma unidade centralizadora, desenvolve mecanismos de controle e regulamentação específicos. O estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira (FAORO, 1976, p. 738).

Baseado no próprio Estado, o estamento burocrático seria uma espécie de ordenamento e ingerência de concessão de privilégios e ascensão política para aqueles que se aproximam de interesses próprios. Isso demonstra o quanto na formação do Estado brasileiro não se legitimou o paradigma do Estado de Direito Liberal. O predomínio dos interesses estatais, “capazes de conduzir e deformar a sociedade – realidade desconhecida na evolução anglo-americana – condiciona o funcionamento das constituições, em regra escritos semânticos ou nominais sem correspondências com o mundo que os rege” (ibid., p. 739). Talvez essa perspectiva histórico-analítica de Faoro nos leva a compreender a defesa de Anísio Teixeira pela autonomia até agora suscitada em seus escritos.

Há outro argumento anisiano pelo qual a autonomia dá-se através da característica intrínseca da educação. A sua peculiaridade sempre estará presa às demandas e virtudes sociais e culturais das regiões em que a escola atende.

A educação é um cultivo individual, diferente em cada caso. [...] Se algum serviço jamais terá aspecto mecânico, êste será o da educação. Ciência, técnica e filosofia da educação sempre hão de constituir não receitas, mas esclarecimentos para conduzir a experiência única e exclusiva, que é a educação de cada um. [...] Se o processo educativo é, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de tôdas as

instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. [...] Tôdas deverão ter o máximo de autonomia, sendo a sua unidade não imposta, embora resultante e resultado de idéias comuns, conhecimentos comuns e práticas comuns. Nessa unidade, haverá tôdas as diversificações, segundo as circunstâncias de tempo, lugar e pessoa. [...] As dificuldades legislativas e administrativas para que as nossas instituições de ensino possam ser o que devem ser decorrem, na realidade, da concepção de que a lei pode disciplinar um processo de cultura que, por sua natureza, é um processo a ser regulado pela consciência profissional e técnica dos que o orientem. (TEIXEIRA, 1956a, p.3-23)⁹⁶

Anísio Teixeira dá um fundamento tanto para a organização da escola pública quanto para a da particular a partir da razão da liberdade. O Estado idealizado em sua morfologia liberal meritocrática é uma sociedade composta de indivíduos morais, e tal Estado “assume a responsabilidade, como autoridade soberana, de manter tôdas as demais instituições humanas nas melhores condições de liberdade possível”. A sua convicção de uma República democrática liberal “não se funda nem na família, nem na Igreja, mas lhes assegura a liberdade. Precisamos reaprender essas noções elementares de direito público que estão sendo, talvez, propositadamente esquecidas” (TEIXEIRA, 1959a, p. 290-298).

Uma sociedade idealizada da forma exposta acima passa necessariamente a margem das contradições estruturais e conjunturais que são eclodidas em sua constituição histórica. Há um consentimento na concepção de igualdade liberal de oportunidades, o de que a realização plena da meritocracia equitativa se apresenta mais como desafio de sua efetivação aproximativa daquilo que se considera tipo ideal de meritocracia, isto é, uma aproximação maior do imperfeito daquilo que seja possível como perfeito positivo. Esse entendimento liberal, ao assumir a impossibilidade de concretizar plenamente um ideal racional de tipo puro de sociedade, que neutraliza todas as contingências sociais, permite afirmar que a qualificação profissional oferecida a todos para desenvolver as aptidões naturais leva a desempenhos diferentes entre os indivíduos e, por conseguinte, pode determinar a desigualdade socioeconômica. A crítica de Rawls, nessa perspectiva, é bastante esclarecedora. A citação de sua ideia, em

⁹⁶ TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956. p.3-23.

seguida, é bastante longa. Ela é necessária, pois explicita muito bem esse dilema liberal de oportunidades igualitárias.

O que chamarei de interpretação liberal tenta corrigir isso acrescentando à exigência de carreiras abertas a talentos a condição adicional de uma equitativa igualdade. A ideia aqui é que as posições não devem estar abertas apenas de um modo formal, mas que todos devem ter uma oportunidade equitativa de atingi-las. À primeira vista, não fica claro o que isso significa, mas podemos dizer que aqueles com habilidades e talentos semelhantes devem ter chances semelhantes na vida. Mais especificamente, supondo que haja uma distribuição de dotes naturais, aqueles que estão no mesmo nível de talento e habilidade, e têm a mesma disposição para utilizá-los, devem ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de seu lugar inicial no sistema social. Em todos os setores da sociedade deveria haver, de forma geral, iguais perspectivas de cultura e realização para todos os que são dotados e motivados de forma semelhante. As expectativas daqueles com as mesmas habilidades e aspirações não devem ser afetadas por sua classe social. A interpretação liberal dos dois princípios [ver página 109] busca, então, mitigar a influência das contingências sociais e boa sorte espontânea sobre a distribuição das porções. Para atingir esse objetivo é necessário impor ao sistema social condições estruturais básicas adicionais. Devem ser estabelecidas adaptações do mercado livre dentro de uma estrutura de instituições políticas e legais que regule as tendências globais dos eventos econômicos e preserve as condições sociais necessárias para a igualdade equitativa de oportunidades. Os elementos dessa estrutura são bastante familiares, embora possa ser útil relembrar a importância de se evitarem acúmulos excessivos de propriedade e riqueza e de se manterem iguais oportunidades de educação para todos. As oportunidades de se atingir conhecimento cultural e qualificações não deveriam depender da posição de classe de uma pessoa, e assim o sistema escolar, seja público ou privado, deveria destinar-se a eliminar barreiras de classe. Embora a concepção liberal pareça claramente preferível ao sistema de liberdade natural, intuitivamente ela ainda parece defeituosa. Em primeiro lugar, mesmo que funcione perfeitamente eliminando a influência das contingências sociais, ela ainda permite que a distribuição de renda e riqueza seja influenciada pela distribuição natural de habilidades e talentos. Dentro dos limites permitidos pelas organizações básicas, a distribuição das frações é decidida pelo resultado da loteria da natureza; e, de uma perspectiva ética, esse resultado é arbitrário. Não há mais motivos para permitir que a distribuição de renda e riqueza obedeça à distribuição de dotes naturais do que para aceitar que ela se acomode à casualidade histórica ou social. Além do mais, o princípio de oportunidades equitativas só pode ser realizado de maneira imperfeita, pelo menos enquanto existir algum tipo de estrutura familiar. A extensão do desenvolvimento e da função das capacidades naturais é afetada por todos os tipos de condições sociais e atitudes de classe. Mesmo a disposição de fazer um esforço, de tentar, e de ser assim

merecedor, no sentido comum do termo, em si mesma depende de circunstâncias sociais e familiares felizes. Na prática, é impossível assegurar oportunidades iguais de realização e de cultura para os que receberam dotes semelhantes, e portanto talvez se prefira adotar um princípio que reconheça esse fato e também mitigue os efeitos arbitrários da própria loteria natural (RAWLS, 1997, p. 77 e 78).

Esse é um nó górdio na argumentação do liberalismo igualitário, o de construir o mérito individual equitativo em uma concepção que julgue melhor a democracia liberal em função de seus benefícios da cooperação social e do princípio da diferença. Álvaro de Vita, um importante pesquisador sobre o liberalismo igualitário, tem uma interpretação sobre essa meritocracia, apontada por Rawls, da seguinte maneira:

Se uma igualdade equitativa de oportunidades fosse plenamente realizável, seria possível atribuir as desigualdades remanescentes às decisões e escolhas individuais – ao mérito e ao esforço de cada um –, o que, pelo critério da “arbitrariedade moral”, as tornaria não-objetáveis do ponto de vista da justiça social. Uma igualdade desse cunho inteiramente à prova de objeções morais, no entanto, é inatingível porque [...] não há como neutralizar os efeitos das contingências sociais sobre as condições em que os talentos são exercidos. Mesmo a seleção de que aptidões serão recompensadas, e em que medida, deve ser considerada uma contingência social. Ninguém escolhe nascer com um fator genético *x*, seja lá qual for, que predispõe a pessoa a ter mais facilidade para cultivar as qualificações profissionais premiadas pelos arranjos socioeconômicos vigentes. Não há mérito individual – ou “contribuição individual” – que possa ser estimado fazendo-se abstração de contingências sociais e arranjos institucionais já dados; por isso, pretender justificar estes tomando aquele por fundamento constitui uma inversão que uma teoria aceitável da justiça não pode admitir. Essas considerações nos levam ao componente crucial da “concepção democrática”, isto é, a ideia de que também a distribuição de talentos naturais deve ser vista como arbitrária de um ponto de vista moral e, por essa razão, não oferece um fundamento aceitável para a distribuição de quinhões distributivos. (VITA, 2007, 247-48).

De tal modo que a desigualdade não é a consequência de diferenças qualitativas de talentos naturais *per se*, e sim originada por instituições sociais. O que está “em questão aqui são arranjos institucionais que valorizam determinados talentos e premiam seus portadores desigualmente” (ibid., p. 258).

Diante desse quadro conceitual sobre meritocracia equitativa e igualitária, Anísio Teixeira, em uma passagem de seu comentário sobre evolução de sistemas

escolares europeus com a posterior superação desse dualismo e a consequente fusão ou integração dos dois sistemas escolares, já na segunda metade do século XIX, demonstrou-se ser um entusiasta desse tipo de sociedade meritocrática e foi categórico ao enunciar que

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para tôdas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educar e, se distribuir, depois, pelas ocupações e profissões, de acôrdo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas. No nôvo sistema educacional, a classificação social posterior do aluno é resultado da redistribuição operada pelo processo educativo e não algo que decorra automaticamente de haver freqüentado certas escolas destinadas a grupos privilegiados de alunos de recursos. O aluno terá as oportunidades que sua capacidade e o preparo realmente obtido determinarem. Está claro que nenhum país atingiu ainda esta perfeição. Mas, nos Estados mais desenvolvidos, já se estende aquela educação mínima oferecida pelo Estado até os 16 e os 18 ou 19 anos com ampla diversificação de currículos e programas para as diferentes aptidões, seguidas de um sistema de bolsas para os estudos superiores, a fim de facilitar o ingresso dos capazes sem recursos – uma vez que o ensino superior, de modo geral, ou depende dos recursos da família ou impõe sacrifícios pessoais consideráveis. (TEIXEIRA, 1962c, p. 59-79).

As posições políticas e educacionais de Anísio Teixeira convergem por esse caminho institucional. Ele dá ênfase a um equilíbrio estável entre as chamadas influências externas – econômica, cultural, social – e as aptidões ou a qualidade intelectual que pertencem à essência do ser; na realidade material, aquilo que as pessoas carregam geneticamente. Na expressão filosófica de Hegel, pode-se dizer que o fenômeno até aqui delineado é, ao mesmo tempo, o genitivo objetivo e subjetivo do movimento de ambos os fatores, “é igualmente um vir-a-ser – de uma potência sua para a outra – de modo que cada uma receba e produza a outra. O ponto onde imediatamente se tocam como efetivas – seu meio-termo e elemento – é sua imediata interpenetração” (HEGEL, 2011, p. 319). A constituição meritocrática equitativa, de uma concepção democrática liberal, não permite dissociar uma parte da outra, ambos, fatores externos e internos, são, para recorrer a um conceito hegeliano, reciprocamente “suprassumidos”.

Diante desse raciocínio que parte de premissas contraditórias e mutuamente excludentes, mas que paradoxalmente terminam por fundamentar uma mesma conclusão, que envolve as contingências sociais e o “acaso dos talentos naturais” para fincar uma justiça social e, nisso, tentar forjar uma tendência factível de meritocracia justa, as posições sociais têm como embasamento os dois princípios da justiça e estes devem ser, como é sabido, o fator estruturante das instituições básicas. Naturalmente, as estruturas institucionais selecionam certas posições sociais relevantes para estipular uma coerência da justiça equitativa. O sentido que essa formação traz é a especificação dos lugares de partida, sempre com a preocupação de abrandar os efeitos lesivos do “acaso natural e da contingência social” (RAWLS, 1997, p. 106).

Para manter essa defesa da estrutura básica de instituições e sua meritocracia equitativa, quais são as considerações plausíveis que certificam de sua eficiência e eficácia contra a “desigualdade imerecida”? Primeiramente, o princípio da diferença é um conjunto de elementos que concorre para a atividade de uma composição orgânica preterida pelo princípio da reparação. Em uma síntese mais abrangente, pode-se dizer que as desigualdades imerecidas requerem algum tipo de reparação, razão pela qual as desigualdades de talentos, dotes naturais ou aptidões relevantes, selecionados pela economia de mercado, devem ser tratadas como algo indevido e desviante do princípio da oportunidade equitativa e, em virtude disso, precisam de mecanismos compensatórios (ibid, p. 107).

Considerar os indivíduos em suas condições de igualdade e ater-se para o fato de que todos estão em lugares distintos na distribuição de renda e bens em consonância com os atributos naturais, as instituições, para ofertar uma igualdade de oportunidades, devem estar aparelhadas com planejamento que determina uma série de ações fundamentais em que aqueles cujas capacidades cognitivas e situação social desvalidas sejam contemplados pelo seu dispositivo normativo de equiparação e reparação das arbitrariedades das contingências de diversos matizes. O investimento desse escopo operacional está, prioritariamente, pautado na aplicação de recursos com educação, nas séries iniciais, para os menos desprovidos tanto econômico quanto cognitivo. Decerto, o objetivo da ordem social só se cumpre por fato possível à medida que o princípio da reparação seja um importante investimento para a promoção do bem comum e para a ratificação da meritocracia equitativa.

Apesar de ser uma discussão na qual as facetas teleológicas hipotético-dedutivas sobrepõem ao processo de temporalidade em suas contradições materiais, a tríade do liberalismo igualitário, “princípio da diferença”, “oportunidades equitativas” e “meritocracia justa”, é ponderada para arregimentar a base dos recursos necessários à educação e a outros serviços ou bens básicos com o fito de reformar e reparar as disparidades sociais, tendo como referência a “reprodução das estruturas de longa duração” (SAHLINS, 2008).

A educação, tendo em vista essas observações, é auferida por ter efeito, de caráter prático, sobre a eficiência econômica, a formação para o trabalho e o bem-estar social. Ademais, ela assume uma atribuição deveras imprescindível para proporcionar ao indivíduo “a possibilidade de apreciar a cultura de sua sociedade e de tomar parte em suas atividades” (RAWLS, 1997, p. 108). Em um sistema social, como o capitalismo em sua nuance pragmática liberal e igualitária, a educação é um organismo acionador de injunções maleáveis de acordo com os padrões morais sedimentados sob referência de uma ordem pública de ação humana em classes sociais. Ela é, por outro lado, nesse asserto, fruto de uma ordenação das instituições para controlar as contingências sociais e distribuir os talentos naturais em concordância com o princípio da diferença para benefício comum dessa sociedade liberal. O papel da educação, atrelado ao princípio da justiça e da reparação, dá ao seu objetivo de formação, seja humanística, seja profissional, uma ênfase à eficiência socioeconômica e aos valores tecnocráticos e científicos.

Atinente a isso, se for recordada a preocupação iminente de Anísio Teixeira sobre a evolução dos sistemas escolares brasileiros, conforme um sistema de ensino dual, ainda que sem as nuances da estrutura realizada na França no século XIX, percebe-se que a escola primária, a escola normal e as chamadas escolas profissionais e agrícolas constituíam um dos sistemas; e a escola secundária, as escolas superiores e, mais recentemente, a universidade, o segundo sistema. Neste último, dominava a filosofia educacional dos estudos “desinteressados” ou inúteis, mas supostamente treinadores da mente, e no primeiro, a da formação prática e utilitária, para o magistério primário, as ocupações manuais ou os ofícios, as atividades comerciais e agrícolas. Esse mecanismo provocou ainda mais uma expansão escolar que trouxe um imobilismo

social e econômico. Anísio Teixeira, para refutar esse sistema dual parasitário e iníquo, acreditava que o desenvolvimento da mentalidade da nação,

sob o impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, vem, gradualmente, substituindo seus conceitos educacionais, ainda difusos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e apoiando uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia e para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva. Grande passo neste sentido foi a lei, já em vigor, de equivalência relativa entre o curso acadêmico e os cursos vocacionais. Essa educação, nas primeiras seis séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, à preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este. A continuidade da escola – em seus diferentes níveis irá emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito de classificação social, dando a cada um o de que mais necessitar e mais se ajustar à sua capacidade, com o que melhor se distribuirá ou redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões do trabalho econômico e social, segundo as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular (TEIXEIRA, 1962c, p. 59-79).

Com esse viés meritocrático equitativo e adaptativo liberal, a educação faz-se, assim, necessidade quando, em sua eficiência sob a lógica do capital de desenvolvimento desigual e combinado na história republicana brasileira, for adequada para preparar as aptidões conformadas a demandas dessa produção econômica, e devidamente distribuída. A educação escolar deve estar a serviço das necessidades e potencialidades individuais dos cidadãos frente às oportunidades de trabalho na sociedade. Trata-se, nessa proposta anisiana, de uma escola única, em comum para todos, integrada, todavia diferenciada e desigual; uma educação, ratifica-se, “nas primeiras seis séries, comum e obrigatória para todos, que prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo as suas aptidões, visando, como a de nível primário, à preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades” (TEIXEIRA, 1962c, p. 59-79).

2.4 Desenvolvimento, Conhecimento e Escola: as controversas anisianas e as convergências indissolúveis entre John Dewey e Anísio Teixeira

O planejamento institucional está carente de um amadurecimento de dois campos: a noção de *res publica* e a formulação de políticas sociais ancoradas por uma sólida legislação para firmar as ideias de liberdade, de individualidade e de inteligência livre como peças indissolúveis da ação e organização social. O impacto dessas forças enquanto agentes e instrumentos de mudança solicita a tarefa do liberalismo como mediador das funções e transições sociais. A relação entre as experiências e forças do passado com as demandas e necessidades presentes e futuras, ou, para recorrer à analogia entre o velho e o novo, o arcaico e o moderno, opera numa integração na qual envolvem hábitos e costumes permeados nas instituições. A mudança mediada pelo liberalismo reconstrói as experiências do pensar, sentir e agir, compatibilizadas com o novo e em proporção com o que possa ser ajustado para atingir o aperfeiçoamento dos indivíduos e das instituições.

Esse ajustamento se realiza, na denominação deweyana, pelo método da inteligência (DEWEY, 1970). Reconstruir o já dado, o velho, na intersecção com o novo é o movimento da inteligência. O conhecimento, resultado do vir-a-ser pela consciência-de-si em seu binômio velho-novo, vislumbra novos pilares para adequar a sociedade a condições mais complexas acendidas pelo processo de industrialização e delineamento do “Estado Ético”. O entrelaçamento de elementos e hábitos experienciados e reelaborados do passado em junção estabilizadora com hábitos a ser constituídos é a reconciliação necessária para resolução de novos problemas. No liberalismo igualitário de Dewey, a ação social coletiva demonstra que os seus hábitos são as tradições e as instituições. A inteligência, “de que só a si experimenta no mundo” (HEGEL, 2011, p. 173), é “o de efetuar uma conexão funcional entre as novas condições e os velhos hábitos, costumes, instituições e crenças” (DEWEY, 1970, p. 56). Esse funcionalismo liberal é a motricidade da inteligência, traduzida para o pensamento hegeliano, de a imediaticidade da consciência-de-si (HEGEL, op. cit). O funcionalismo mediador do liberalismo igualitário é a singularidade da “Inteligência livre, como método de direção da ação social” (DEWEY, op. cit., p. 56).

O método da inteligência, consoante às apregoações de Dewey, é a certeza de ser toda a realidade. A exata proporção entre o velho e o novo, firmada pela universalidade do método da inteligência, pode remeter-se ao conceito de espírito e de ciência em Hegel. A obra *A Fenomenologia do Espírito* apresenta o vir-a-ser da ciência em geral; o espírito é a própria ciência, as experiências da consciência são a constituição do espírito. O indivíduo percorre

os conhecimentos-preparatórios que há muito tem dentro de si, para fazer seu conteúdo presente; evoca de novo sua rememoração, sem no entanto ter ali seu interesse ou demorar-se neles. O singular deve também percorrer os degraus-de-formação-cultural do espírito universal, conforme seu conteúdo; porém, como figuras já depositadas pelo espírito, como plataformas de um caminho já preparado e aplainado. Desse modo, vemos conhecimentos, que em antigas épocas ocupavam o espírito maduro dos homens, serem rebaixados a exercícios – ou mesmo a jogos de meninos. [...] A ciência apresenta esse movimento de formação cultural em sua atualização e necessidade, como também apresenta em sua configuração o que já desceu ao nível de momento e propriedade do espírito (HEGEL, op. cit., p. 41-42).

Hegel descreve a sua dialética como movimento de sucessão de experiências que o sujeito deve assinalar para realizar o dever de pensar o seu tempo e a sua realidade efetiva como civilização da Razão, a pura inteligência, que é igualmente a obra universal. O lema da pura inteligência é o espírito que clama para todas as consciências-de-si e para-si e, ao mesmo tempo, de sua luta contra a superstição: “sede para vós mesmas o que sois todas em vós mesmas: sede racionais” (HEGEL, 2011, p. 371).

Dewey compreendeu bem as premissas hegelianas sobre as instituições cuja importância para o desenvolvimento das convicções e liberdade individuais circunscreve-se na organização do Estado como razão objetiva. Apesar de Dewey tecer limitações à filosofia idealista de Hegel, sobretudo quanto ao não vislumbamento de o indivíduo ter direito de assumir parte de readaptação da sociedade e de não dar “margem à livre modificação experimental da organização do Estado”, ele evidencia a sua importância racional. Na filosofia alemã, a exemplo de Hegel, prossegue Dewey,

a razão é absoluta. A natureza é a razão corporificada. A história é a razão em seu progressivo expandir-se no homem. Um indivíduo só se torna racional quando assimila o conteúdo da racionalidade da natureza e das instituições humanas. Pois uma razão absoluta não é,

como a razão do racionalismo, puramente formal e vazia; para ser absoluta, deve ter todo o conteúdo incluído em si. Desta maneira o verdadeiro problema não é o de disciplinar a liberdade do indivíduo, de modo a resultar certa proporção de ordem e concórdia social, mas o de conseguir-se a liberdade individual mediante o desenvolvimento das convicções individuais de acordo com a lei universal encontrada na organização do Estado como Razão objetiva. Esta filosofia é chamada comumente idealismo absoluto ou objetivo; melhor, porém, seria denominá-la, pelo menos para fins pedagógicos, idealismo institucional. Ela idealizava as instituições históricas concebendo-as como encarnações de um espírito absoluto imanente. Não resta dúvida de que esta concepção exerceu poderosa influência para salvar a filosofia, nos começos do século dezenove, do individualismo isolado em que caíra na França e na Inglaterra. Serviu também para tornar a organização do Estado mais construtivamente interessada nas coisas de interesse público. Deixou menos terreno para o acaso, menos para a simples convicção lógica individual e para a influência dos auto-interesses particulares. Levava a inteligência a influir na direção dos negócios públicos; frisava a necessidade de uma educação nacionalmente organizada no interesse da unidade nacional. Sancionou e promoveu a liberdade de investigação em todos os pormenores técnicos dos fenômenos naturais e históricos. Mas, em toda a matéria moral, tendia, em última análise, a reestabelecer o princípio da autoridade. Essa teoria fez mais para a eficiência da organização, do que qualquer outro tipo de filosofia dos precedentemente mencionados, mas não dava margem à livre modificação experimental dessa organização. A democracia política, com seu reconhecimento do direito de o indivíduo desejar e resolver tomar parte na readaptação até mesmo da constituição fundamental da sociedade, era coisa desconhecida para essa corrente filosófica. (DEWEY, 1979b, 331-332).

Se há essa influência de Hegel sobre Dewey, por outro lado, encontram-se traços funcionalistas em Dewey e em Anísio Teixeira, mormente o funcionalismo de Chicago (James Rowland Angell – 1869-1949), cuja tendência se mostra relacionada com as noções de organismo, dependência, interdependência, sucessão, conexão, integração, adaptação, desvio, função e sistema. A sociedade, nessa concepção de função, é uma totalidade e se constitui na constante interação entre ação e reação, que não possui uma causa primeira, uma ideia de casualidade, pois o conceito de função é a dependência entre as características da sociedade, adaptando-se à realidade e conformando-a para satisfazer as necessidades de suas instituições sociais. O velho, o tradicional, o novo, o progressivo não são dados fora da interação que forma o organismo, a sociedade; a relação entre eles não é causal, mas funcional (MORA, 2001).

Nisso, uma organização social plena e duradoura comporta novas formas aperfeiçoadas de produtividade em seu sistema econômico, de modo que elas estejam controladas e em cooperação entre si para o interesse da liberdade e do desenvolvimento cultural dos indivíduos. Essa ordem social “não pode ser estabelecida pela convergência não-planejada e exterior das ações dos indivíduos separados, cada um empenhado em sua vantagem pessoal privada” (DEWEY, 1970, p. 59). Ademais, a defesa de um planejamento para estabelecer uma operação funcional em que o trabalho cooperativo mantenha uma integração entre a produção industrial, comercial e financeira, esteja socialmente sob controle do Estado liberal para “defesa das instituições que deem provimento à base material para a liberação cultural e o desenvolvimento dos indivíduos”. Isso “constitui o único método de ação social pelo qual o liberalismo pode realizar os seus professados fins”. Essa organização social “exige, por sua vez, uma nova concepção e uma nova lógica da inteligência liberada como força social” (ibid., p. 59).

O funcionamento da sociedade é compreendido por seus mecanismos de controle que regulam a sua estrutura para evitar disfunções e manter, por certo, a diversidade cultural e social como partes ou subsistemas que se integram no todo, interagindo e produzindo equilíbrio para possíveis ajustes. A integração se consegue pelo consenso, por meio de valores e normas compartilhados e se reforçam mutuamente. A concepção de progresso, inovação e desenvolvimento é adaptativa e acontece na superestrutura do Estado. Ela tem o viés de conservação e reprodução: reformar, revitalizar para manter a sua estrutura (MINAYO, 2008).

A par desses princípios teóricos, Anísio Teixeira retoma alguns eventos ocorridos na Inglaterra do século XIX, a sua revolução industrial e política, para mostrar a importância de planejar e experimentar uma educação escolar enquanto instituição responsável para produção e reprodução de valores no equilíbrio da sociedade, na lógica de conservar e progredir sem ruptura das estruturas sociais.

Sendo a Inglaterra o país pioneiro das duas revoluções do nosso tempo - a democrática e a industrial - e exigindo ambas completa reformulação dos princípios, dos conteúdos e dos métodos da educação, seria de imaginar que ali surgissem planos abstratos e globais, com soluções apriorísticas dos problemas emergentes. Nada disso. O que encontramos é uma sociedade mergulhada em estado de experimentação social, em meio a testes e tentativas, num esforço

continuado e persistente de adaptação e readaptação, visando ajustar-se às situações novas e às novas condições, mediante a reforma gradual de suas instituições, mas com agudo sentido de preservação de padrões e valores já estabelecidos. De todo o imenso, prolongado e incerto esforço empiricamente desenvolvido, resulta a completa transformação social, realizando-se o quase milagre de uma imensa ampliação de privilégios e oportunidades, antes reservados a poucos, para quase toda a população, sem deterioração nem quebra sensível nos padrões desses privilégios e oportunidades: uma sociedade marcadamente aristocrática faz-se no curso de um século, a sociedade mais amplamente democrática do Ocidente, conduzida pelo ideal da sociedade do mérito. [...] Creio estar aí muito do segredo do "Milagre" inglês de conservar e progredir. [...] Seja no ensino secundário, seja no superior, as transformações são lentas, consistindo mais em adições e acréscimos do que em substituições, numa busca consciente e penosa de uma reconstrução, que acaba por se fazer completa e radical, mas como se fôsse um amadurecimento da própria instituição. O espírito que domina todo o processo de mudança é o de conservar e adaptar. [...] Nos meados do século XX, atingia afinal a Inglaterra uma fase de plena democracia no seu lento mas firme progresso para uma sociedade igualitária, cuja mobilidade de *status* social se subordinava a um regime de seleção fundado em princípio num sistema de mérito. (TEIXEIRA, 1971a, p. 191-196).⁹⁷

Anísio Teixeira, para estabelecer um padrão escolar que esteja afinado com essa noção de sociedade, assevera que o

nosso conhecimento do processo de aprendizagem e o conhecimento da marcha do processo social de modernização, que está em curso em todo o mundo, leva-nos a compreender que a escola tem de acompanhar o nível de desenvolvimento da sociedade a que serve, constituindo-se em centro de reintegração cultural - o centro de integração das mudanças de qualquer modo em curso, em todos os setores da vida do país. (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).

No entanto, as mudanças nas crenças, costumes e valores são assimétricas em relação às transformações das condições econômicas. As práticas industriais têm uma dinâmica crescente e rápida em suas modificações, porém, “seguiram-se, a grande distância, a mudança das relações políticas; alterações nos métodos e relações jurídicas ainda mais se retardaram, enquanto as mudanças das instituições que dizem mais respeito aos modelos de pensamento e de crença só realizaram em proporções mínimas” (DEWEY, 1970, p. 61-62).

⁹⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Educar para o equilíbrio da sociedade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.55, n.122, abr./jun. 1971a. p.191-196.

A vitalidade do liberalismo, com essas significações, põe a educação em sua força propulsora. Daí que a instituição escolar é o fenômeno da educação em seu sentido pleno. Nessa acepção ampla, a educação “inclui todas as influências que contribuem para formar as atitudes e disposições que constituem os hábitos dominantes da mente e do caráter” (ibid., p. 62), a ponto de estimularem o desenvolvimento das forças produtivas emergentes e abrirem uma nova perspectiva para tornar segura a existência material. O estabelecimento das condições econômicas assegura a base material do indivíduo e libera-o para que a realização de suas capacidades seja a lei primeira de suas vidas. O liberalismo “está comprometido com o uso da inteligência liberada como o método de dirigir a mudança em um plano coerente de organização social, que torne possível a liberdade efetiva e a oportunidade do crescimento individual” (op. cit., p. 60-61).

Em suma, os hábitos é que modificam as instituições e tornam um plano coerente de organização social. Um dos sustentáculos fundamentais do liberalismo é a educação, porque o seu empreendimento é ajudar a formação de hábitos, de padrões morais e intelectuais que estejam de algum modo mais alinhados com o curso dos acontecimentos hodiernos, com eventos ligados a novas formas de produção capitalista que impõem movimentos operacionais de reforma gradual nas instituições. Na percepção liberal, esse processo é uma necessidade de mudança radical, cujo significado é o “compromisso com a organização da ação inteligente como o método principal” (DEWEY, 1970, p. 64). A tentativa de a ação inteligente ser como método é a ideia de que as disposições, atitudes e propósitos procedem de uma interação e adequação entre o indivíduo e as condições “externas” ou ambientais, numa reciprocidade (inter)determinante. Para este desafio, o liberalismo igualitário traz para si a responsabilidade de pôr a ação da inteligência como função pública, como um fim e como um meio de um ativo inerente à interação social. A sua origem dá-se na cooperação social e permanecer nela é desenvolver o esforço para afeiçoar a ordem constituída com o bem público. Formada essa “identificação, segue-se que todo direito meramente individual deve render-se ao bem-estar social” (ibid., p. 68). A demonstração da força da inteligência organizada está patente com o vertiginoso crescimento do método científico e da tecnologia.

O surto do método científico e da tecnologia [...] constitui a força genuinamente ativa que está produzindo as vastas e complexas mudanças por que está passando o mundo, e não a luta de classe, cujo método e espírito são opostos aos da ciência. Se, deste modo, nos assenhoreamos da força causal exercida por essa incorporação da inteligência à ação, logo saberemos para onde nos voltar para obter os meios de dirigir as novas mudanças necessárias (op. cit., 1970, p. 76).

A aplicação dessa inteligência e a sua expansão está dependente a arranjos políticos e jurídicos, materializados, geralmente, em velhas e anacrônicas instituições. A força dessas instituições e dos hábitos – estes formados naquelas – é uma casamata que tenta frear a unidade social e o crescente emprego dos métodos científicos e tecnológicos. Devido a ciência e a tecnologia terem ficado sob essas condições, insta discernir as forças dissonantes no seio social, um antagonismo de forças positivas e negativas produzidas na sociedade. “A força ativa [...] é o método científico e a aplicação da tecnologia. A força oposta é a das velhas instituições e dos hábitos que se formaram e cresceram em torno delas” (op. cit., p. 78).

O método da inteligência ou a ciência experimental resume o progresso de civilização. Nessa entoada, Anísio Teixeira, quando apresentou os motivos da escola nova em 1930, ao indagar o que é o progresso e por que a sociedade progride, ele baliza suas convicções em Dewey e atesta que

o que se deu foi a aplicação da sciencia à civilização humana. Materialmente, o nosso progresso é filho das invenções e da machina. O homem conseguiu instrumentos para lutar contra a distancia, contra o tempo e contra a natureza. A sciencia experimental na sua aplicação às cousas humanas permittiu que uma serie de problemas fossem resolvidos e que crescessem essas enormes cidades que são a flôr e o triumpho maior da civilização. [...] A experimentação scientifica é um methodo de progresso litteralmente illimitado. De sorte que o homem passou a tudo vêr em funcção dessa mobilidade. Tudo que elle faz é um simples ensaio. Amanhã será differente. Elle ganhou o habito de mudar, de transformar-se, de "progredir", como se diz. E essa mudança e esse "progresso", o homem moderno o sente: é elle que o faz. [...] Nesse seu grande afan, por tudo transformar, pareceu, à primeira vista, que só a ordem material era attingida. A ordem social e moral, essas eram eternas e obedeciam a "verdades eternas" que não soffriam os choques e contrachocos da sciencia experimental. [...] Com a nova civilização material, feita e governada por elle, começou a velha ordem social e moral a se abalar. Mudou a familia. Mudou a comunidade. Mudaram os habitos do homem e os seus costumes. E raciocinava-se. Si em sciencia tudo tem o

seu *porque* e a sua *prova*, prova e porque que se encontram nos resultados e nas consequências dessa ou daquela applicação; si em sciencia tudo se subordina à experiencia, para, à sua luz, se resolver, – porque também não subordinar o mundo moral e social à mesma prova? [...] E é nisso que está a maior transformação de nossos dias. (TEIXEIRA, 1930a, p. 2-30).⁹⁸

Nas tendências da civilização no século XIX e XX para o método experimental, Anísio Teixeira elenca três diretrizes fundamentais para pensar a escola. Primeiro,

o methodo experimental reivindicou a efficacia do pensamento humano. Por certo, não substitue elle o velho dogmatismo das "verdades eternas". Antes toda verdade passou a ser eminentemente transitoria. Mas, dentro dos limites da prova experimental, o que o homem pensa está certo. Um facto novo, uma prova mais cabal e experimental é que se corrigiu a si mesmo. As suas conclusões podem ser e são falliveis, mas o methodo é sempre digno de confiança. O acto de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da sciencia, repousa no methodo scientifico. Elle é que está dando a nós, modernos, um senso novo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a elle, podemos construir a civilização progressiva que estamos iniciando, toda feita pelo homem e para o homem. Porque, graças a elle, ganhamos o governo da natureza e dos elementos e podemos ordenal-os para o maior beneficio do homem. [...] A segunda grande directriz da vida moderna, é o industrialismo, como a nova visão intellectual do homem, também filho da sciencia e da sua applicação à vida. A industria está tornando possível a completa exploração dos recursos materiaes do planeta e mais do que isto está articulando e integrando a terra inteira. Graças à machina, não somente, o homem multiplicou o rendimento de seu trabalho – na America, o trabalho actual de um homem equivale ao de 40 homens physicamente validos, como, pela facilidade do transporte e da communicação, criou uma nova interdependencia entre todos os pontos do globo. Não somente somos immensamente mais ricos. Temos além disto um sentimento novo da nossa profunda dependencia dos demais centros de producção ou de cultura. [...] A terceira grande tendencia do mundo contemporaneo, é a tendencia democratica. Democracia é essencialmente esse modo de vida social em que "cada individuo conta como uma pessoa". O respeito pela personalidade humana é a idéa mais profunda dessa grande corrente moderna. Nessa nova vida social, o homem não só terá oportunidade para a expressão maxima dos seus valores, como lhe assistirá permanentemente o dever de se exprimir de sorte a não reprimir valores de ninguém, mas, antes facilitando a maxima expressão de todos elles. É curioso notar que de todas as correntes modernas, essa de "respeito pelos homens ou democracia" é a que mais de longe se filia á sciencia. Não falta quem diga que antes a ella se oppõe. Mas, democracia é acima de tudo *um*

⁹⁸ TEIXEIRA, Anísio. *Por que Escola Nova?* Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. p.2-30.

modo de vida, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crêr que o homem nunca se encontrará satisfeito com nenhuma forma de vida social, que negue essencialmente a democracia. Dois deveres se desprendem dessa tendência moderna e se reflectem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, economicamente e individualmente e o homem deve se sentir responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige (TEIXEIRA, 1930a, p.2-30).

Anísio Teixeira está convicto de que essas exigências estão sob a alçada da educação escolar. Ela é que deve propulsar a existência em ato dessas diretrizes. O desafio da escola é captar que não só as condições materiais da vida mudam dia a dia, como sobretudo a visão do homem sobre a vida.

Nós podemos perceber a nova finalidade da escola, quando reflectirmos que ella deve hoje preparar cada homem para ser um individuo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intellectual e industrial eminentemente complexa e mutável. [...] Hoje, sem nenhum exaggero, si quizermos que a nova ordem de cousas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um *leader*. [...] Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatoria e suplementar – para a escola nova de educação integral (ibid., p. 2-30).

Em um boletim informativo da CAPES, Anísio Teixeira tece alguns comentários sobre o estudo de Charles Wagley referente à contradição da unidade social brasileira, a despeito de seus extraordinários contrastes sociais e de seu atraso econômico e tecnológico, sob a assimetria entre as instituições retrógradas e centralizadoras do Estado e a emergência de inovação científica e tecnológico comunicacional. Para Anísio Teixeira, em virtude do processo de retardamento provocado pela natureza colonizadora do governo central, a

concepção do Estado Brasileiro como poder imperial sôbre as culturas locais das províncias, hoje estados, é que permitiu manter-se a unidade política dentro da extrema diversidade cultural de todo o país. Tal natureza imperial do govêrno central, que se transferiu da Colônia para o Império e dêste para a República, retardou, sem dúvida, o desenvolvimento global do país, mas, por outro lado, permitindo e mesmo promovendo o desenvolvimento desigual e particular de certas

zonas de hegemonia e contendo as demais, operou como que uma super-ordem para a manutenção da integridade nacional. Graças a esse processo de retardamento causado pela natureza colonizadora do governo central pôde o Brasil atravessar o possível período de desmembramento e chegar à época contemporânea, quando o progresso da tecnologia das comunicações e dos transportes já permite enfrentar os problemas de desenvolvimento global sem perda da unidade política. A nossa unidade resultou, no passado, de uma estrutura colonial interna, que retardou o desenvolvimento global e conteve o país atrasado em face de sua região em desenvolvimento, impedindo qualquer fragmentação; e, no futuro, em face do desenvolvimento global ora iniciado, será mantida graças aos novos meios de comunicação e de transporte, que já agora tornam plenamente exequível o desenvolvimento material de nações de tipo continental como o Brasil. Se o retardamento do nosso desenvolvimento não tivesse ocorrido, ou nos desmembraríamos, ou realizaríamos a nossa integração com a violência que marcou a integração política e a expansão territorial dos Estados Unidos. Ficamos unidos porque éramos atrasados e seremos unidos porque hoje os meios tecnológicos permitem o desenvolvimento pacífico de nações de porte continental (TEIXEIRA, 1963c, p. 1-4).⁹⁹

A leitura paradoxal de Anísio Teixeira leva a crer que o modo de produção capitalista e o liberalismo igualitário exprimem esse método da inteligência organizada, revelado no desenvolvimento tecnológico e na unidade social. O crescimento produtivo e o acúmulo de capitais são efeitos de novos e melhores meios tecnológicos de produção. Esse posicionamento compreende que o aumento da produtividade no capitalismo está em razão da inteligência organizada cooperativa. Esse equívoco é desconstruído se levar em conta a base da sociedade: forças produtivas, relações de produção e o modo de produção. O processo de produção não está definido por elementos tecnológicos, mas sim por relações dos homens com os meios de trabalho e das relações de produção (POULANTZAS, 1971). Além disso,

a questão da tendência do capital, a questão da concentração, que sempre é negada com artifícios no plano interno da economia, não é apenas uma questão de cálculo econômico, mas é diretamente uma questão que não apenas determina a estrutura de nossa sociedade até seus comportamentos subjetivos mais delicados, mas da qual também depende o desenvolvimento da sociedade e das formas sociais específicas (ADORNO, 2008, p. 323).

⁹⁹ TEIXEIRA, Anísio. *Unidade do Brasil*. Boletim Informativo CAPES. n.132, nov.1963. p.1-4.

No artigo *A Educação Comum do Homem Moderno*, Anísio Teixeira reitera e acrescenta, nessas suas premissas sobre o método da inteligência e o modo produção capitalista, a relação entre o método experimental e a divisão do trabalho. Ele não titubeia em registrar que

O método experimental, entretanto, criado no século XVI fêz-se um transformador da cultura. Esta se fêz mutável e dinâmica. E dentro de algum tempo alterou as próprias formas do trabalho humano. Introduziu a máquina e com a máquina a divisão do trabalho. Com a divisão do trabalho, sua organização em forma cada vez mais complexa e mais impessoal, daí sobrevindo duas mudanças fundamentais: a primeira, a necessidade de inteligência altamente treinada para organizar o trabalho; e a segunda, a relativa simplicidade do treino para o operário. [...] É evidente que tal processo produziu mecanização excessiva do esforço humano, não faltando mesmo alguns aspectos desagregadores no hoje fracionadíssimo trabalho humano. A solução estaria em fazê-la passar do fracionamento para a orquestração. Tudo, com efeito, estaria em que o "trabalho em série" pudesse realmente corresponder ao trabalho de uma orquestra. Também na orquestra a divisão do trabalho é extrema e a ordem dêsse trabalho uma imposição suprema. Mas como são todos felizes! Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida, e mais do que isto, sentida. Todos, integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido, e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito. No dia em que percebermos tôdas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da indústria algo que lembrará o trabalho musical. Para isto é que será necessário treino maior. Para isto é que teremos de dar a cada um educação tão longa quanto a que sempre reservamos para aqueles a quem caberia não sòmente fazer, como compreender [...] Assim seria o sistema escolar moderno: uma escola comum, prolongando-se até o chamado nível médio, destinada a oferecer à criança e ao adolescente o preparo técnico nas artes de uma sociedade fundada no conhecimento intelectual, por meio do qual poderia ir de logo trabalhar, ou prosseguir nos estudos, para níveis mais altos dêsse mesmo trabalho, no ensino superior e na Universidade. Aquela escola comum teria, apesar de diversificada, grande unidade. Tôdas as antigas discriminações desapareceriam. A educação seria um grande esforço de tôda a vida, com um período de escola mais curto ou mais longo, conforme o indivíduo, pela sua vontade ou pela sua capacidade, se dispusesse a um patamar ou outro do grande esforço coletivo, todo êle técnico e exigente de preparo especial e escolar. Nesse grande sistema contínuo e gradual de educação, o que seja educação geral e o que seja educação profissional ou especial de certo modo se confundem, a educação geral sendo sempre necessária e a especial correspondendo a um esgalhar-se dessa educação geral, conforme o nível e o ramo de ocupação a que se desejasse o homem dedicar. Verifica-se assim que os objetivos da educação em nosso tempo, seja ela geral e comum ou

especial e profissional, se reencontram em um objetivo maior, que é o do preparo do homem nôvo para a sociedade nova em que vivemos [...] (TEIXEIRA, 1971b, vol.1, p. 13).¹⁰⁰

São indispensáveis algumas considerações nessa exposição. Anísio Teixeira se aproxima, direta ou indiretamente, do posicionamento de Proudhon¹⁰¹ sobre a divisão do trabalho e as máquinas no qual Marx rebate veementemente. Cabe pontuar essas “extrações” anisianas em seus vários aspectos controversos. Marx, para objetar Proudhon, coloca os seus principais erros analíticos sobre a divisão do trabalho. Assim pensa Proudhon:

Lado bom da divisão do trabalho: “Considerada em sua essência, a divisão do trabalho é o modo pelo qual se realiza a igualdade das condições e das inteligências”.

Lado mau da divisão do trabalho: “A divisão do trabalho tornou-se, para nós um instrumento de miséria”. Variante: “O trabalho, dividindo-se segundo a lei que lhe é própria, e que é a condição primeira da sua fecundidade, chega à negação dos seus fins e se destrói a si mesma”.

Problema a resolver: Encontrar “a recomposição que suprima os inconvenientes da divisão, conversando, simultaneamente, os seus efeitos úteis” (MARX, 1985, p. 120. Grifo nosso).

Essas proposições não passam, para Marx, de uma abstração simplificada desprovida de estudos das numerosas influências históricas que conferem à divisão do trabalho (MARX, 1985, p. 121). No caso de Anísio Teixeira, ele parece desconhecer que a divisão do trabalho, no capitalismo, dá-se na produção entre o confronto capital e trabalho. Nessa divisão, o trabalhador individual faz parte da totalidade das atividades “especializadas”. E essas atividades mostram a dinâmica conflitante de compra e venda; de compra, pelos detentores dos meios de produção, o capitalista, da força de trabalho, e a venda desta força de trabalho por parte dos trabalhadores para estes capitalistas (MARX, 1968). Na divisão do trabalho, a sua organização é extensiva e planejada para aumentar a força produtiva do capital e condicionar, em trabalhos parcelados e operações parciais, o trabalhador ao confinamento e deformação de seu

¹⁰⁰ TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem moderno. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1971. p.13.

¹⁰¹ No século XIX, Proudhon é um dos principais representantes franceses do socialismo reformista, – utópico reformista –, de cunho pequeno-burguês. Ver: NETTO, José Paulo. Introdução. In: MARX, Karl. *A miséria da filosofia*. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

desenvolvimento humano mais complexo. Os pressupostos ideológicos que sustentam essa contradição da divisão do trabalho justificam a escolha e distribuição dos sujeitos por ocupação em concordância com sua capacidade e devoção, e a especialização e a formação como necessidade para o aumento da produtividade, ignorando os determinantes históricos políticos e econômicos dessa divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2007). Marx se deteve na análise de que os produtos do trabalho humano dominam o próprio produtor, corporificados como capital; têm domínio sobre o trabalho vivo de acordo com as aparentes leis eternas de oferta e procura. A produção é, na sociedade onde o modo capitalista de produção prevalece, uma prática objetivada do trabalho em mercadorias. Não divisão do trabalho, que acontece nas relações de classes,

enquanto se dá, portanto, uma separação entre o interesse particular e o interesse geral, enquanto as atividades não aparecem divididas voluntariamente portanto, mas sim de modo espontâneo, os atos próprios do homem se erigem diante dele em um poder alheio e hostil, que o subjuga, em vez de ele os dominar. [...] Esta sedimentação da atividade social, esta consolação de nosso próprio produto em um poder objetual (*sachliche Macht*) erigido sobre nós, que escapa a nosso controle, que levanta uma barreira diante de nossa expectativa e destrói nossos cálculos, é um dos momentos fundamentais que se destacam em todo o desenvolvimento histórico até agora (*ibid.*, p. 55-56).

Anísio Teixeira fica no terreno da especulação e a forma de considerar a divisão do trabalho é um pressuposto imaginário a ponto de entender e solucionar o problema do fracionamento da divisão do trabalho com “paralogismos que manquitolam” (MARX, 1985, p. 125). Eis a sua essência: o trabalho fracionado deve corresponder ao trabalho de uma orquestra musical, em que a consciência de todos, músicos e maestro, sobre a ordem engendrada desse trabalho leva a harmonia, integração e felicidade. A virtude da divisão do trabalho na fábrica lembrará, um dia, o trabalho musical.

Além desse valor lógico silogístico, Anísio Teixeira atribui a introdução da máquina na indústria como condição unidimensional para a divisão do trabalho, ou melhor, o método experimental introduziu a máquina e com a máquina a divisão do trabalho. Como Anísio Teixeira vê esse fenômeno ao inverso, não se trata disso; primeiramente, “a divisão do trabalho, tal como a entende Adam Smith, precede a fábrica, que é uma condição da sua existência” (MARX, 1985, p. 129). Em segundo, “à

medida que se desenvolve a concentração dos instrumentos, desenvolve-se também a divisão e vice-versa. É isto o que faz com que toda grande invenção na mecânica seja seguida de uma maior divisão do trabalho e que cada acréscimo na divisão do trabalho, por sua vez, conduza a novas invenções mecânicas” (ibid, p. 130). Essas invenções pela ciência mecânica se constituíram, na Inglaterra, no século XVIII. Em terceiro, a relação harmoniosa entre trabalhador/produtor e patrão, que para Anísio Teixeira é, em analogia, uma relação de integração e felicidade entre músico e maestro, enquanto solução do fracionamento, encobre todos os acirramentos do conflito de classes que a indústria traz no seu advento. Em suma, “com a introdução das máquinas, a divisão do trabalho no interior da sociedade cresceu, a tarefa do operário no interior da oficina foi simplificada, o capital foi concentrado, o homem foi dividido ainda mais” (op. cit., p. 132).

Anísio Teixeira vislumbra uma escola comum para todos, porém diferenciada, em consonância com as aptidões, a vontade e a capacidade do indivíduo. Ele patenteia um sistema contínuo e gradual de educação geral e profissional para atender o nível e o ramo de ocupação que cada cidadão deseja dedicar. Há um paradoxo não suscitado por Anísio Teixeira, pois este não consegue vê-lo: seja a educação geral e comum ou especial e profissional, a meta é o treinamento do homem novo para uma sociedade “nova”, diz-se, para uma sociedade sob o modo de produção capitalista, cuja adaptação, conforme uma passagem de Ure, do livro *Filosofia das Manufaturas*, utilizada por Marx,

dos trabalhos às diferentes capacidades individuais quase não entra no plano de operação das fábricas: ao contrário sempre que um procedimento qualquer exige muita destreza ou mão segura, retiram-no do braço do operário hábil e frequentemente inclinado a irregularidades de vários tipos, entregando-o a um mecanismo particular, cuja operação automática e tão bem regulada que uma criança pode controlá-lo. [...] No sistema de operação manual, a mão-de-obra era, normalmente o elemento mais oneroso de um produto qualquer; mas, no sistema automático, os talentos do trabalhador são progressivamente substituídos por simples controladores da mecânica. [...] Por isto, o grande problema da indústria atual é, combinando a ciência com o seus capitais, reduzir a tarefa dos seus operários à observação e à destreza, faculdades que se aperfeiçoam na juventude quando concentradas num único objeto (MARX, 1985, p. 132-133).

Na divisão do trabalho da “nova sociedade”, as especialidades ocasionam o que Marx chama de “idiotismo do ofício”. Ele cita uma passagem de Lemontey¹⁰² para caracterizar a transformação da capacidade omnilateral e desenvolvimento integral do sujeito à sua simplificação no desenvolvimento especial.

Ficamos admirados – diz Lemontey – quando vemos, entre os antigos, que o mesmo personagem era, simultaneamente e em grau notável, filósofo, poeta, orador, historiador, padre, administrador, general. Nossas almas se espantam diante de um domínio tão vasto. Cada um planta os seus arbustos e se fecha no seu cercado. Não sei se, com esta separação, o campo se amplia, mas sei muito bem que o homem se amesquinha (ibid., p. 134).

Somente com a supra-sunção da propriedade privada é que a emancipação humana completa ou sua formação omnilateral se realiza, uma emancipação

de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente. O olho se tornou olho humano, da mesma forma como o seu objeto se tornou um objeto social, humano, proveniente do homem para o homem. Por isso, imediatamente em sua práxis, os sentidos se tornaram teóricos. Relacionam-se com a coisa por querer a coisa, mas a coisa mesma é um comportamento humano objetivo consigo própria e com o homem, e vice-versa. Eu só posso, em termos práticos, relacionar-me humanamente com a coisa se a coisa se relaciona humanamente com o homem. A carência ou a fruição perderam, assim, a sua natureza egoísta e a natureza a sua mera utilidade, na medida em que a utilidade se tornou utilidade humana. [...] Assim como a propriedade privada é apenas a expressão sensível de que o homem se torna simultaneamente objeto para si e simultaneamente se torna antes um objeto estranho e não humano (unmenschlich), que sua externalização de vida é sua exteriorização de vida, sua efetivação a negação da efetivação (Entwirlichung), uma efetividade estranha, assim a supra-sunção positiva da propriedade privada, ou seja, a apropriação sensível da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da obra humana para e pelo homem, não pode ser apreendida apenas no sentido da fruição imediata, unilateral não somente no sentido da posse, no sentido do ter. O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo [...] é no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é

¹⁰² Pierre-Édouard Lemontey foi um historiador francês do século XVIII. Teve uma influência importante nos jornais monarquistas da época.

precisamente tão múltiplice (vielfach) quando múltiplos são as determinações essenciais e atividades humanas. [...] A propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído [...] enfim, usado. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como meios de vida, e a vida, à qual servem de meio, é a vida da propriedade privada: trabalho e capitalização. O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido de ter (MARX, 2009, p. 108-109).

A omnilateralidade depende da ruptura da divisão do trabalho e das relações de estranhamento e alienação aventadas por Marx nas citações acima. Trata-se de uma superação da formação técnica e prática exigida pelo processo produtivo capitalista. O que caracteriza a omnilateralidade é o desafio de cessar o desenvolvimento especializado – que peculiariza a divisão do trabalho do modo de produção do capitalismo, com seu caráter fracionado e simplificado – para advir a necessidade de uma formação universal, total. Nisso, “a tendência a um desenvolvimento integral do indivíduo começa a se fazer sentir. A fábrica liquida as especializações e o idiotismo do ofício” (id., 1985, p. 135).

Anísio Teixeira se vale de alguns estudos produzidos pelo Inter-University Study of Labor Problems in Economic Development, Instituto fundado em 1954, por intelectuais economistas, Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick Harbinson e Charles A. Myers, para entender a intervenção humana no processo de desenvolvimento da economia no modo de produção capitalista. O que Anísio Teixeira tenta mostrar é que o processo de transição das transformações econômicas e sociais acontece por motivos da “qualidade e tipo de elite que, em cada país, toma a direção do movimento e conduz a nação através das vicissitudes da transição. [...] Conforme seja tal elite, como iremos ver, será a marcha, a estratégia, a velocidade e a harmonia da transformação” (TEIXEIRA, 1961, p. 71-92).¹⁰³

Na percepção de Anísio Teixeira, o processo de transição das transformações socioeconômicas se dá sob a direção e comando de um tipo de elite. Na obra *O Industrialismo e o Homem industrial*, do Instituto referido, Anísio Teixeira destaca que

¹⁰³ TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92.

os autores se concentraram em cinco tipos de elite, observados em vários países: a elite dinástica, a da classe média, a dos intelectuais revolucionários, a dos administradores coloniais e a dos líderes nacionalistas. O método de análise se baseia nos tipos ideais, “que não existem na prática em estado de pureza, mas de mistura uns com os outros, com o domínio desse ou daquele matiz. Nem êsse domínio será necessariamente definitivo. A própria dinâmica do processo de industrialização poderá extinguir ou substituir a elite originariamente dominante” (ibid., p. 71-92). Caso a elite dominante não tiver condições de comandar a transição ou a reforma,

será muito provavelmente destruída e substituída pela elite nova que se vier formando à sombra dos erros da primeira. Aliás, toda fase de transição é fase de luta entre o velho e o novo. [...] Para ser bem sucedida, terá a elite responsável de embarcar na tarefa de transformação da sociedade tradicional sem contudo destruir-lhe a contextura social, nem expô-la ao perigo de destruição. É de extrema importância, com efeito, que a transição se faça de forma tolerável e sem rupturas destrutivas, ressaltando-se, de qualquer modo, a integridade da contextura social; e, por outro lado, é necessário que a transformação não se revele incompatível com a posição do país no quadro internacional, em que se acha êle inserido, a fim de que possa contar com a proteção e segurança necessárias (op. cit., p. 71-92).

O modo através do qual Anísio Teixeira vê a história das transições é ordenado por uma evolução integradora entre o velho e o novo, sem rupturas da estrutura. Há uma contenção entre o velho e o novo em que o aperfeiçoamento da sociedade e de suas instituições se dá por categorias analíticas factuais e causais. Toda essa compreensão de história se opõe à dinâmica das conquistas e os seus pressupostos são tipos ideais, não constatáveis em sua historicidade concreta. Em Marx e Engels, o fato das conquistas e das transformações sociais faz com que, até hoje, leve em conta que

a violência, a guerra, o saque, o assassinio seguido de roubo e assim por diante foram transformados em força motriz da história. Nós podemos nos limitar aqui apenas aos pontos principais, e por isso tomamos como exemplo apenas aquele que é mais chocante, a destruição de uma velha civilização por um povo bárbaro e a reestruturação da sociedade que vem a seguir e passa a se formar a partir do princípio (Roma e os bárbaros, feudalismo e Gália, Reino romano do Oriente e turcos). Entre os povos bárbaros conquistadores a própria guerra é, conforme já foi sugerido anteriormente, uma forma de intercâmbio (Verkehrsform) regular, que é explorada tanto mais assiduamente quanto mais o crescimento da população no modo de produção (Produktionsweise) tradicional e bruto, que é o único

possível para ela, necessitar de modernos meios de produção. Na Itália, ao contrário, devido à concentração de terras [...] e à transformação das mesmas em pastagens de gado [...], a população livre quase havia desaparecido, os próprios escravos voltavam a morrer sempre de novo e tinham de ser substituídos por outros. A escravidão permaneceu sendo a base de toda a produção. Os plebeus, que se situavam entre livres e escravos, jamais superaram a condição de lumpemproletariado. E, ademais, Roma como um todo jamais superou a condição de cidade, e esteve sempre em um nexos quase apenas político com as províncias, que naturalmente também poderia ser interrompido através de acontecimentos políticos (MARX; ENGELS, 2007, p. 45).

O alicerce categórico desses estudos, mencionados e defendidos por Anísio Teixeira ao longo do artigo *Educação e Desenvolvimento*, tem uma afinidade entre os tipos puros ou ideais da teoria compreensiva de Weber. A sociologia weberiana considera a construção dos conceitos de tipos e procura leis gerais dos acontecimentos. A conceituação sociológica encontra sua matéria prima, como eventos referências, nas realidades objetivas e subjetivas da ação social vistas como importantes na ótica da história. Elabora seus conceitos e investiga suas leis tendo uma deferência à responsabilidade causal histórica dos fenômenos fundamentais em seus aspectos culturais. Seus conceitos, numa proposta epistêmica de ciência generalizadora, por causa de suas abstrações, possuem conteúdos lacunares ante à realidade concreta. Consequentemente, pode proporcionar uma uniformidade e unilateralidade dos conceitos, que, mesmo se aplicando a fenômenos sociais marcadamente diferentes, mantém o mesmo sentido ou significado. Tem-se uma univocidade pela sua capacidade de adequação na compreensão dos sentidos da ação social; diz-se de conceito abrangente ou indeterminado. Este ajustamento pode ser obtido em sua estrutura mais totalizante referente aos conceitos e regras racionais – orientados por valores e fins, como a economia e os procedimentos científicos. A sociologia compreensiva weberiana mantém-se afastada da realidade histórica concreta, agindo para a construção do conhecimento da seguinte maneira: a depender da aproximação que um fenômeno histórico tem com um ou mais desses conceitos é admissível colocar em determinada ordem classificatória segundo o tipo. O mesmo fenômeno sócio histórico pode ter, em um de seus elementos constitutivos, resquícios de aspectos morfológicos feudais, em outro elemento, traços do patrimonialismo, ou até mesmo, presença significativa da

burocracia, e, por fim, manifestação palatável de dominação carismática. Para que esses termos denotem a sua univocidade, a teoria compreensiva deve descrever os tipos puros, ideias, desses elementos integrados, os quais mostram em si a unidade consequente de uma adequação de sentido a mais totalizante, todavia são muito menos recorrentes na realidade quanto um fenômeno físico ou químico medido em espaço inexistente, ou um “não espaço”. É com esse pressuposto analítico, do tipo puro, ideal, que efetua uma casuística sociológica (WEBER, 2009, p. 12).

Diante de todas essas considerações, Anísio Teixeira, baseado em Clark Kerr, elenca cinco tipos puros de sociedade: A elite dinástica e a comunidade paternalista; a elite de classe média e a comunidade do mercado aberto; os intelectuais revolucionários e o Estado centralizado; o administrador colonial e a metrópole; o líder nacionalista e o Estado como guia. Ele faz uma defesa do tipo sociedade *elite de classe média, com o mercado aberto*. Nesse tipo de sociedade *classe média*, “as relações entre o operário e o patrão são as de independência mútua. [...] Diz um autor: o operário ‘sabe que é politicamente igual ao patrão e não deseja subordinar-se a êle e incorrer em uma dívida de gratidão’” Nessa sociedade, o progresso é tido como natural. Assim, “a velocidade do desenvolvimento fica entre a da sociedade patriarcal que resiste ao progresso e a da sociedade de mobilização industrial”. Portanto, quem dirige e domina a “marcha” do desenvolvimento são as lideranças da classe média, por uma “competitiva educação e competitiva experiência melhor merecem a responsabilidade da liderança; essa liderança funda-se no consentimento e se processa segundo certas regras gerais aprovadas do jogo” (TEIXEIRA, 1961, p. 71-92).

A estrutura organizacional dessa sociedade tem por objetivo

o desenvolvimento de um método de ação que, a longo prazo, traga o máximo bem-estar aos indivíduos: o método do *mercado aberto* nos negócios econômicos e políticos. Êste método importa dar relêvo ao esforço privado, na distribuição pluralística do poder na área das relações industriais entre a gerência, as organizações trabalhistas e o Estado. Os trabalhadores, por meio de organizações independentes, podem resolver seus conflitos com os empregadores. [...] O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: mudam os conceitos jurídicos e legais, a respeito das relações de trabalhador e empresário; e muda o conceito de estado-nação, cujo poder sôbre os grupos divididos da sociedade tradicional anterior se faz muito mais forte, conseguindo muitas vêzes certo grau de unificação política e social. O interêsse nacional torna-se mais

consciente na sociedade em vias de industrialização e certa mobilização coletiva de esforços, mais viável. Essas rápidas indicações sugerem a natureza e a diversidade das resistências que a sociedade tradicional pode vir a opor ao processo de industrialização. Se juntarmos a esses fatores, já de si mesmos diversificados e contraditórios, a contradição entre as próprias formas de condução do movimento de industrialização, poderemos ver quanto é difícil a situação brasileira, no sentido de poder atuar em relação à sua nascente industrialização com a necessária unidade e o necessário ímpeto. Parece, com efeito, indiscutível o caráter misto de nosso processo de desenvolvimento. Temos o setor francamente aristocrático [...] temos o setor liberal-democrático de classe média; e temos o grupo nacionalista. Desses três grupos, só o segundo tem doutrina, a doutrina liberal-democrática (TEIXEIRA, 1961, p. 71-92).

A educação planejada por essa elite para se ajustar à sua estratégia ao processo de industrialização será uma educação universal e funcional voltada para a tecnologia e administração. Uma educação de onde deve sair a elite industrial. O sistema educacional é eminentemente de caráter liberal; uma educação universal, que constitui o maior instrumento de mobilidade vertical para os trabalhadores e suas famílias. Para estes, os trabalhadores,

fizemos o SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Mas, a despeito da alta qualidade desse serviço, não é difícil mostrar quanto êle, por um lado, reflete e, por outro, resiste à realidade do paternalismo efetivamente reinante em nossa sociedade. A verdade é que, de modo geral, nosso sistema educacional reproduz estruturalmente a educação dominante nas sociedades conduzidas aristocráticamente. Se voltarmos as nossas vistas para a posição das elites nacionalistas, veremos que também com ela temos as nossas indisfarçáveis afinidades, sobretudo no dilema entre educação comum e universal e educação de nível superior. Vivemos também dramaticamente esse dilema e quando o tentamos resolver é para expandir exatamente aquele ensino superior destinado à formação de elites de lazer e desprovido de claro propósito técnico ou de reais objetivos de produtividade. Seremos assim aristocráticos e nacionalistas. Será que também somos ou começamos a ser uma sociedade de classe média? O característico do comportamento educacional da classe média é a sua crença na educação como instrumento fundamental de justiça social e de mobilidade vertical, com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classe. Das cinco elites, são a da classe média [...] que efetivamente [acredita] em educação. [Distribui] a educação a todos. [Considera] a educação essencial ao desenvolvimento econômico. [Liga] o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. [Faz] da educação o método de ascensão social. Já fizemos acaso algo disto? Nada, por certo. Apenas falamos e cansamos de falar

em tudo isto. É verdade que há uns vagos sinais de que algo vai acontecendo. Aquêlê antigo dualismo de educação aristocrática e educação técnico-profissional vem se esbatendo, não porém sem recrudescências ocasionais. A equivalência, entre as diversas linhas, antes segregadas, do ensino médio, é indicação de certo processo de integração da sociedade brasileira. Mas não nos iludamos. O característico fundamental da educação aristocrática, ou seja, o caráter *desinteressado* da educação, tão *desinteressado* que chega a dispensar eficiência, a famosa educação-polimento, a educação-alisar-bancos-da-universidade, sem dúvida ótima para uma classe aristocrática e rica, entra mesmo agora em fase de expansão desvairada, com a proliferação de universidades e faculdades de filosofia, inteiramente insuscetíveis de se poder transformar em centros de educação tecnológica para a era moderna. Não sugere tudo isto que a marcha do desenvolvimento econômico brasileiro não está sendo realmente conduzida pela nascente classe média brasileira, mas pelos remanescentes do aristocratismo, ajudados pela emoção nacionalista? Não se reencontram ambos nessa expansão desordenada da educação destinada a produzir prestígio social e não eficiência científica ou tecnológica? [...] A situação de transição em que se encontra o Brasil faz com que seu desenvolvimento esteja sob a influência de forças, que não são as mais aptas para a sua integração na civilização tecnológica e industrial de amanhã. A própria nascente classe média, cuja doutrina do indivíduo da competição individual e do pluralismo econômico, político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não tem conseguido exercer influência que se possa considerar importante. Mais fortes, no comando do Brasil, são as forças autoritárias ou as forças desaparelhadas de doutrina do nacionalismo. Antes que se estabeleça um ambiente de maior nitidez e claridade política e melhor definição da doutrina democrático-liberal, pouco poderá fazer pela educação nacional. [...] Enquanto o país não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para ajustar as arcaicas estruturas educacionais vigentes às novas estruturas econômicas, que o processo de industrialização, de qualquer modo, está construindo para o Brasil materialmente desenvolvido de amanhã. (TEIXEIRA, 1961, p.71-92).

A lógica do industrialismo de Kerr, no livro *Industrialism and Industrial Man*, e de Anísio Teixeira possui um padrão convergente de desenvolvimento, qual seja, o desenvolvimento das sociedades industriais mostra semelhança entre si, quando se observa as exigências de tecnologias inovadoras e do livre funcionamento dos mecanismos de mercado. Tanto Kerr quanto Anísio Teixeira desenham um tipo de sociedade em que o processo de industrialização é pluralístico. Isso quer dizer que uma sociedade industrial tem uma estrutura de poder pulverizada, isto é, não é monística ou

atomística, “nem tampouco radicalmente disputada pelas classes em luta; mas uma ordem social em que um ‘Estado onipresente’ regula a competição e o conflito entre a multiplicidade dos grupos de interesses sobre a base de um entrelaçamento de regras aceitas” (GOLDTHORPE, 1974, p. 15). Esse Estado possui dispositivo de controle democrático sobre a economia e sobre outras áreas estratégicas, como a educação.

O Estado, segundo Kerr, é a instância que se responsabiliza pelo avanço econômico, pela qualificação de mão de obra e pelo equilíbrio de renda e vantagens sociais. Essa preocupação é proveniente ao próprio processo de industrialização. À vista disso, Kerr traça uma relação entre desenvolvimento e educação para defender que o objetivo da formação do trabalhador é

reduzir a escassez de pessoal capacitado, e isso, depois de algum tempo, reduz as diferenças entre os salários que as pessoas recebem; também impele as pessoas a deixarem as ocupações menos especializadas e mais desagradáveis e eleva os níveis salariais dessas tarefas. Conduz, enfim, a uma nova noção de igualdade que não tem nada a ver com ideologia (KERR et. al., 1960, p. 286 apud GOLDTHORPE, 1974, p. 229).

Nesse sentido, a sua defesa é que a industrialização conduz a uma hierarquia de estratificação menos desigual e mais equilibrada, posto que ocupação e educação, ao assumir um papel fundamental no industrialismo, dão maior consistência a igualdade, já que, com o progresso tecnológico, a realização ocupacional torna-se dependente da educação e, por conseguinte, estreitam os laços entre a posição socioeconômica e os estilos de vida cultural e educacional (GOLDTHORPE, 1974).

As posições sociais se efetuam subordinadas aos talentos individuais. Essas posições na hierarquia de estratificação têm o sistema educacional como porta de entrada que selecionará e distribuirá as habilidades e aptidões relevantes para as funções e ocupações na economia de mercado. Daí que uma sociedade liberal é necessariamente meritocrática. Para Kerr, essa ordem social e a sua divisão do trabalho são determinadas pelo avanço tecnológico na industrialização, e a sua mobilidade social e ocupacional é dependente cada vez mais do arregimento dos talentos. Nesse enfoque, a sociedade industrial é “uma comunidade aberta estimulando a mobilidade geográfica e ocupacional e a mobilidade social. Nesse sentido, o industrialismo deve ser flexível e

competitivo; ele é contra a tradição e o status baseado em família, classe, religião, raça ou casta” (KERR et. al., 1960, p. 35 apud GOLDTHORPE, 1974, p. 232).

Em verdade, seja no liberalismo clássico, conservador, seja no liberalismo igualitário, a economia de mercado é menos suscetível ao controle, aliás, possui a propensão de ser livre, de se camuflar numa “mão invisível”. A sua força é o principal elemento provocador de desigualdade socioeconômica. O que Kerr vislumbra, e nessa mesma linha também Anísio Teixeira, é que o Estado liberal pode estabelecer limites à expansão das desigualdades sociais ocasionadas pelo livre funcionamento da economia de mercado. Entre os fatores limitativos é a educação escolar.

A revista *Comentário*, vinculada ao Instituto Brasileiro Judaico de Cultura e Divulgação, realizou uma discussão sobre educação, destacadamente sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e relatou alguns posicionamentos de educadores e intelectuais influentes nos anos de 1950 e 60, entre eles, Anísio Teixeira. As perguntas levantadas pela revista foram: A) Até que ponto a Lei de Diretrizes e Bases poderá contribuir para a eliminação do subdesenvolvimento brasileiro? B) Esta lei levará o Brasil a atingir a chamada meta da educação? C) Afirmará ela o papel da educação como instrumento para o fortalecimento da democracia? O que pode ser sublinhado sinteticamente, quanto ao depoimento de Anísio Teixeira, é que o desenvolvimento de uma nação só pode ser planejado se a educação for um determinante essencial. Conseguir essa façanha é superar a resistência de modificar a estrutura educacional ora predominante “para criar-se uma escola capaz de introduzir as novas técnicas de produção requeridas pelo desenvolvimento” (TEIXEIRA, [et. al.], 1962d, p. 136-142).¹⁰⁴

Consoante o entendimento do liberalismo de Anísio Teixeira a despeito do conjunto das instituições, sobretudo a escola, a inferência que se faz sobre elas é o contraponto do dinamismo da modernidade da tecnologia científica demonstrada no processo de produção; isto é, a inexistência, ainda, da inteligência inventiva nas velhas instituições.

A necessidade, pois, da escola tomar em grande parte, a si, as funções da família e do meio social corresponde a uma verdadeira

¹⁰⁴ TEIXEIRA, Anísio e outros. Educação para o desenvolvimento e a democracia. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.4, jun. 1962d. p.136-142.

premencia dos nossos tempos, si quizermos dar ás nossas crianças uma chance de se adaptarem e se ajustarem à ordem social do nosso vertiginoso presente. Dahi esse relevo impressionante que ganhou o movimento educativo. Estamos com responsabilidades dobradas, diante do fracasso porque as velhas agencias tradicionaes de educação estão passando com o advento da nossa era. E essas responsabilidades se reflectem sobretudo nos responsaveis pela educação escolar, porque só esses podem reorganizar os seus institutos para o fim de servirem ás novas funções que lhe dita o nosso momento de civilização. Essa reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o logar onde a criança venha viver plenamente e integradamente. Sò, vivendo, a criança poderá ganhar os habitos moraes e sociaes de que ella precisa para ter uma vida feliz e integrada em um maio dynamico e flexivel tal qual o nosso. [...] A nova escola precisa dar à criança não somente um mundo de informações singularmente maior do que o da velha escola – só absoluta necessidade de ensinar sciencia era bastante para transformal-a – como ainda lhe cabe o dever de aparelhar a criança para ter uma attitude critica de intelligencia: para saber julgar e pezar as cousas, com hospitalidade mas sem credulidade excessiva; para saber discernir na formidavel complexidade da integração industrial moderna as tendencias dominadoras, discernimento que lhe habituará a não perder sua individualidade e ater consciencia do que vae passando sobre ella pelo mundo afóra: e ainda, para sentir, com lucida objectividade, a interdependencia geral do planeta e a necessidade de conciliar o nacionalismo com a concepção mais vigorosa da unidade economia e social de todo o mundo. [...] Segundo, como democracia é acima de tudo o modo moral de vida do homem moderno, a sua ethica social, a criança deve ganhar atravez da escola, esse sentido de independencia e direcção, que lhe permitta viver com outros com a maxima tolerancia, sem entretanto perder a sua personalidade. [...] Em democracia não ha sinão uma tendencia fixa: a busca do maior bem do homem. Como tal ella é essencialmente progressiva e livre e para o exercicio dessa fôrma social progressiva e livre precisam-se de homens conscientes, informados e capazes de resolverem os seus proprios problemas. É esse o fim da escola, nesse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas moraes e humanos. [...] Até o presente, nada mais fizemos do que insistir nas exigencias novas que uma ordem social faz sobre a escola. Como a escola deve ser uma replica da sociedade a que ella serve, urge reformar a escola para que ella possa acompanhar o avanço "material" de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de cousas. (TEIXEIRA, 1930, p. 2-30).

Ficam patentes, em Anísio Teixeira, dois pontos: as forças produtivas e as relações de produção do modo de produção capitalista, em sua dialeticidade, correspondem ou equivalem a tecnologias científicas e o sistema institucional estabelecido é relativamente estático, sem a presença factível dessa inteligência

organizada. A sociedade está, assim sendo, sob a efervescência do método científico experimental e integrado, o supracitado método da inteligência. O sujeito protagonista não atua nas relações e conflitos de classe, mas age como experimentalista no tecido social, comprometido, sob o escrutínio da razão, em resolver os conflitos sociais, culturais e econômicos tendente à estabilidade e coesão. Dewey é enfático ao dizer que “o ‘experimentalista’ é aquele que luta para que esse método, em que todos confiam até certo ponto em uma comunidade democrática, venha a ser aplicado em toda a sua extensão e do modo mais completo possível” (DEWEY, 1970, p. 80).

Anísio Teixeira recorre ao surgimento do método experimental e científico, do período do Renascimento, mais precisamente das contribuições de Bacon, para propor e sustentar uma educação sem o dualismo intelectual x prático, em nome de um experimentalismo pragmático:

Com efeito, desde que o homem verifica que o seu espírito não era apenas a máquina especulativa e contemplativa, que criara o método dedutivo, mas um instrumento de observação e de descoberta, pensamento e ação se fizeram a mesma coisa, não podendo ninguém pensar sem agir, nem agir sem pensar. A imensa conciliação assim operada pelo método experimental teria de unir e iria unir o trabalho e o pensamento, a oficina e a escola, a prática e a teoria ... Pensar não era, já não era contemplar, mas investigar, e investigar nada mais é que trabalhar com a atenção necessária para descobrir o que se passa no trabalho e daí extrair a *teoria*, que vai depois orientar o trabalho reconstruído e progressivo de todos os que, sem capacidade de descobrir, tenham a capacidade de compreender, pelos resultados, o alcance da descoberta, na prática a aplicando, por ela orientando-se e com ela elevando o seu pragmatismo. [...] A América do Norte, que teve a sorte de não receber a transplantação da idade média, e à qual não chegara nenhum feudalismo de contrabando, fora de tempo, pôde logo emancipar-se dêsse dualismo e dar à sua educação o caráter de continuidade condizente com a nova compreensão do fenômeno da inteligência humana e da sua atuação na vida. Também lá as escolas médias surgiram já como escolas de latim, já como escolas práticas - mas, depressa, ambas se fundiram numa escola diversificada e múltipla, estudando latim ou carpintaria, com dominante espírito de observação, experimentação e prática. Entre nós, o dualismo se conservou até bem pouco, com escolas puramente acadêmicas e escolas práticas ou profissionais. Recentemente, as últimas passaram a chamar-se de industriais, no que já revelam um como pressentimento da sua capacidade de formação técnica, e os cursos secundários acadêmicos se fizeram ecléticos, pretendendo ensinar um pouco de tudo (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).

Ele tem como referência o sistema de educação americano, tido como êxito educacional, para ponderar a reforma da educação primária no Brasil. A sua sustentação pedagógica e filosófica é a de que o pragmatismo trouxe o espírito científico necessário para o desenvolvimento da inteligência prática, plástica e da matéria.

[...] Os Estados Unidos foram salvos pelo espírito pragmático de sua própria filosofia. Sabemos, hoje, que o pragmatismo não é mais afinal do que o espírito científico generalizado aos demais aspectos do pensamento. Na escola secundária americana, a inteligência prática, a inteligência plástica, a inteligência da "matéria" e a inteligência especulativa são tôdas cultivadas. Se alguma sofre diminuições, esta seria a inteligência especulativa, e não os três outros tipos de inteligência. O nosso sistema escolar é uma transplantação infeliz do da França, com a diferença de que não consegue ser eficaz nem no cultivo da inteligência especulativa, para não se falar dos outros demais aspectos da inteligência, igualmente essenciais (TEIXEIRA, 1957g, p. 28-46).

O educador baiano faz uma defesa do pragmatismo sem se atentar para o seu problema que se resvala no praticismo positivista. É um tipo de conhecimento prático

orientado à conservação dos sistemas sociais vigentes. Essa prática deve ser compreendida como uma prática de aperfeiçoamento no âmbito dos sistemas sociais existentes, uma vez que, justamente por desconfiar do conceito de sistema social, do todo, da lei essencial, recusa o passe, ou melhor, o visto, a todas as considerações relativas a esse todo, procurando condená-las ao famoso inferno da metafísica (ADORNO, 2008, p. 94).

O liberalismo equitativo deweyano, comungado por Anísio Teixeira (1976),¹⁰⁵ é sublinhado sistemicamente quando a sua defesa do controle social sobre a estrutura econômica tenta ir de encontro com o liberalismo *laissez-faire* e a sua oposição entre indivíduo e sociedade. “A ideia de que o controle social organizado das forças econômicas está fora do caminho histórico do liberalismo revela que o liberalismo ainda está preso aos resíduos de sua fase inicial de *laissez-faire*”. Ele conclui

O que hoje apaga o ardor liberal e paralisa os seus esforços é a concepção de que a liberdade e o desenvolvimento da individualidade,

¹⁰⁵ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1976.

como fins, excluem o uso do esforço social organizado, como meio. O liberalismo da fase inicial considerava a ação econômica isolada e competitiva dos indivíduos como o meio para o bem-estar social como fim. Devemos agora reverter a perspectiva e ver que a economia socializada é o meio para o livre desenvolvimento do indivíduo, como fim. (DEWEY, 1970, p.89).

Alinhado a esse juízo deweyano, Anísio Teixeira alerta que o

nôvo tipo de sociedade - democrática e científica - não podia considerar a sua perpetuação possível sem um aparelhamento escolar todo especial. Os velhos processos espontâneos da educação já não eram possíveis. Com o desenvolvimento tecnológico da sociedade, a mesma se faz, com efeito, tão complexa, artificial e dinâmica, que todo o *laissez-faire* se torna impossível e um mínimo de planejamento social, ajudado por um sistema de educação intencional, ou seja, escolar, de todo indispensável (TEIXEIRA, 1964b, p. 210-213).

Como atingir esse ideal de sociedade liberal? Pelo método científico e inteligência experimental, pela organização com programa de ação.

O método experimental significa experimentos e a questão somente será resolvida por experimentação, por esforço organizado. As razões para fazer a experiência não são abstratas nem recônditas. Elas aí estão na confusão, na incerteza, no conflito que marcam o mundo moderno. As razões de julgar que o esforço, se feito, será bem sucedido, também não são nem remotas, nem abstratas. Estão no que o método experimental e a inteligência cooperativa organizada já realizaram no domínio da natureza física para o uso potencial do homem. Na produção material, o método da inteligência é hoje a regra estabelecida. Abandoná-la, será reverter ao estado selvagem. A tarefa não é a de voltar atrás mas de seguir para frente até que o método experimental da inteligência seja também a regra nas relações sociais e na direção social. Ou tomamos esse caminho, ou teremos de admitir que o problema da organização social para a liberdade humana e o florescimento das capacidades do homem é insolúvel (DEWEY, 1970, p. 90-91).

Essa abordagem sobre organização, problema da liberdade e desenvolvimento das aptidões é particularizada pela função da cultura. A influência cultural é determinante para os elementos constitutivos dos organismos sociais – escola, família, meios de comunicação – pois ela assenta e ordena os padrões de comportamento e modos de agir racional. A manifestação das práticas de cultura processa em um sistema social cujos elementos mantêm-se em interação entre si. Nessa posição sistêmica

funcionalista, a cultura se resume a um multifacetado conjunto de costumes, que objetiva a se reproduzir como força endógena. “Cada cultura tem padrão próprio, e arranjo próprio característico de suas energias constitutivas. Pela simples força de sua existência, assim como por métodos adotados de modo deliberado e praticados sistematicamente perpetua-se a si própria pela transformação da natureza humana” (DEWEY, 1970, p. 113).

Anísio Teixeira, para expor a situação da escola e a sua reconstrução, parte da compreensão que o fenômeno social de educação nos leva a conceituar as instituições educativas

como instrumentos da transmissão da cultura, sua consolidação e sua renovação. Estudar, pois, a educação corresponde realmente a verificar em que grau a cultura de um povo está sendo mantida e nutrida, para sua integração e renovação, como fenômeno histórico, dinâmico. Está claro que tal interpretação da educação como função integrativa e renovadora da cultura nem sempre se pode aplicar às instituições escolares, como têm elas existido até muito recentemente. A realidade, contudo, é que tal interpretação, primordialmente inspirada pelos estudos sobre a educação nas sociedades ditas primitivas, fornece, de qualquer modo, um critério para julgar aquelas instituições escolares e saber até que ponto estão concorrendo para a integração ou desintegração da cultura vigente, seu revigoreamento e seu progresso, ampliação, aprofundamento e renovação (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).

Diante disso, o liberalismo igualitário de Dewey e Anísio Teixeira admite que a função da cultura engendra as diversas formas de vida em que a diferenciação individual é seguramente uma condição da essência humana; a cultura é uma fonte inevitável que traça as diferenças e o individualmente distinto. No entanto, as diferenciações não são abstraídas das coletividades e combinações integradas, em outros termos, a relação da cultura com o problema da liberdade em sua face funcionalista é uma relação do individual com o social, ressignificada pela interação das condições culturais estratificadas em instituições socializadoras.

O problema, portanto, da liberdade de individualidades com espírito cooperativo é um problema a ser considerado no contexto da cultura. O estado de cultura é o estado de interação de muitos fatores, os principais dos quais são a lei e a política, a indústria e o comércio, a ciência e a tecnologia, as artes de expressão e comunicação, e de

moral, ou dos valores que os homens prezam e dos modos como os estimam (DEWEY, op. cit., p. 115-116).

Com efeito, as culturas

vivem e crescem e florescem pela interação, digamos a palavra, pelo atrito com outras culturas ou pelo atrito entre as variedades da mesma cultura, e se atrofiam ou morrem, pela segregação e isolamento, que lhes promovem aquela excessiva e mortal unidade, homogeneidade e imobilidade. [...] Por aí é que a educação atua no desenvolvimento da unidade nacional. A educação faz-nos conscientes de nossa cultura viva e diversificada, e assim é que lhe promove a unidade, revelando-nos as suas particularidades e diferenças e fundindo-as em um processo dinâmico e consciente de harmonia e coesão. [...] Quando se discute, pois, a unidade nacional e a educação, relacionando-as, não se está discutindo como a educação pode concorrer ou não para a unidade nacional, mas, de fato, como pode a escola concorrer para certo tipo de unidade nacional que se deseja preservar. A discussão é difícil e cheia de equívocos por isto mesmo. A escola, na sua função de fator da transmissão da cultura, promove-lhe a unidade desde que a retrate com fidelidade e riqueza, e contribua para que se torne mais consciente. Essa unidade, porém, preexiste à escola, que apenas a prolonga nas novas gerações (TEIXEIRA, 1952a, p. 33-49).

A escola, enquanto função integradora da sociedade, que lida com a individualidade em sua simbiose coletiva, é a expressão da cultura da comunidade. Ela, compreendida como o processo de transmissão da cultura,

se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um refôrço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados. Quanto mais estável a vida cultural e mais regulares os seus processos de mudança, mais simples seria, assim, a função da escola. A escola, pois, já não é, hoje, uma instituição para assegurar, apenas, como se pensava no século dezenove, o "progresso", mas a instituição fundamental para garantir a estabilidade e a paz social e a própria sobrevivência da sociedade humana. Já não é, assim, uma instituição voluntária e benevolente, mas uma instituição obrigatória e

necessária, sem a qual não subsistirão as condições de vida social, ordenada e tranquila (TEIXEIRA, 1953a, p. 3-12).¹⁰⁶

Anísio Teixeira tem essa lúcida perspicácia sobre a cultura para planejar uma escola autônoma, descentralizada e regional, que

se situa dentro da sociedade, os seus professôres pertencem à sociedade, as suas crianças não vêm de outro planeta, mas, da sociedade, que os envolve, os nutre e, a despeito de tudo, os forma. E, por isso mesmo, apesar de todo o seu artificialismo, é (a escola) expressão da cultura de um povo e nela é que podemos melhor ver muitos dos irredutíveis do carácter nacional, que se afirmam aí mais claros, em virtude mesmo do tipo artificial e artificioso da instituição, transformada, assim, em *laboratório extravagante das contradições nacionais*. (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).

Ele amplia esse posicionamento funcionalista e defende uma integração entre a sociedade moderna liberal e a escola contemporânea, na qual esquadriha essa relação da seguinte forma:

A sociedade moderna, neste nosso período de civilização, é uma sociedade institucionalizada, em que tôda a cultura se fêz efetiva ou presumidamente uma cultura consciente, dependente de técnicas mais ou menos racionais ou científicas, que têm de ser aprendidas em atividades de participação montadas especialmente para êsse fim. A escola, então, tem de se fazer uma réplica da sociedade - apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa, perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais, abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, com um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural da aprendizagem. A nova escola, que aqui estamos considerando, é a consequência de uma sociedade emancipada do mero costume, ou da rotina das tradições, governada por instituições deliberadamente estabelecidas por leis e movida por um mecanismo de conhecimentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é de natureza experimental científica (ibid., p. 3-22).

Liberdade, individualidade, inteligência experimental (método científico) e socialidade são constituições da cultura, concebida, por sua vez, como costumes

¹⁰⁶ TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953. p.3-12.

normatizados e regulados pela ação cooperativa em diferentes grupos sociais. Numa perspectiva hegeliana, na relação dos indivíduos e sua liberdade com o conjunto de leis morais estabelecidas em determinada comunidade, “a cultura aparece como fazendo a consciência-de-si ajustar-se à efetividade, quanto lhe permite a energia do caráter e do talento originários” (HEGEL, 2011, p. 341). Vistas desse ângulo, a vigência e a efetividade do indivíduo dar-se-ão mediante a cultura (HEGEL, 2011, 339).

A cultura e o seu reino da efetividade devem ser examinados pela observação dos fatos e acontecimentos em sua interação contínua. Sob o prisma do método das ciências naturais, com observação analítica para desvendar as especificidades das relações dos fenômenos sociais, Dewey mostra que os “meios de interação entre natureza humana e as condições culturais são a primeira coisa fundamental a ser examinada, e que o problema é o de descobrir e verificar os efeitos de interações entre diferentes componentes de diferentes seres humanos e diferentes costumes, regras, tradições, instituições – as coisas chamadas ‘social’” (1970, p. 125). Neste sentido, o indivíduo isolado é mero objeto sem significado; só se faz sujeito, continua Dewey, quando

mediante a assimilação das aspirações e da significação das instituições organizadas atinge êle a verdadeira personalidade. [...] A noção do desenvolvimento que vimos ser a característica do idealismo institucional (como na filosofia hegeliana) era exatamente esse esforço consciente para combinar as duas idéias – a da completa expansão da personalidade e a da total subordinação “disciplinar” às instituições existentes (DEWEY, 1979b, p. 101-102).

A questão é que todos os indivíduos se desenvolveram e sempre desenvolverão em um meio social

Suas “respostas” tornam-se inteligentes ou adquirem significação simplesmente porque ele vive e age em um meio de significações e valores reconhecidos como tais. Pelo intercâmbio social, tomando parte em atividades que encarnam convicções, ele gradualmente adquire espírito próprio. A concepção de espírito como uma coisa isolada que o indivíduo possui está polarmente oposta à verdade. O indivíduo cria o espírito, desenvolve a mente na proporção em que o conhecimento das coisas se acha corporificado na vida que o cerca; o eu não é um espírito isolado a criar novos conhecimentos por sua conta própria (ibid., p. 325).

A sedimentação dos hábitos faz com que a representação individual e coletiva estipule padrões culturais em que a existência é vivenciada por tradições e crenças. Esses efeitos da cultura são um compasso para se pensar a integração moral e intelectual dentro de um ritmo de mudança das instituições. A democracia só pode obter o seu êxito de liberdade e igualitarismo caso o sujeito consiga lidar com as condições sociais presentes de acordo com o repertório moral formado por hábitos passados suficientemente capazes para adquirir novas aptidões e habilidades para um comportamento inovador viável diante de uma situação social, econômica e educacional em seus termos interacionais. Essa existência e sua ação transformadora é um campo de batalha “dentro de nós mesmos e de nossas instituições” (DEWEY, 1970, p. 141). Portanto, nesse *front* funcionalista, a centralidade das maneiras de agir e das maneiras de ser expressa um movimento cuja mudança de determinadas práticas sociais pode sofrer resistências a depender do peso de seu valor no seio da sociedade, seja uma proposta de mudança educacional, econômica ou religiosa.

Isto posto, pode pautar a discussão sobre integração e coesão social do ponto de vista em que a sociedade, composta por relação funcional entre os seus sujeitos, manifesta-se numa tendência de socialização progressiva aperfeiçoada, com acumulação qualitativa dos instrumentos materiais, do conhecimento científico, da língua e das artes. Herbert Spencer, um ultraliberal inglês, vê a socialização como uma progressiva integração e diferenciação da sociedade. “O crescimento de uma sociedade no número de seus membros e na sua consolidação interna dá-se simultaneamente com o aumento da heterogeneidade, tanto em sua organização política como industrial” (SPENCER, 1904, p. 470, apud HORKHEIMER; ADORNO, s/a, p. 37-38). Para Adorno e Horkheimer, a integração e a diferenciação em Spencer são as leis fundamentais da socialização coesa. “A integração manifesta-se na formação de uma massa maior e no progresso dessa massa para uma coesão que se deve a estreita vinculação de todas as suas partes” (SPENCER, 1904, p. 29, apud HORKHEIMER & ADORNO, s/a, p. 38). A dinâmica da sociedade pela integração é a tese que coloca os sujeitos e os setores da sociedade em recíproca dependência (DURKHEIM, 2014). Adorno (2008, p. 124) faz uma crítica pertinente a esta integração de cunho positivista funcionalista:

Se de um lado, o conceito de integração é visto como “subordinação a uma visão de conjunto” e como configuração racional de unidades

cada vez maiores, de outro, há também no conceito de integração, desde o início, a tendência pela qual a progressiva integração dos homens é acompanhada por uma adaptação cada vez mais perfeita e completa dos mesmos ao sistema, formando os homens conforme a lógica da adaptação e convertendo-os propriamente em cópias microcósmicas do todo.

Cabe acentuar, ainda, que a relação entre cultura, natureza humana, integração e método científico é um problema moral. A prática científica é um componente constitutivo da cultura, pois pode formar hábitos e desvendar crenças válidas e autênticas, demonstradas por observação, reflexão e prova empírica, para um fim moral: o bem-estar geral e a estabilidade social na coesão, sem sobressalto, sem revolução, apenas mudanças provocadas pela prática do método científico dentro do atual regime e da atual ordem. Para ilustrar essa força do método, Anísio Teixeira suscita a preeminência positiva do fordismo nos Estados Unidos que interfere nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos trabalhadores.

Há o triunfo de métodos, de princípios. O triunfo impersonalíssimo da Empresa. Amanhã as idéias, os processos, os métodos de Ford serão correntes. A ignorância e a estupidez dos homens se oporá. Mais uma e outra serão vencidas pelo bom senso, pela lucidez, pela clarividência do homem moderno. E sem revoluções. Sem sobressaltos. Sem reviravoltas. Dentro do atual regime e da atual ordem das coisas. Com continuidade, com progresso, com desenvolvimento da mesma obra que o homem vem lentamente, penosamente, duramente realizando através dos séculos. Parece-me que aí está, repito, o segredo da verdade fordiana. Nós não progredimos por saltos. E não há salto na obra de Ford. Não há mudança de atmosfera. A sua obra respira o nosso ar. Não há destruições: há aproveitamento; há ordem; há clarividência. Todo esse material o temos. Por isto não terminei a leitura do livro admirável - sem que ela me não obrigasse - ao mais vasto, mais confiante e mais generoso ato de fé na vontade e na obra humana que já hei feito (TEIXEIRA, 1927, 50p).¹⁰⁷

A influência da ciência, incorporada na cultura, produz consequências morais e sociais à medida que ela interfere substancialmente nos campos econômico e político e, sobretudo, nas práticas sociais anteriores ao seu surgimento. Afirmar que a ciência é uma questão moral

¹⁰⁷ TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p.

é dizer que importa, afinal, em escolha e ação pessoal. De certo ponto de vista, tudo que dissemos resume-se ao laborioso exame de um lugar-comum: o de que o governo democrático é uma função de opinião pública e de sentimento público. Mas a identificação de sua formação no sentido e direção democráticos com a extensão à democracia da moral científica até fazê-la parte do equipamento ordinário de cada indivíduo comum, indica que o problema é um problema moral. São pessoas individuais que precisam substituir pela atitude democrática a atitude de orgulho e preconceito, de classe e interesse pessoal, de crenças tornadas caras pelo costume e por associações emocionais anteriores. Somente pela escolha e diligente esforço de muitos indivíduos pode esse resultado ser efetivado. (DEWEY, 1970, p. 237).

O juízo exposto nessa passagem é conjugar as possibilidades e os ideais liberais – prosperidade social, progresso econômico e harmonia – com os métodos da ciência. Nisso, a cultura, como foi definida pelo funcionalismo deweyano, está relacionada com a liberdade democrática, e essa procede como acontecimento social que continuará a ser resultante da interação do sujeito biológico com as condições ambientais. Além disso, a democratização da cultura, para o funcionalista, pragmatista e perspectivista, Karl Mannheim (1972a, p. 335), “não significa, necessariamente, uma nivelção por baixo a fim de eliminar diferenças, mas antes para permitir que haja variedade na vida cultural e que se apreciem as diferenças culturais como valiosos pontos de partida na busca do conhecimento pelo homem”.

Tais são os principais elementos postos, cultura, natureza humana e método científico, compreendidos e apresentados em sua moralidade. Alguns aspectos dessa análise conciliam-se com o entendimento de autonomia e moral em Durkheim. Este, em sua obra *A Educação Moral*, diz que autonomia não é a que recebemos

pronta da natureza, que encontramos já no momento de nosso nascimento em função de nossos atributos constitutivos. Nós mesmos a construímos, na medida em que adquirimos um conhecimento mais completo das coisas. Ela também não implica que a pessoa humana possa escapar do mundo e de suas leis. Somos parte do mundo; ele age sobre nós, penetra em nós por todas as partes e é preciso que ele seja assim; afinal, sem essa penetração, nossa consciência seria vazia de conteúdo. Cada um de nós é um ponto no qual se encontra certo número de forças exteriores, e é desse entrecruzamento que emerge nossa personalidade. Se essas forças não chegassem até nós, não haveria mais do que um ponto matemático, o lugar vazio no qual uma consciência e uma personalidade poderiam ser constituídas. Contudo, se, em alguma medida, somos produto das coisas, podemos submeter

a nosso entendimento, através da ciência, não apenas as coisas que exercem uma ação sobre nós, como a própria ação exercida por elas. Com isso, podemos nos tornar mestres de nós mesmos. É o pensamento que é o libertador da vontade. Essa proposição, facilmente aceita por todos naquilo que concerne ao mundo físico, estende-se também ao mundo moral. A sociedade é um produto de forças inumeráveis, das quais não somos mais do que uma fração mínima, de forças que se combinam nas leis e que adquirem formas que ignoramos, que não foram desejadas e muito menos orquestradas por nós; aliás, nós já a recebemos pronta do passado em sua maior parte. A moral deve necessariamente ser assim, uma vez que é expressão da natureza social. É uma perigosa ilusão imaginar que ela é uma obra nossa; que, por conseguinte, a temos inteiramente sob nosso domínio desde o início; que ela é, sempre, aquilo que queremos. Trata-se de uma ilusão semelhante à do primitivo que, por um ato de sua vontade, por um desejo expresso, por alguma injunção energética, acredita poder parar o sol, conter a tempestade ou dispersar os ventos. Só podemos conquistar o mundo moral da mesma forma que podemos conquistar o mundo físico: fazendo a ciência das coisas morais. (DURKHEIM, 2008, p. 123-124).

Com efeito, a sociedade determina a conduta do indivíduo e, por conseguinte, suprassume os interesses individuais pretensamente independentes dela. Nessa simbiose, a reforma moral considera o conjunto de valores que está presente no afetivo-social de uma dada cultura, compreendida como produção coletiva na qual os diversos valores e percepções que os indivíduos protagonistas têm de si mesmos e, também, em relação aos outros, os levam a se identificar como sujeitos pertencentes de uma coletividade. O valor de uma ideia

deve-se à modificação de comportamento que ela traz para o indivíduo ou para o grupo que a adota. A que confere ao grupo humano, que a faz sua, mais coesão, mais ambição, mais confiança em si, lhe dará, por isso mesmo, um acréscimo de poder de expansão, o qual por sua vez garantirá a promoção da própria vida. Esse valor de promoção não tem uma relação necessária com a parte de verdade objetiva que a ideia possa comportar. Durante centenas de milhares de anos, o destino de um homem se confundia com o de seu grupo, de sua tribo, fora da qual ele não podia sobreviver. A tribo, quanto a si, não podia sobreviver nem se defender, a não ser por coesão. Daí o extremo poder subjetivo das 'leis' que organizavam e garantiam essa coesão. (MONOD, 1971, p. 184-5).

Isso assinala a construção de valores que compõem concepções de mundo e constituem costumes e formas de pensar, com deslocamentos permanentes que

conservam a ordem e sua estrutura vigente ou levam-na a transformações progressivas e adaptativas; isto é, além de regularem e normatizarem a vida social, os valores ocasionam toda forma de relação social como um “somos-em-processo” contínuo, cuja dinâmica permite uma sociabilidade integradora. A escola, uma das instituições que produz e reproduz valores, “será, então, o retrato mais lúcido da sociedade a que vai servir. Nela encontraremos, cuidado e cultivado, tudo que a sociedade mais preza, os seus hábitos, as suas rotinas, as suas peculiaridades, e também as suas aspirações, os seus ideais, os seus propósitos, as suas reivindicações” (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22). A escola mostrará ao homem a realidade brasileira, “a escola brasileira é que lhe irá ensinar a compreender o Brasil, mostrar-lhe a sua evolução, apresentar-lhe a sua estrutura social em transformação, [...] as qualidades novas em surgimento, dar-lhe consciência dos seus triunfos e dos seus característicos, com exaltação dos aspectos originais – a sua democracia racial, por exemplo” (TEIXEIRA, 1960d, p. 205-208).¹⁰⁸

O progresso de reintegração geral da escola nas condições da vida social é que nos leva a

analisar os padrões de educação escolar, como reflexos dos padrões de educação e cultura da sociedade brasileira, procurando demonstrar até que ponto a nossa escola está concorrendo para uma boa integração social ou, pelo contrário, pondo em perigo a nossa mais desejável e desejada integração social. [...] A escola será, na realidade, aquela “meio social especial, purificado e renovador” de que fala Dewey, refletindo, como um espelho, a sociedade a que serve, no que ela tem de melhor, e contribuindo para a retificação dos seus erros ou aspectos menos desejáveis. Esta nova escola, viva e real, veraz ou autêntica, feita sob o figurino concreto do seu próprio meio social e não o figurino artificial, pré-concebido e abstrato da lei, será então, aquela agência ou instituição de que falávamos a princípio, de transmissão, integração e renovação da cultura brasileira, constituindo-se, assim, efetivamente, em maior e eficaz artífice da solidariedade e segurança nacionais (TEIXEIRA, 1954b, p. 3-22).

Dessa maneira, os valores estão entremeados no conjunto da sociedade. No pensamento anisiano e deweyano, são os valores, em forma de normas e concepções, que sucedem a interpretar a realidade e agir nela. O que é verdadeiro e o que é real são constatações provenientes dessas normas e conhecimentos. Assim vistos, os valores são

¹⁰⁸ TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208.

uma validade de uma realidade, expressa por meio de interpretações nas quais encontram-se os sujeitos sociais que constroem e vivem os significados dessa realidade. Todavia, pode-se dizer que em torno das várias interpretações estão imbuídas a ideia do confronto e a tendência de predomínio de uma interpretação sobre outra. Com efeito, a preeminência de uma dada interpretação ou concepção da realidade dá-se através da força do consenso provocada pelas instituições. Nesses termos, os valores são a superação do ser absoluto transcendente, pois as normas, as condutas, o conhecimento e a ordem social dimanam do desenvolvimento das relações sociais. O ser humano pensa e age, no momento presente, de acordo com sua capacidade real de associar-se com o outro. Dessa forma, sempre haverá a construção/reconstrução das instituições, das estruturas socioeconômicas, dos conhecimentos científicos e filosóficos, da afetividade e outras tantas coisas mais sob a lógica do relacionismo. Essa dinâmica incumbir-se-á na produção e aperfeiçoamento de sistema social. Para Mannheim (1972b, p.112),

esta primeira penetração não-valorativa na história não conduz inevitavelmente ao relativismo, mas antes ao relacionismo. O conhecimento, visto à luz da concepção total de ideologia, não constitui de forma alguma uma experiência ilusória, pois que a ideologia em seu conceito relacional não se identifica absolutamente com a ilusão. O conhecimento, surgindo de nossa experiência das situações efetivas de vida, embora não absoluto, é, não obstante, conhecimento. As normas surgidas de tais situações de vida não se dão em um vácuo social, mas são efetivas como sanções reais da conduta. Relacionismo significa apenas que todos os elementos de significado em uma situação mantêm referência um ao outro e derivam sua significação desta recíproca inter-relação em dado quadro de pensamento. Tal sistema de significados somente é possível e válido em dado tipo de existência histórica, ao qual fornece por certo tempo sua expressão apropriada. Quando a situação social muda, o sistema de normas a que havia anteriormente dado origem deixa de estar em harmonia com ela.

Para tanto, a concepção da história e a concepção diacrônica e sincrônica das teorias funcionalistas e positivistas conduzem à coesão e integração social que dependem do equilíbrio dos fatores “racionais e irracionais” na estrutura de uma sociedade moderna (BRAMSTEDT; GERTH, 1972a, p 12). O interacionismo, ou, para usar o conceito de Mannheim, o relacionismo, que mantém essa coesão e integração social, pode deparar-se com o desajuste entre a emergência de uma cultura organizacional moderna e democrática liberal, que exige um planejamento orgânico e

racional, e as formas de pensamento e os hábitos, que estão arraigadas em valores atrasados e conservadores, logo, vistos como irracionais. O problema central é a superação desse desarranjo para propor uma reforma institucional em que a transição lenta e acentuada possa compatibilizar a liberdade e a democracia com o desenvolvimento capitalista.

Os problemas educacionais, tecnológicos e morais têm um papel predominante para um processo democrático de planejamento. Qualquer sociedade não será capaz de subsistir se não houver uma integração entre os valores morais – que conduzem à boa sociedade – as instituições e a educação. Como meio de adaptação a circunstâncias reais, os valores dados só são funcionais na medida em que os indivíduos reajustarem-se a si mesmos em nome de uma nova ordem social de planejamento para a liberdade, elaborado por uma elite de intelectuais dirigentes e um grupo competente de técnicos planificadores (BRAMSTEDT; GERTH, 1972a).

Capítulo III

O pragmatismo e o liberalismo em Dewey e seus críticos

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as principais ideias de Dewey sobre o método científico pragmático e a sua teoria de democracia e sociedade, assim como expor analiticamente os seus enfrentamentos críticos, recorrendo, para isto, aos autores Max Horkheimer e Antonio Gramsci. Essa discussão é importante, pois a sua influência durante os séculos XX e XXI permanece viva sobre diversos autores, inclusive em Anísio Teixeira. Em verdade, passados mais de 60 anos de sua morte, sua importância é perceptível em várias pesquisas; por exemplo, os escritos de autores como Daniel Savage (Professor de Ciência Política, da Universidade de Oklahoma), Robert Westbrook (Professor de História Política e Cultural, da Universidade de Rochester), Richard Rorty (falecido, foi professor emérito de Filosofia e de Literatura Comparada, da Universidade Stanford), John Shook (professor de Filosofia, da Universidade de Oklahoma e diretor do Pragmatism Archive). Por outro lado, há aqueles que propuseram, nas últimas décadas do século XX, um debate crítico e enriquecedor com o pragmatismo de Dewey na esfera de seu cientificismo e de seu pensamento político. Neste caso, apresentar-se-ão, no presente capítulo, dois momentos de confrontação crítica com os conceitos deweyanos, a saber, as observações sobre ciência e sociedade de Max Horkheimer e a filosofia da práxis de Gramsci, autores que defendem que a ciência está incluída entre as forças humanas produtivas. Neste ponto de vista, a demarcação crítica com o pragmatismo deve ser clara, como assevera Horkheimer: “O fato de a ciência como força produtiva e meio de produção cooperar para o processo de vida da sociedade não justifica, de forma alguma, uma teoria pragmática do conhecimento” (2012, p.7).

Esse debate suscitado na segunda metade do século XX é necessário porque mostra as implicações da crença de Dewey nos postulados do método científico para suas teses de sociedade e liberalismo. Tanto em Horkheimer, de maneira mais contundente, quanto em Gramsci, as ideias de Dewey estão limitadas a uma visão de ciência mistificada, numa esfera de racionalidade teleológica, capaz de solucionar as

causas de todos os problemas, sejam sociais, sejam materiais, hipostasiando o indivíduo, encarado abstratamente e, com isso, dificultando ou minimizando o entendimento teórico dos processos sociais. Algumas consequências desse legado de Dewey podem ser auferidas em dois movimentos: a formação do indivíduo através da educação cientificizada e institucionalizada e o experimentalismo social, consubstanciados na ideia de sociedade liberal planejada e racionalizada. Estes elementos estão marcados significativamente em Anísio Teixeira, como foi analisado nos capítulos anteriores, mais especificamente em seu livro já citado *Pequena introdução à filosofia da educação*.

3.1 As bases do pragmatismo e do liberalismo deweyano

John Dewey foi um dos principais pensadores americanos do século XX, com uma contribuição significativa no campo da filosofia educacional, mormente na epistemologia e na filosofia da ciência. Nas obras *Meu Credo Pedagógico* (1954), *Democracia e Educação* (1979) e *Experiência e Educação* (1979), entre outras, Dewey lança o empirismo e o naturalismo como base de sua psicologia social. A relação entre o seu empirismo e o naturalismo teve como fio condutor o funcionalismo, que foi uma “explicação empírica e experimental da atividade teleológica inteligente” (SHOOK, 2002, p. 138).

Uma das principais contribuições de Dewey foi o de construir um método pedagógico fundado no pragmatismo de William James e no empirismo Charles Saunders Peirce. Ambos tinham uma grande influência nas universidades americanas. Não se pode deixar como pormenor a presença de Hegel sobre Dewey, “refletindo-se na concepção deweyana de lógica dinâmica ao fundir pensamento e objeto num progressivo processo do indeterminado rumo ao determinado” (CHACON, 1993, p. 130).

A preocupação filosófica de Dewey circunda com a definição de conhecimento que deve ser construída na educação, pois com “o advento das democracias [liberais] e das modernas condições industriais” (DEWEY, 1954, p. 86), as instituições estão em processo de mudança constante e, nesse contexto, a educação, que viabiliza a adaptação do indivíduo a essas mudanças e propicia a deliberação de resolução dos conflitos

sociais, é o aprendizado de habilidades de solução inteligente de problemas mais aceito no decorrer da vida de um indivíduo dentro das relações sociais. A estabilidade social e o progresso econômico são questões que Dewey creditava à educação como forma essencial para mantê-los. Além disso, as ciências naturais são a área que deve alavancar o desenvolvimento epistemológico da educação.

O funcionalismo defendido por Dewey, sobretudo o funcionalismo pragmatista de Chicago, apoia um procedimento teleológico inteligente para analisar o comportamento humano na sociedade, em especial os hábitos e a evolução das habilidades. A base desse funcionalismo está na psicologia experimental e na biologia evolutiva. Esses dois pilares foram bastante requisitados, não somente por Dewey, mas por diversos pesquisadores da Universidade de Chicago, como James Angell e George Mead, para estudar o comportamento psíquico como fenômeno de adaptação e de resolução de conflitos (SHOOK, 2002).

Em *Democracia e educação* (1979), a ideia do funcionalismo é uma explicação empírica e experimental da educação. Dewey afirma que a educação é um trabalho de interação contínua entre pessoas de diversas gerações em sua comunidade. A educação institucionalizada é um espaço planejado e controlado para simplificar um processo pedagógico e psicológico em que se propicia aos jovens e às crianças uma estrutura de situação social, que incentiva e guia para a busca de solução de problemas. A educação formal é a tentativa de solução de problemas no processo criativo em ambiente natural.

Dewey se interessou pela psicologia funcionalista com base no experimentalismo por considerar que o comportamento humano deve ser compreendido em suas bases teleológicas, isto é, como um processo que aponta para um fim e tendo as etapas de construção de hábitos, costumes, aptidões e práticas materiais e simbólicas para o desenvolvimento da inteligência. Desde 1890, ele buscou aprofundar a biologia evolutiva, a fisiologia e a psicologia experimental, do ponto de vista da evolução, como processo de adaptação orgânica. De acordo com um dos mais eruditos estudiosos do pensamento pragmático deweyano, John Shook, professor de Filosofia da Universidade de Oklahoma e diretor do Pragmatism Archive, um reconhecido centro de estudo sobre o pragmatismo, essa preocupação de Dewey e de outros filósofos de Chicago em pesquisar o comportamento humano

acatava muitas das implicações da compreensão funcionalista dos processos psíquicos. Se o pensamento é apenas um aspecto da atividade teleológica, ele deve servir às necessidades da solução de problemas. Ao compreender que o pensamento é solução criativa de problemas, os pragmatistas de Chicago passaram a desafiar filosofias mais antigas quanto à natureza da crença, da razão e da verdade (SHOOK, 2002, p. 143).

Por essa, o pragmatismo, não somente o de Dewey, sobretudo o de Chicago, fundamentou-se num procedimento naturalista quanto às relações sociais e às funções do ser humano em sociedade. Isto porque os pragmáticos se detêm em observações e em dados empíricos para compreender os fenômenos sociais exclusivamente em atividades cujas dinâmicas dos órgãos sensitivos dos sujeitos são estimulados através de contatos intencionais com a natureza. Os conteúdos do ambiente interativo são resultados de experiências entre os espaços naturais e as faculdades naturais da mente humana. Portanto, para o pragmatismo, a experiência é eminentemente natural, e não somente psíquica, pois são as interações entre os objetos naturais e a inteligência humana que formam a experiência. Por isso, a inteligência é central para o pragmatismo. É a capacidade sensitiva que experiencia as coisas materiais e, portanto, da natureza. Cabe salientar que as experiências só apresentam sentidos quando há situação-problema. Isso quer dizer que o significado de uma ação está em concordância com o sentido intencional que o sujeito imprime em uma experiência. Esta teoria funcionalista naturalista do sentido tem uma concepção mais realista e factível, conforme esclarece Dewey (1910b, p. 123):

É importante observar que o transcendentalista quase constantemente primeiro cai na falácia do psicólogo; e depois, tendo assumido a atitude do psicólogo (atitude de quem se interessa por sentidos como “ideias” em si), acusa o empirista, criticando-o por ele ter confundido a mera existência psicológica com a validade lógica. Isto é, ele começa supondo que o odor, em nosso exemplo (e em todos os objetos cognitivos para os quais esse exemplo é frequente como um símbolo), é um estado simplesmente psíquico, de modo que o ponto de referência ou intento lógico se sintetiza no problema de como o meramente psíquico é capaz de “conhecer” o extrapsíquico. Porém, de um ponto de vista eminentemente empírico, o odor que se conhece não é mais meramente psíquico do que a rosa conhecida. Podemos, por exemplo, dizer que o odor, quando envolve um sentido ou intenção consciente, é “psíquico”, mas o termo “psíquico” não indica um tipo separado de existência – existência como um estado de consciência. Ela significa somente o fato de que o odor, um objeto real

e não-psíquico, agora exerce uma função intelectual. Essa nova propriedade abarca, com observou James, uma relação aditiva - uma nova propriedade possuída por um objeto não-psíquico quando esse objeto, em um novo contexto, adquire uma outra função e uso. Estar “na mente” constitui estar em uma situação em que a função de tencionar toma posição central. [...] Um objeto torna-se um sentido quando empregado empiricamente de um certo modo; e, sob certas situações, o caráter conciso que faz jus a esse sentido torna-se um objeto de solicitude.

Destarte, para Dewey, o fundamento do pragmatismo é este naturalismo empírico; ele afirma que a experiência é um momento de mensuração e descrição de uma realidade concreta, não havendo possibilidade de concebê-la sem a experiência direta. A existência concreta está presente na observação com instrumentos, porque a experiência não é um simulacro mental dos elementos constituintes dos fatos (DEWEY, 1910b). A estrutura do pensamento é funcional para solução de problemas na medida em que os sujeitos encontrem instrumentos adequados para interagir com a natureza (SHOOK, 2002, p 150).

Dewey utiliza a metáfora do instrumento para designar que o pensamento, em todo seu aspecto, conceitos, inferências, hipóteses etc., é constituído por instrumentos para aperfeiçoar a vida e o progresso da razão científica (DEWEY, 1979). O conceito de funcionalismo e instrumentalismo nele leva a entender que a ação do psíquico só se ampara no mundo natural experienciado pelos indivíduos em sociedade. A manifestação de Dewey em favor do funcionalismo na obra *The reflex arc concept in psychology* (1896) dá-se por uma unidade contínua entre pensamento e experiência através de estímulos que os objetos naturais provocam. Nessa experiência provocada por problema, como Dewey o chama em *The postulate of immediate empiricism* (1905), as coisas materiais são *ipso facto* tal como o sujeito experencia. Os elementos instrumentais da razão são acionados a agir em ambiente natural. Com isso, as características gerais de uma experiência para solução de problema são enumeradas por Dewey da seguinte forma:

1) Perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjectural – uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso exame

(observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese (DEWEY, 1979b, p.164 e 165).

Dado esse aspecto geral do experimentalismo de Dewey, ele, no ensaio *Psychology and philosophic method*, de 1886, de forma contundente, demonstra que a metodologia pragmatista é um exemplo de como investigar os indivíduos em suas experiências condicionadas socialmente. Neste ensaio, psicologia é uma ciência política; uma psicologia social que busca a compreensão da experiência compartilhada. Ratifica, com essa ideia, que os valores não são subjetivos e psíquicos, mas, sim, devem ser encarados como modo de existir na natureza tal como experienciados. Ele se dedicou em aprofundar uma defesa de que esse empirismo, com elementos epistemológicos do naturalismo, refuta qualquer ideia de transcendentalismo subjetivo. Conforme a sua afirmação sobre os valores experienciados, a satisfação do valor “não é coisa qualquer quando não é usufruído como um bem” (DEWEY, 1929a, p. 213). O valor aos objetos é considerado quando há uma investigação sobre a natureza da fruição, quando há uma ação intencional que considera o meio para alcançar o bem desejado e as suas implicações. Com isso, decorrem duas conclusões importantes para a educação:

1)A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação (id., 1979b, p. 153).

Os valores, nesse caso, podem ser testados objetiva e empiricamente, porque são previstas as suas consequências. A relação entre meios e fins contínuos é a maneira de se chegar a fruições cujos esforços do pensamento são intencionais. Para o filósofo americano, os fins não devem ser deliberados independente dos meios, e vice-versa. Este instrumentalismo, ou razão prática, de Dewey refuta qualquer método em que a inteligência apregoa um fim independente (ibid., p. 152 – 166).

Dewey cita uma história hilária narrada por Charles Lamb¹⁰⁹ para exemplificar essa relação contínua entre meio e fim.

A primeira vez que se comprovou porco assado foi quando um acidente fez queimar uma casa onde estavam porcos. Enquanto vistoriavam os destroços, os donos pegaram nos porcos tostados pelo fogo, provocando queimaduras leves em seus dedos. Ao levar impulsivamente os dedos queimados às suas bocas, para aliviá-los, eles experimentaram um novo sabor. Como gostaram do sabor, passaram a edificar casas, povoando-as com porcos e depois incinerando-as (DEWEY, 1929b, p. 226-227).

Essa experiência torna-se um ato de fruição com valor não acidental na medida em que os meios para realizá-lo surgiram por observação. Sai da condição acidental graças ao comportamento inteligente proveniente da observação. O aperfeiçoamento dessa experiência pode gerar outros valores, como assar o porco em um pequeno forno de fogão. Se o valor não é definitivo, isso se deve às experimentações inteligentes em contexto de escolhas de meios no contexto natural de conflitos com outros valores. Por isso que a teoria empírica deweyana procura firmar uma teoria naturalista dos valores. O seu empirismo tira o naturalismo de uma visão transcendental, pois os valores são experienciados no ambiente vivenciado, compartilhado de pessoas em cooperação umas com as outras. (DEWEY, 1929b).

Quando se trata de valores morais, Dewey defende um padrão moral de uma sociedade a partir de atividades cooperativas. Os padrões morais, criados pela inteligência social numa situação de contexto problemático e conflitante, servem para manter a cooperação. Os esforços de uma solução de problema são referentes a um bem social coeso. O progresso social é democrático e liberal, pois, para ele, a evolução da inteligência social leva gradualmente à capacidade de obter bens sociais. A condição para essa realização está na educação. Ela é primordial para a resolução de situação-problema que, inevitavelmente, conduz à evolução da democracia liberal.

A crença de Dewey na experiência humana está na concepção científica, pois somente assim ela permite a comprovação empírica e a verificação objetiva do valor investigado. A sua filosofia encara o método científico em qualquer manifestação da

¹⁰⁹ Inglês (1775-1834) escritor e ensaísta. Conhecido pelos seus famosos ensaios de Elia.

inteligência social que verifica, testa e comprova os valores (id., 1979b). A sociedade liberal é a que possibilita a exploração da inteligência social para a investigação das experiências problemáticas e resolução de conflitos. A construção investigativa dos valores sociais pela inteligência experimental em sociedade democrática liberal exige uma existência natural objetiva, na qual se encontram as experiências sociais dos indivíduos (DEWEY, 1979b).

Dewey está convicto de que a democracia liberal é o método experimental para preservar e expandir experiências em cooperação. Esse método experimental é a inteligência social que se manifesta principalmente nas instituições, sobretudo na instituição escolar. Sem os princípios democráticos liberais encarnados nas instituições, não há educação. Para ele,

A idéia de democracia é mais extensa e mais completa do que suas prováveis aplicações nos mais almejados dos casos. Para se consolidar, ela deve abranger todas as estruturas de instituição humana: família, escola, indústria, religião. E ainda no que diz respeito a disposições políticas, as instituições governamentais são uma construção de afixar numa ideia canais de intervenção efetiva (DEWEY, 1927, 325).

Como se vê, em Dewey, ciência e verdade são formadas pelas teorias do naturalismo e do método científico. O seu pragmatismo argumenta que a garantia científica é a condição para controlar de modo assertivo os processos naturais. O naturalismo pragmatista se baseia em perspectivas a partir das qualidades relacionais e experencia o mundo natural como relações entre os objetos. Tanto para Peirce quanto para Dewey, a experiência apresenta regularidades estáveis que fazem com que alguns juízos tornem-se universais quando se trata de processos naturais. Estas regularidades naturais não são necessariamente leis da natureza imutáveis, invariáveis, pois não há indício de imutabilidade da natureza, já que ela se dá num processo relacional entre os seus elementos internos. Dewey coaduna inteiramente com Peirce sobre essa dinâmica do pragmatismo embasada no funcionalismo naturalista.

O fato de haver operações na natureza estáveis o suficiente para ser o fundamento de algo é certificado por todo campo do conhecimento. Mas o fato de que elas são categoricamente invariáveis nem é evidenciado, nem é aceitável, pois esta é uma questão de fato

circunstancial, na qual devemos nos contentar com uma ordem de possibilidade ou perspectiva (DEWEY, 2008a, 112).

Para Shook (2002, p. 197)), se for definir a filosofia deweyana, o que deve ser proposto é a seguinte:

O objeto próprio do conhecimento científico é o objeto natural criado tecnologicamente na experiência humana. Essa definição tem três componentes. 1. O objeto do conhecimento científico pode ser experienciado. Essa é uma afirmação do empirismo pragmático. 2. O conhecimento científico pressupõe objetos naturais. Essa é uma afirmação do naturalismo pragmático. 3. O objeto do conhecimento científico é criado tecnologicamente. Essa é uma afirmação do produtivismo pragmático.

Outra questão, relacionada a esta definição, são, como explica Dewey (2008b, p. 302-303), as proposições na ciência.

Sob a ótica de qualquer outra teoria além daquela sobre a conexão absoluta de universais hipotéticos, mediante observações experimentais de investigação, a comprovada utilidade das proposições contrárias aos fatos apresenta um paradoxo insolúvel. Já foi realizada uma tentativa de resolver esse paradoxo, assegurando que, embora as proposições em pauta nada garantam sobre a existência, elas “atribuem à realidade um caráter que é o fundamento da conexão alegada no juízo hipotético”. Quanto a essa forma de interpretação, tem-se questionado com pertinência: “Como pode haver fundamento no universal real de alguma coisa que, no entanto, não existe?” O paradoxo aparente some completamente quando se observa que tais proposições não intentam, nem pretendem ter referência à existência, e sim ser relevantes à investigação da existência – uma questão muito diferente. De fato, todas as definições têm algo de contrariedade aos fatos. Pois elas são ideais tanto quanto são ideacionais. Como ideais, não são e nem pretendem ser percebidas, propondo-se a conduzir-nos à percepção de nossas capacidades em condições existentes – capacidades que fugiriam à nossa observação, não estivesse pela direção fornecido por um ideal ou uma definição.

Ele afirma que a análise científica está em consonância com a localização das coisas que interagem entre si para produzir um efeito. Sustenta ainda que o pragmatismo possui um papel funcional positivo ante as coisas. Assim, essa tendência filosófica defende o objetivismo científico, de modo que

O trabalho da ciência física é encontrar as propriedades e relações das coisas em conformidade das quais elas são adequadas de serem empregadas como instrumentalidades; a ciência física afirma revelar não a natureza interna das coisas, e sim somente as conexões das coisas umas com as outras que produzem resultados e que, por conseguinte, possam ser usadas como meios (id., 2008c, p.6).

Percebe-se que tais afirmações arroladas acima se aproximam sistematicamente do pensamento positivista de Durkheim. Em *As regras do método sociológico*, Durkheim (2014, p. 21) estabelece regras para os sociólogos fazerem a observação dos fatos. As suas proposições se resumem da seguinte maneira:

A coisa se opõe à ideia [...]. É coisa todo objeto do conhecimento que a inteligência não penetra de maneira natural [...] tudo o que o espírito não pode chegar a compreender senão sob a condição de sair de si mesmo, por meio da observação e da experimentação, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis para os menos visíveis e profundos.

A coisa deve ser entendida

Pelo sintoma de não poder ser modificada por intermédio de um simples decreto da vontade [ou de conceito]. Não que seja refratária a qualquer modificação. Mas não é suficiente exercer a vontade para produzir uma mudança; é preciso além disso um esforço mais ou menos laborioso, devido à resistência que nos opõe e que, outrossim, nem sempre pode ser vencida (ibid., p. 25).

Como se pode observar, o pragmatismo de Chicago, cujo embasamento é o naturalismo empírico, dá ênfase a incursões teleológicas em situações de ações específicas, destacando os fins dos indivíduos, por mais que a sociedade tem seus fins, no entanto, os tem como conteúdo de experiências de indivíduos que partilham fins entre si. Porém, há de destacar que na obra *A Filosofia em Reconstrução* (DEWEY, 1958), o pensador americano, ao falar das falácias dos fins gerais e da supremacia do caso específico ou individualizado, ele propõe uma investigação das experiências do sujeito de acordo com os determinantes das condições sociais em vigor. Dewey concebe o pensamento quando refuta a independência do mesmo, como uma etapa da evolução fisiológica e da experiência do organismo. O idealismo e a teleologia de Dewey

analisam o sujeito nas atividades sociais e ambientais em que razão, inteligência e sensibilidade surgem em função de fins determinados à sobrevivência e ao aperfeiçoamento das aptidões do indivíduo. O pensamento é um elemento funcional para a solução prática de problemas em um meio social propício.

O pragmatismo deweyano considera a experiência como uma questão fulcral, que postula a capacidade do pensamento investigativo de entender os diversos problemas suscitados pela ciência e que apresenta respostas para esses problemas. Esta concepção procura perquirir em cada situação as múltiplas variações entre meio e fim em que a realidade é formada. Não se trata, o instrumentalismo pragmatista, de um método apenas, e sim de uma filosofia que atribui à realidade uma multiplicidade de ações e reações entre objeto e meio. Nessa infinita multiplicidade, em que a realidade se apresenta, o instrumentalismo e o pragmatismo de Dewey concebem uma proposição da metafísica ontológica segundo a qual o homem em sua insegurança, incompletude e instabilidade existenciais almeja alcançar vivências estáveis, adaptáveis e permanentes. O homem busca, em seu mundo de contingência e mudança, o estável, o imóvel, seja através dos mitos, das artes, das práticas dos saberes tradicionais, seja pela ciência e pela filosofia. Por isso, o pensamento é um instrumento elaborado pelo ser social para sua adaptação às condições concretas. O pensar intenta não uma verdade incontestável, mas hipóteses que se comprovem verdadeiras com a chancela pragmática. A verdade irretorquível e conceptualista é mudada por um funcionalismo epistêmico (MORA, 2000). Portanto, o instrumentalismo de Dewey não se restringe à ciência e à filosofia, ele é imanente à vida social e educativa. Em verdade, a preocupação de orientar o pensamento a partir do empírico e resolver problemas do mundo concreto levou Dewey

a uma retomada de sua primitiva influência hegeliana: sua inclinação para a metafísica, que se torna tão patente nos últimos trabalhos sobre questões lógicas, não desmente a concepção pragmática e instrumentalista em torno da qual gira sua teoria do pensar, mas a torna ainda mais vinculada a certas correntes do existencialismo metafísico e a todos os esforços últimos para conseguir uma unidade da razão com a vida, pois isso é a única coisa que pode terminar com o divórcio da teoria e da prática tão característico da filosofia clássica e do intelectualismo moderno, **o que pode levar a uma vida harmoniosa que é para Dewey o ideal último da educação** (MORA, 2000, p. 711. Grifo nosso).

Essa lógica, embasada em uma metafísica ontológica, que busca a indivisibilidade da razão com a vida e, com isso, pode caucionar uma harmonia para a mesma, a vida leva, por sua vez, à unidade entre liberdade e virtude, denotativa da concepção de autonomia em Dewey.

Dewey viu a liberdade individual e a sociedade como necessariamente contíguas, isto é, a liberdade é um princípio universal e imutável. Ele fundamenta sua justificação do liberalismo sobre o qual chama de os traços genéricos da natureza. Por natureza, Dewey refere-se à esfera fenomenal dos objetos. O conhecimento sobre o mundo dos objetos fenomenais é derivado das ciências naturais. Uma das funções da filosofia é a de interpretar como esse conhecimento tem consequências para os seres humanos. Ele acreditava que a ideia de ciência natural, com as implicações mais importantes para a humanidade, foi a teoria da origem e evolução das espécies através da seleção natural de Darwin (DEWEY, 1910, p. 1-19). A partir desta, Dewey constrói sua defesa do liberalismo. Três componentes principais merecem particular atenção: a refutação de todos os dualismos, como, por exemplo, divino / natureza (ibid., p. 7); a inclinação genérica de toda a vida para o desenvolvimento ou adaptação; e um mapa base para o método de investigação prática (op. cit., p. 8 - 9 e 11).

De acordo com Daniel Savage, um notório pesquisador deweyano e professor da University of Science and Arts of Oklahoma, a explicação darwinista para a origem das espécies faz com que todas as explicações fenomenais influenciassem Dewey para apontar que não há nenhuma razão de acreditar que qualquer parte da natureza existe fora do espaço e do tempo. Todos os dualismos filosóficos que tiveram a sua origem na cosmologia baseada na religião e que localizou a fonte de valor em um reino transcendental são expostos como construções artificiais. Os dualismos platônicos e kantianos são apenas restos de um dualismo religioso que separa o pensamento da experiência. A teoria de Darwin da evolução, bem como a antropologia, a biologia e a psicologia social devem desconstruir esse falso dualismo e os pseudoproblemas, epistemológico e político, por exemplo (SAVAGE, 2002).

O segundo princípio que Dewey deriva da natureza evolutiva da vida é o princípio do crescimento em si, isto é, a inclinação de toda a vida genérica para o desenvolvimento ou adaptação. A história natural da adaptação através da seleção natural mostra que a lei de toda a vida não é mera sobrevivência, mas a otimização das

capacidades de cada espécie e como essas capacidades são desenvolvidas em seu ambiente (DEWEY, 1910). Dewey interpreta esta inclinação natural como uma busca pela perfeição. A teoria perfeccionista deweyana afirma que as necessidades objetivas dos organismos ditam o seu "bem." As necessidades dos seres humanos são, em parte, constituídas por seu organismo natural e, em parte, pelo ambiente em que vivem. Assim, essas necessidades humanas são resultados da interação entre o necessário, – as necessidades de nossos corpos físicos e psíquicos –, e do nosso ambiente natural, social e tecnológico, como meio contingente e que estão sujeitos a alterações. Essa busca pela harmonia com o meio ambiente é genérico e universal para todos os organismos vivos. Nos seres humanos, essa busca pela harmonia é idêntica à busca do bem, ou o autodesenvolvimento (DEWEY, 1958).

Este processo evolutivo se reflete em um ciclo de repouso, tensão e movimento, que caracteriza o crescimento de todos os seres vivos. Mesmo a mais simples das espécies experiencia a necessidade, como a fome, como uma forma de tensão que faz com que o movimento em direção à satisfação da necessidade aconteça. Quando o movimento for bem sucedido, o organismo experimenta o descanso (ibid.). Dewey salienta que este ciclo é importante para todos aqueles que tomam a teoria da evolução de Darwin a sério. Em primeiro lugar porque o progresso e o desenvolvimento serão vistos como cíclico e contínuo, em vez de uma progressão linear para um fim fixo.

Em segundo lugar, se os seres humanos evoluíram a partir de formas de vida inferiores, devem ser desenvolvidos a partir de uma origem pré-consciente, e assim o ciclo genérico de repouso, de tensão e de circulação deveria necessariamente implicar desenvolvimento da razão. A razão, neste caso, é, naturalmente, a resolução de problemas práticos em contextos situacionais em oposição à contemplação transcendental. Ao utilizar este ciclo genérico para explicar o comportamento humano, Dewey afirma que as pessoas estão em repouso quando elas estão em um estado de harmonia com o seu ambiente natural e social. Quando a harmonia é perturbada por uma situação problemática, a tensão é experimentada, que leva à ação criativa. Na ausência de uma problemática, elas são indivíduos complacentes e satisfeitos. Os problemas são, assim, a condição necessária para o crescimento. Depois, o desenvolvimento da capacidade pela razão torna-se potencialmente a atividade humana ponderada, ou inteligente, em vez de meramente habitual ou impulsivo. Se a razão se

origina como uma ferramenta para a resolução de problemas em um determinado contexto ambiental, em seguida, suas operações são essencialmente práticas e o conhecimento é essencialmente experimental. Antes do desenvolvimento da inteligência, o crescimento é acidental, resultado de causa e efeito; depois, é intencional, resultado de meios e fins. Se o bem para os seres humanos é determinado por necessidades distintas e de desejos, ou, em outras palavras, determina o que é realmente bom para todos, então, para os seres de inquérito inteligente o bem se torna uma questão de dar direção ao impulso inteligente (op. cit.).

Dewey interpretou esta inteligência como satisfação das necessidades de um tipo de crescimento: um crescimento que é caracterizado por um ciclo contínuo de insatisfações, ações e realizações. Os bens são, portanto, instrumentais, porque eles são determinados pela sua capacidade de atender às nossas necessidades. Não há bens fixos, mas aqueles que fazem parte do processo geral ou procedimento para a realização de ações futuras. A natureza contingente e evolutiva da existência fez com que Dewey confiasse em um método universal. Ele entende o processo, ou o próprio crescimento, como sendo a finalidade da vida. Se o método experimental de Dewey requer certos princípios gerais, pode-se dizer que o mesmo tem um *telos* substantivamente definido, ou seja, a realização dos princípios gerais necessários para o autodesenvolvimento. De modo que o

continuum experiencial... é um princípio de aplicação universal. Há em cada caso alguma espécie de continuidade... o crescimento em direção determinada quando, e somente quando, conduz a crescimento contínuo, satisfaz à definição de educação como crescimento, pois o conceito deve ter aplicação universal e não limitada e especial (DEWEY, 1979a, p. 23 e 26-28).

A filosofia de Dewey, portanto, contém dois sentidos do conceito de crescimento. O primeiro é um ciclo contínuo de readaptação a um contexto ambiental contingente e mutável em que o *telos* é o próprio crescimento. O segundo sentido é o de realizar o método geral (ou os princípios) de crescimento, isto é, o método que resulta em um crescimento necessário do primeiro sentido. Para o indivíduo, este segundo sentido tem como seu *telos* a concepção de Dewey de autonomia. Para a sociedade, o segundo sentido tem como *telos* a concepção deweyana de democracia liberal. O

contínuo ajustamento de instituições, leis e normas, que os princípios liberais possibilitam, é um exemplo de crescimento adaptativo. A realização ideal dos princípios liberais, por si só, fornece o *telos* para o crescimento no segundo sentido em direção a um método geral de crescimento adaptativo (id., 1970).

O terceiro princípio que Dewey deriva da ideia de Darwin é o método de investigação racional. Após o desenvolvimento da mente humana, o crescimento (ou desenvolvimento) tornou-se em inteligência. A seleção não é mais uma reação inconsciente à tensão, mas sim o resultado de inquérito proposital. É por isso que a razão não deve ser concebida como ato de abstrações, porque a razão não é desinteressada. Em contraste com o imperativo categórico de Kant, que acentua uma imparcialidade que é cega para o contexto, o raciocínio prático de Dewey é seletivo. Ele tem um propósito, que é a adaptação ao meio ambiente, e um interesse, que é encontrar o melhor meio de restabelecer a harmonia em um contexto particular. Por tentativa e erro, ou experiência, os seres humanos aprendem que o comportamento é mais propício para a harmonia com seu ambiente (DEWEY, 1910).

Os principais obstáculos, Dewey salienta, para a transição do velho para as novas normas são a divinização e habituação do velho. A divinização está relacionada com os interesses daqueles que veem a sua posição na sociedade ameaçada pela mudança. O resultado é o que Dewey chamou de atraso cultural (SAVAGE, 2002). A cultura de uma época passada detém forte influência funcional sobre as normas e instituições, que resulta em dissonância social na era atual; nestes termos, “o retardamento dos padrões e hábitos mentais e morais constitui a última trincheira das velhas instituições; vindas do passado, elas ainda exprimem as presentes crenças, perspectivas e propósitos” (DEWEY, 1970, p. 77). Outra razão é o dualismo divino / natural. A filosofia e a política herdaram o hábito de pensar a realidade em termos dualistas: Há um reino fenomenal que é caracterizado pela contingência e mudança e um reino ideal, de imutável e universal "verdade". Embora a ciência moderna, incluindo o darwinismo, apresenta todos os motivos para acreditar que tudo na natureza existe no espaço e no tempo, a filosofia dita tradicional por Dewey continua a operar no pressuposto de um reino ideal. Uma vez que a existência de um reino não fenomenal for rejeitada, a teoria não é separada da prática, mas é a própria derivada da prática, e todo o conhecimento prático é hipotético, hesitante e experiencial.

O pragmatismo experimentalista de Dewey forja uma ciência que é a aplicação do raciocínio prático para a investigação dos fenômenos naturais. Enquanto as questões tratadas pela física e astronomia eram de domínio de um reino ideal, teológico, o crescimento ou desenvolvimento do conhecimento era nulo. Foi só quando os homens, como Galileu, aplicaram o método de conhecimento prático a essas perguntas que o mundo percebeu que a teoria por si só não era suficiente, ou melhor, que as teorias são derivadas de experiência ou prática.

Para Dewey, por outro lado, o conhecimento moral, como todos os outros conhecimentos, deve ser prático. As virtudes morais e intelectuais não fornecem respostas prontas para os problemas morais específicos. Em vez disso, elas fornecem um método prático e geral para a realização de investigação moral. Deve-se abordar a questão moral ou o problema com imparcialidade e sujeitar as respostas hipotéticas para a reflexão crítica, a reconstrução imaginativa, se necessário, e a verificação intersubjetiva. Esses princípios e as generalizações antecedentes são úteis como hipóteses, e podem supor a adequação de determinados princípios que sempre funcionaram no passado, mas o teste final é a experiência (DEWEY, 1958).

Como foi destacado até agora em sua filosofia epistemológica, o objetivo da vida é o autodesenvolvimento e o perfeccionismo é uma de suas características. Dewey apregoa que o conceito de autodesenvolvimento é a capacidade que o indivíduo tem de realizar as suas virtudes intelectuais e morais. Esse processo de autodesenvolvimento, que caracteriza a vida, é contínuo, calcado em um ciclo sem fim de construção de problemas, questionamentos e soluções. Como o próprio Dewey assevera, “o processo de crescimento, de aperfeiçoamento e de progresso é que é o ponto significativo... O fim não é jamais um limite a ser atingido, é antes o processo ativo pelo qual se consegue transformar a situação existente. Não a perfeição como um alvo final, mas o processo permanente de aperfeiçoamento, maturação e correção é que é o alvo da vida” (ibid., p. 176).

O sentido de crescimento como contínuo é a adaptação à mudança, como sendo uma característica da natureza. Essa adaptação implica repouso, tensão e crescimento como um ciclo. Na concepção de autonomia em Dewey, o crescimento é um aperfeiçoamento intelectual e moral para adaptar-se continuamente às alterações de um ambiente temporário, porém sem rupturas.

A concepção de Dewey de autodesenvolvimento depende de um método de mudança adaptativa. O entendimento de autonomia decorre do conceito de método com o qual justifica um conjunto de capacidade intelectual e moral fixa para as invenções humanas dentro de limites regulados do fazer científico. Na obra deweyana, não é possível afirmar que não há princípios fixos, por si só, somente não há princípios fixos que não fazem parte de um método ou processo de pesquisa. Para tanto,

A moral não é um catálogo de atos, nem um conjunto de regras a serem aplicadas... Na moral, o de que se necessita é de métodos específicos de pesquisa e planejamento: método de pesquisa para localizar as dificuldades... Métodos de planejamento para formar planos a serem usados como hipóteses construtivas no trato com a dificuldade... E a importância pragmática da lógica das situações individualizadas, cada qual possuidora de seu próprio bem e princípio insubstituível, será a de fazer transferir a atenção da teoria da preocupação com as concepções gerais para o problema do desenvolvimento de métodos efetivos de pesquisa (DEWEY, 1958, p. 170).

Os princípios fixos da filosofia de Dewey podem ser referidos como valores, sendo possível distingui-los dos bens mais transitórios e contextuais. Um dos valores fundamentais de sua filosofia é a autonomia, que é o meio pelo qual o indivíduo busca o seu aperfeiçoamento. Se os sujeitos autônomos são “aqueles cujos fins e propósitos são autenticamente escolhidos” (BLACKWELL PUBLISHERS, 1991, p. 31 apud SAVAGE, 2002, p. 19), aqueles outros, que não têm a capacidade intelectual para determinar melhor os seus propósitos fins a partir do livre arbítrio, não têm capacidade de autodesenvolvimento. Autonomia é condição *sine qua non* para ter uma boa vida – *good life*. Quando se fala de autonomia, o dilema a ser levantado é o imperativo universal de questões morais concretas. Nesse caso, em Dewey, a natureza universal das categorias fornece um método prático da razão moral. Um método geral da razão moral exige um conceito de virtude em que a capacidade da razão moral prática consiste em virtudes morais e intelectuais, como as da persistência, autodisciplina e justiça.

A autonomia em Dewey pode ser concebida como disposição ou virtude. Isso pode ser feito usando a noção de virtude de Aristóteles como uma proporção entre dois extremos. Aristóteles situa a coragem como a justa proporção entre os extremos da covardia e temeridade (ARISTÓTELES, 2009). A reflexão sobre virtude em Dewey pode ser vista como a proporção entre os extremos do dogmatismo e do ceticismo

moral. A disposição dogmática tende para a integração na medida em que trata de crenças existentes como verdades absolutas que estão acima de qualquer teste da experiência. O ceticismo moral tende à diferenciação na medida em que trata as crenças morais como subjetiva. O cético moral concede todas as crenças como igual valor porque todas elas são explicadas por preferência pessoal ou interesse particular. Ocupando o meio-termo entre essas duas disposições, é o método experimental que afirma que nenhuma crença está acima de qualquer verificação da experiência, precisamente porque algumas crenças são superiores às outras, e que a experiência é o melhor meio para distinguir o melhor do pior (SAVAGE, 2002).

Ao definir as virtudes intelectuais de autonomia desta forma, pode-se ver melhor como uma concepção de liberalismo baseada no autodesenvolvimento alcança um meio termo entre sociedade e liberdade individual. O liberalismo de Dewey acomoda tanto os aspectos de integração de comunitarismo quanto os aspectos da individualidade. A diferenciação, concebida como individualidade, é necessária para uma sociedade que quer se adaptar às mudanças, mas, por si só, ameaça de desintegração. A integração, concebida como fins comuns, é necessária para o sentido e o significado social de continuidade, mas, por si só, ameaça de estagnação. Se uma cultura deseja ser dinâmica e evolutiva e ainda fornecer um contexto estável de fins comuns, ela deve conter as ferramentas conceituais para acomodar tanto a diferenciação como a integração (DEWEY, 1970).

Em *Experiência e Educação*, Dewey (1979a, p. 26) fala da experiência como um bem intrínseco e que

o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. Até agora, entretanto, não tenho base para discriminar entre as experiências. O princípio é de aplicação universal. Há em cada caso alguma espécie de continuidade.

Essas ponderações podem ser complementadas na obra *A Filosofia em Reconstrução*, em que este autor pontua que a

pesquisa e a descoberta tomarão dentro da moral o mesmo lugar, terão as mesmas funções que vieram a ocupar e a ter nas ciências naturais. A validade, a demonstração tomam caráter experimental, terão base na experiência e nas consequências. A razão, por sua vez, que sempre

tem sido, na ética, apenas termo honorífico, revestir-se-á de função prática, será aplicada na elaboração de métodos pelos quais as necessidades e as circunstâncias, os obstáculos, e os recursos das situações sejam julgados pormenorizadamente, bem como no delineamento de planos de aperfeiçoamento (id., 1958, p. 174).

Dewey oferece um método prático firmado por uma razão moral que transcende qualquer contexto cultural particular. Apesar dessa base epistêmica universalística em sua filosofia, ele entendeu que o material (práticas sociais) de seu sujeito autônomo deve ser analisado com diferenciação de um contexto cultural para outro. A reflexão deve começar com as instituições, regras, normas e práticas culturais em que se encontram os indivíduos. O pragmatismo deweyano pressupõe, portanto, a aplicação de alguns princípios já aceitos, de acordo com as regras de procedimento racional, para verificar ou testar os princípios (crenças, preferência etc.) levantados como hipótese. De tal modo, Dewey insistiu que as instituições existentes, regras e normas sejam examinadas à luz desse processo. A reflexão significa algumas convicções relativamente resolvidas a partir da e com a razão. A reflexão racional pode sempre começar dentro de um quadro particular. A autocriação do indivíduo deve ser um processo de autorrecriação, racionalmente deve acomodar-se a novas experiências (DEWEY, 1979a).

Neste arcabouço da lógica deweyana, a virtude da individualidade, ao mesmo tempo que procura autenticidade e autossuficiência na formação moral, reconhece a necessidade de um contexto de significado em que a construção do eu é realizada. O conceito moral de Dewey não leva à fuga da sociedade. Ele assevera que a originalidade e a singularidade não se opõem à estrutura e criação sociais. A própria individualidade é originalmente uma potencialidade e é realizada somente em interação com as condições sociais próximas. Neste intercurso, as capacidades inatas, que contêm um elemento de singularidade, são transformadas e se tornam em “eu”. Ademais, através de resistências encontradas, a natureza do eu é descoberta. Por isso que

do mesmo modo que ‘indivíduo’ não é uma coisa, mas sim têmno designativo da imensa variedade de reações, hábitos, disposições e faculdades da natureza humana que são evocados e confirmados sob a influência da vida associativa, assim o é com o termo ‘social’. ‘Sociedade’ é uma palavra, mas encerra uma sucessão infinita de muitas coisas. Abriga em si todos os modos pelos quais os homens, associando-se uns aos outros, compartilham reciprocamente de suas

experiências, e criam interesses comuns e aspirações (id., 1958, p. 195).

A individualidade, ao invés de ser oposição ao contexto social, é a fonte de inovação na sociedade. É uma agência de reconstrução de uma ordem existente. Ela é responsável não apenas por inovações conceituais, mas para adaptar os hábitos existentes às novas condições e coerente para a integração de novas ideias em um corpo existente de significados. A individualidade é, assim, o funcionamento subjetivo dentro de um contexto objetivo.

Esta sociabilidade leva Dewey a traduzir os sentidos etimológicos das palavras *sociedade* (comunidade) e *comunicação* como fenômenos afins ou em comum. A sociedade é desenvolvida pela e na comunicação.

A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação. Há mais do que um nexo verbal entre os termos comuns, comunidade e comunicação. Os homens vivem em comunidade em virtude das coisas que têm em comum; e a comunicação é o meio por que chegam a possuir coisas comuns. O que eles devem ter em comum para formar uma comunidade ou sociedade são os objetivos, as crenças, as aspirações, os conhecimentos – um modo comum de compreender – mentalidade similar, conforme dizem os sociólogos (DEWEY, 1979b, p. 4).

Por sociabilidade, nessa compreensão, é a tendência de identificar o bem e o bem-estar do indivíduo com o bem e o bem-estar da sociedade. Esta identificação é necessária, para este pensador, por três motivos: primeiro, a definição de bem é necessariamente dialógica, comunicacional. “O reconhecimento de que bens existem e se preservam somente através da comunicação mútua, e de que a associação é o meio de se efetuarem coparticipações, está contido no senso moderno de humanidade e democracia” (id., 1958, p. 200). Segundo, as disposições para viver a boa vida, isto é, as disposições contidas na concepção de Dewey sobre autonomia, são resultados da socialização, da participação; “o convívio, o compartilhar, a coparticipação são os únicos meios existentes de universalizar a lei moral e os fins... Universalização significa socialização, ampliação da área e do alcance dos que compartilham de um bem” (ibid., p. 200). Terceiro, a busca de um bem e de um bem-estar sem levar em consideração os interesses sociais pode se tornar atomística. Quando a identificação entre Estado e

indivíduo existe em si mesma, “em sua hostilidade à livre experiência e ao poder de escolha do indivíduo, face a decisões sobre os problemas sociais, ela limita a capacidade de muitos ou da maioria dos indivíduos de compartilhar efetivamente das atividades sociais, privando assim a sociedade de se beneficiar com a contribuição de todos os seus membros” (op. cit., p. 202).

A disposição social é característica de uma sociedade de participantes autônomos. Esta atividade é cooperativa em que as pessoas contribuam com as suas perspectivas e interesses para um diálogo comum; buscam relações harmoniosas dentro de uma sociedade pluralista (id., 1970, p. 185). Dewey (1979b, p. 93) apresenta dois elementos como critério que orientam a estrutura de uma sociedade liberal.

O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores de regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre os grupos sociais como também a mudança dos hábitos sociais – sua contínua readaptação para ajustar-se às novas situações criadas pelos vários intercâmbios.

O ideal democrático liberal de Dewey (1979b, p. 93-94), pautado num positivismo metafísico, entende que

a extensão, no espaço, do número de indivíduos que participam de um mesmo interesse de tal modo que cada um tenha de pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e de considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias, equivale à supressão daquelas barreiras de classe, raça e território nacional que impedem que o homem perceba toda a significação e importância de sua atividade. Estes mais numerosos e variados pontos de contacto denotam maior diversidade de estímulos a que um indivíduo tem de reagir; e incentivam, por conseguinte, a variação de seus atos... Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade.

O que foi afirmado até o momento é que a defesa que o pragmatismo de Dewey faz do liberalismo pode ser generalizada para os diversos contextos sociais e culturais, porque é um método que prevê a evolução inteligente e moral das instituições, leis e normas dentro de um ambiente social, econômico e tecnológico contingente e mutável. Os princípios da investigação de Dewey são generalizáveis devido à natureza mutável e

contingente da experiência. Eles não são artefatos históricos, porque são os princípios de um método que podem funcionar em qualquer narrativa histórica particular. Eles vão além da subjetividade, não só porque o método é generalizável, mas também porque o método pressupõe a existência de respostas sobre todas as questões morais e políticas, mesmo que as repostas que surgem, por vezes, aplicam-se apenas com perguntas qualitativamente individualizadas.

Dewey assumiu a premissa segundo a qual a finalidade de qualquer sociedade deve ser o crescimento, ou autodesenvolvimento, de seus membros. Em segundo lugar, o princípio de que o ambiente no qual este autodesenvolvimento deve ocorrer é precário. A sociedade precisa, portanto, de um método correto para determinar as melhores instituições, leis e normas cujo objetivo é liberar seus indivíduos para o autodesenvolvimento em qualquer ambiente social, econômico e tecnológico (id., 1970).

Por sociedade, Dewey significa muito mais do que aquilo que muitos liberais passaram a ver como domínio público:

As instituições sociais todas, o governo, o comércio e a indústria, as atividades artísticas, a religião e tantas outras instituições sociais têm um sentido, um propósito, e esse propósito não é outro senão o de liberar e desenvolver as capacidades pessoais sem preconceito de raça, sexo, classe ou situação econômica. E isso é o mesmo que dizer que a prova do valor de suas funções é encontrada na extensão em que essas instituições educam cada indivíduo a todo o tamanho de suas possibilidades. O termo democracia tem significados vários, mas, se é que possui um significado moral, este é encontrado no esclarecer que a prova suprema de todas as instituições políticas e grupos industriais estará na contribuição que prestem ao crescimento integral de cada membro da sociedade (DEWEY, 1958, p. 184).

O fito da sociedade liberal de Dewey é o bem do indivíduo. Ele justifica os princípios liberais, segundo Savage, como liberdade individual, os direitos individuais, a tolerância e o pluralismo, porque são componentes de uma estrutura societal para realizar o bem. A democracia liberal é, por sua vez, o melhor ambiente social para desenvolver e cultivar as virtudes intelectuais, a individualidade criativa e as relações intersubjetivas (SAVAGE, 2002).

A necessidade da liberdade negativa, – autonomia de fruir intitulentos contra possíveis abusos, autonomia de expressar crenças, opiniões, autonomia de expressar gostos e a livre procura de objetivos pessoais (MERQUIOR, 1991) –, como condição

indelével para o crescimento, no sentido de se adaptar de forma harmoniosa com o meio social, é o único ponto final. Este crescimento requer princípios generalizáveis que embasarão o método de investigação prática. Nota-se que os princípios exigidos como generalizáveis e universalísticos são morais (imparcialidade e persistência) e intelectuais (individualidade, reflexão crítica e verificação intersubjetiva). O crescimento, assim, fornece o *telos* para a investigação moral, cultural e política.

Por outro lado, a cultura é que provocará nos indivíduos a capacidade de perceber as virtudes que são necessárias para o crescimento pessoal. A cultura, por conseguinte, pode ser vista como um conceito funcional. Isto é, sua função é desenvolver as instituições, leis e normas necessárias para garantir o desenvolvimento moral e intelectual contínuo de seus membros em uma sociedade contingente e mutável. A cultura, que propicia a reflexão crítica, estimula a crítica social como um bem inerente, devido ao seu interesse em fornecer as melhores instituições, leis e normas para os seus membros (SAVAGE, 2002). Preocupa-se com a substituição dos imperfeitos (intolerância, autoritarismo, por exemplo) por outros melhores, não só para proteger os direitos de certos indivíduos, mas por causa do efeito que essas instituições têm sobre a vida moral da sociedade.

Se uma sociedade pretende promover a reflexão sobre as instituições existentes, então ela deve garantir certos direitos e liberdades liberais. Esses direitos e liberdades não se justificam apenas porque os indivíduos são herdeiros imanes dos direitos naturais e da liberdade privada antes da construção da sociedade. Eles são justificados por causa de suas consequências em relação ao crescimento individual dentro de qualquer cultura particular. A universalidade dos direitos liberais e as liberdades necessárias para promover a reflexão sobre as instituições é um elemento onipresente de qualquer sociedade. Necessariamente, a sociedade deve ser caracterizada pelas liberdades de expressão, de imprensa, de associação, e assim por diante.

A sociedade, que quer incentivar o pluralismo e a inovação, deve, no mínimo, promover a tolerância da diferença. Dewey (1979b, p. 106) escreveu:

uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos

indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens.

Uma sociedade progressista, nesta ótica, conta com as variações individuais, uma vez que se encontram nelas os meios de seu próprio crescimento. Assim, uma sociedade democrática deve, em coerência com o seu ideal, permitir a liberdade intelectual e o desenvolvimento de diversos aptidões e interesses (DEWEY, 1979b).

Dewey vê o pluralismo como necessário para o progresso social e cultural. Se a sociedade é intencional e universal, em oposição à sua condição meramente regional, ela toma a forma de sociedade civil: igrejas, associações políticas e sociais etc. Uma sociedade que quer promover a individualidade deve ser caracterizada pelas instituições liberais de tolerância e pluralismo na forma de uma sociedade diversificada e equilibrada.

O método instrumentalista de investigação de Dewey, que incentiva a individualidade, é necessariamente cooperativo. Um esforço cooperativo para criticar e reconstruir as instituições culturais, leis e normas exige uma sociedade de participantes autônomos. Desse modo, a melhor maneira para uma cultura promover a sociabilidade é educar os seus cidadãos a ser autônomos. Em outras palavras, uma cultura liberal deve cultivar ativamente as virtudes liberais da crítica, individualidade e sociabilidade (DEWEY, 1970).

Dewey indicou que as estruturas políticas democráticas são o efeito, não a causa, da cultura democrática. Assim, enquanto a liberdade negativa e a tolerância são necessárias para qualquer cultura que queira cultivar a crítica e a individualidade, elas não são suficientes. A participação direta na solução de problema cooperativo, como Dewey pensava da democracia, deve ser incentivada em todos os níveis da sociedade (na escola, no trabalho, na igreja ou na associação). Se os cidadãos cultivarem o hábito de resolver problema de comunicação no aspecto social e cultural, eles não vão ter resistência de participar da dinâmica política. Uma cultura que quer promover a verificação intersubjetiva deve promover o ato comunicativo - deliberativo e participativo - da democracia. Como foi dito anteriormente, os princípios necessários para um método correto de investigação em um mundo caracterizado pelos traços genéricos da natureza são a reflexão crítica, a individualidade criativa e verificação

intersubjetiva. Quando estes princípios são aplicados para o estudo da natureza, têm o método científico. Em Dewey, quando aplicado à moralidade como virtude, tem uma concepção de autonomia. Pode-se ver que quando esses princípios são aplicados à cultura, há uma defesa deweyana de democracia-liberal, de liberdade de expressão, tolerância, pluralismo e instituições participativas (ibid.).

A democracia política é, em verdade, a consequência de uma cultura democrática. O mesmo vale para os princípios do liberalismo. Tolerância, equidade, transparência, razoabilidade e cooperação na esfera política são a consequência de uma cultura liberal, e uma cultura liberal é a consequência de atitudes liberais e disposições dos indivíduos. Para uma cultura ser genuinamente baseada em princípios liberais, ela deve promover ativamente atitudes e disposições liberais – virtudes intelectuais e morais. Os princípios liberais não são neutros entre as concepções de *good life*; eles favorecem claramente a vida do sujeito autônomo.

Dewey assume que as virtudes necessárias para o exercício das faculdades morais e intelectuais, como todas as virtudes, são produtos da educação. Se as pessoas não aprendem a refletir sobre os seus valores culturais existentes ou para exercer a sua individualidade dentro desse contexto cultural, então essas virtudes nunca vão aparecer subitamente. Se quiser que os indivíduos tenham as virtudes morais e intelectuais em uma sociedade civil liberal harmoniosa dentro da qual se deve exercê-las, devem ser promovidas por uma cultura liberal.

Em outras palavras, a liberdade *per se* raramente será suficiente para produzir um sujeito desenvolvido, a menos que a cultura liberal também forneça as competências necessárias e um ambiente social participativo. Dewey argumenta que a concepção de liberdade, em um ato concreto, deve ser quantificada. A liberdade concreta consiste na capacidade de fazer atos específicos. A capacidade de ação é equivalente à disponibilidade de opções importantes e valiosas. Escolhas mais importantes equivalem a mais liberdade.

Os sujeitos autônomos têm acesso a opções mais valiosas do que a pessoa que segue cegamente a tradição, autoridade ou paixão, porque elas não estão limitadas às opções sugeridas pela tradição, autoridade e paixão. Assim, enquanto a liberdade negativa e os bens externos são necessários, eles não são meios suficientes para a

concepção liberal do bem, eles não fornecem a liberdade interna para fazer escolhas de vida inteligente e moral.

O filósofo em questão argumenta que a autonomia é um bem que é absolutamente essencial para uma vida plena. Mas ele complementa ao dizer que a realização deste bem só é possível em um determinado tipo de ambiente social, ou seja, o liberal. Longe de ser incompatível com a liberdade negativa, as virtudes intelectuais de autonomia só podem ser exercidas em uma sociedade aberta (DEWEY, 1970). Assim, as virtudes da reflexão crítica, individualidade e sociabilidade são tais que, quando os indivíduos desenvolvem em seu interior, beneficiam toda a sociedade.

A defesa de Dewey do liberalismo baseado no autodesenvolvimento propõe a liberdade e a justiça apenas como meio para a perfeição individual. Assim, quando Dewey defende uma sociedade livre e justa, deve-se perguntar, livres e justas em que sentido? Quais os critérios que Dewey usa para distinguir as sociedades livres e não livres? Sem a consideração da concepção de perfeição individual em Dewey, não se pode responder a essa pergunta. O direito (liberdade e justiça) é definido e deriva sua autoridade do bem (perfeição individual). Pode-se entender o que Dewey concebe por uma sociedade livre e justa só quando se percebe que para ele o bem final da sociedade é a liberdade de indivíduos em busca de perfeição ou realização (SAVAGE, 2002).

A realização de uma verdadeira perfeição requer interação entre subjetividade e objetividade. Perfeição regulável, por si só, não pode ser vista como um esforço puramente particular. Pelo contrário, ela exige um determinado tipo de sociedade, na qual todos os indivíduos tenham a oportunidade de exercer o seu potencial criativo. Assim, uma sociedade livre e justa é aquela em que a liberdade dos indivíduos para realizar o seu potencial seja alcançado imparcialmente, isto é, com justiça.

3.2 Horkheimer: uma crítica ao pragmatismo deweyano

Um dos pressupostos principais do pragmatismo é a defesa de que um conceito é um procedimento de planejamento para a ação; essa filosofia apresenta a ideia de verdade como a concretização de uma ação. A prática é resultado de um conceito, que passou por uma prova de probabilidade, por um crivo da experimentação e da instrumentalização das coisas concretas. Dewey, fundamentando-se em William James,

afirma que o conceito de verdade e de significação estreita-se com um círculo de teorias desejáveis empiricamente, como fins úteis; a consistência, a estabilidade e a comunicação intercambiante são provas de conceitos verdadeiras. Uma ideia só existe embasada em fatos e objetos sensíveis, com a finalidade de reestruturá-los. Segue-se, então, uma composição em que as ações planejadas e reformuladas se adequam a uma ideia motriz, uma ideia absoluta, por isso, verdadeira. O pragmatismo tem uma compreensão científica dependente de um projeto de ações práticas, de funções empíricas passíveis de comprovações e verificações (HORKHEIMER, 2007).

A lógica da probabilidade é a espinha dorsal do pragmatismo. A significação de um conceito está em concordância com suas consequências no mundo sensível. A afirmação de uma demonstração sempre estará pautada por uma probabilidade factível (DEWEY, 1958). O conhecimento em Dewey é sempre uma utilização dos acontecimentos naturais que se experimentam, um uso no qual as coisas dadas se tornam como índices daquilo que se experimentará sob condições distintas, o que Horkheimer (2007, p. 51) corrige a expressão “condição distinta”, por se tratar no mínimo sob as mesmas ou sob condições similares.

O fator científico na reconstrução da filosofia tornou-se

o conhecimento, para as ciências experimentais, num certo procedimento, execução, ou melhor diríamos, certo modo de fazer inteligentemente conduzido; aqui, o conhecimento cessa de ser contemplativo e se torna num sentido real, prático. Ora, tudo isso torna implícito que a filosofia, a menos que queira romper com o espírito autorizado da ciência, há de também alterar sua natureza, há de se tornar prática, ativa e experimental (DEWEY, 1958, p. 130).

A filosofia sai do mundo nominalista de sua forma transcendental, especulativa, para se concretizar como instrumento ou um método de experimentação, seleção e combinação, para plasmar em conhecimento que operacionaliza os elementos naturais concretos. Dewey reduz a filosofia a uma exibição de probabilidade que, ao citar o bispo anglicano inglês Joseph Butler (1629-1752), de tradição empirista inglesa, a filosofia é “o guia da vida”, e ainda “poucos são os filósofos que com coragem vieram a admitir que a filosofia deve satisfazer-se com qualquer coisa que seja simplesmente provável” (1958, p. 49). Essa probabilidade, “o mejor dicho, la calculabilidad sustituye a la verdad, y el proceso histórico que dentro de la sociedad tiende a convertir la verdad

en una frase huera recoge, por así decirlo, la bendición del pragmatismo, que hace de ella una frase huera dentro de la filosofía” (HORKHEIMER, 2007, p. 51).

A verdade, para o pragmatismo deweyano, não tem valor *per se*, e sim em seu utilitarismo funcional, sempre submetido à prova da experiência; a verdade tem uma tarefa a cumprir, o que se pode chamar de programa de ação. Os planos que se formam, “os princípios que os homens projetam como guias de ação reconstrutiva não são dogmas, senão hipóteses a serem levadas a efeito na prática e serem rejeitadas, corrigidas e expandidas se malograrem ou tiverem êxito em dar, à experiência presente, a orientação necessária” (DEWEY, 1958, p. 108-109). Seus juízos filosóficos, em sua reconstrução pela ciência natural, não distinguem o positivismo do pragmatismo; “por tal motivo consideramos al pragmatismo en el presente contexto como una expresión genuína del movimiento positivista. Ambas filosofías se diferencian únicamente en que el positivismo de la primera época era representante de um fenomenalismo, esto es, de um idealismo sensualista.” De tal modo, “el positivismo y el pragmatismo identifican la filosofía con el cientificismo” (HORKHEIMER, 2007, p. 52).

A teoria pragmatista do conhecimento tornou-se, com William James e John Dewey, uma tendência filosófica em que o valor de verdade é a sua capacidade de utilidade e eficácia. O conhecimento teórico é importante conforme a sua utilização; a satisfação material proporcionada por ele, para a existência do indivíduo, é o seu critério absoluto. Ser útil à existência do homem é o seu motivo; basear-se no sucesso como efeito desejado da prática, é o reconhecimento de eficiência como critério da ciência e verdade. Destarte, a verdade científica reside naquilo que é útil para promover a vida. “Se falamos da verdade, falamos então de acordo com nossa teoria de verdades no plural, de comportamentos que ocorrem no campo dos fatos e que têm em comum uma única virtude, a de que elas compensam” (JAMES, 1996, p. 139).

Definir o conceito de eficácia no pragmatismo não é somente fazer com que o desenvolvimento e a fomentação da prática humana e a boa vida do sujeito na livre concorrência sejam o efeito desejado, antes constituir o fato comprobatório de verdade ou decidir sobre verdadeiro e falso sob o crivo do sucesso, do êxito.

Se idéias, concepções, noções, teorias e sistemas são coisas instrumentais a uma ativa reorganização do meio, a uma remoção de alguma dificuldade ou perplexidade, então a prova de sua validade e valor repousa no cumprimento de tal tarefa. Se bem sucedem, serão

válidas, seguras, boas, verdadeiras. Caso falhem no empreendimento de desfazer confusões, eliminar defeitos, caso aumentem a confusão, a incerteza e o mal, então serão irrefutavelmente falsas. Confirmação, corroboração, verificação, residem nos resultados, nas obras, nos efeitos. A magnanimidade fixa-se, sobretudo, na relação entre o ser e a sua obra; conhecemo-la por seus frutos, suas realizações, suas obras. Aquilo que nos leva à verdade não é senão a própria verdade – a capacidade demonstrada [comprovação] para servir como tal guia é precisamente o que é significado por verdade (DEWEY, 1958, p. 159).

O conceito de verdade no pragmatismo está relacionado com a certeza nas coisas existentes no tempo presente. Nessa tendência filosófica, a sua confiança no que promove a ordem, a estabilidade e a ascensão dos indivíduos na livre concorrência comprova a sua visão utilitarista de ciência e de sociedade. Creditar uma confiança a valores estáveis em que a verdade promove a atividade humana, a boa vida, pode limitar-se a uma metafísica harmônica, a uma intuição isolada que busca uma existência ilusória e contemplativa, caso não se atente às relações transitórias e condicionais que fazem parte de um todo histórico. Sustentado por uma concepção abstrata de sociedade, o pragmatismo deweyano permanece formalista e idealista. Termos como confirmação, verificação, verdade e vida não conseguem esclarecer a realidade entre indivíduo e sociedade em suas múltiplas contradições nos respectivos momentos históricos; permanecem conceitualmente limitados “na mais esmerada definição e na transposição para uma linguagem matemática, se não forem definidos e não estiverem ligados à verdadeira história pela sua pertença a uma unidade teórica abrangente” (HORKHEIMER, 2012, p. 157). Conceber a ideia de verificação e de confirmação, ou comprovação, para determinar a verdade não é nenhuma função inequívoca da inteligência, mas como processo determinado por fatores sociais e econômicos em que teoria e prática são mediadas pelo trabalho humano. A verdade não se dá pura e simplesmente com o sucesso; forjar esse ponto de vista é um pressuposto casuístico de uma verdade transcendental, místico.

A constituição do critério de trabalho prático, no pragmatismo, destina às ciências chamadas positivas, exatas, a finalidade prática de domínio da verificação e demonstração, e baliza uma transferência mecânica de conceitos e objetos dessas ciências para as demais áreas do conhecimento, sobretudo para o campo das ciências humanas. O pragmatismo esvazia o conceito de práxis na medida em que dissocia

objeto, verificação e comprovação de sua materialidade histórica; o seu procedimento trata o conceito de verdade inoculado por escolhas de método, objeto e tema sem residir nisso, de forma análoga, uma evidente interface e entrelaçamento com o sujeito e a sociedade em seus embates históricos.

Os problemas de pesquisa das ciências naturais são submetidos de forma racional em seu próprio âmbito de ação, em sua metodologia peculiar, que não se transpõem a outras áreas que não lhes competem. Se a prática, submetida a um conceito de práxis, for além da compreensão do saber factual da matemática ou do experimento natural-científico, fundamentando o seu sentido em teoria social e histórica, convém destacar que ela sempre está penetrada na existencialidade concreta da sociedade num dado momento histórico, sob o julgamento de uma perspectiva teórica (ibid.). A definição dessa perspectiva teórica é que vai determinar a concepção de Estado, sociedade, sujeito, etc. No posicionamento liberal clássico, por exemplo, uma sociedade livre, em sua acepção plena, é a liberdade econômica, de expressão, a livre evolução dos indivíduos marcada pela concorrência e com base na desigualdade, sob a ótica da lei natural e evolutiva. Torna-se, esse pensamento teórico, uma defesa de sociedade com determinados interesses políticos, ideológicos e econômicos de uma classe social.

A análise de um objeto de pesquisa perpassa necessariamente por categorias construídas sob a ótica de sua transformação historicamente condicionada. A formação de um objeto de estudo exige um conjunto integrado de conceitos que, isoladamente, não é capaz de capturar o acontecimento em seu todo, em seu desenvolvimento dialético. Os conceitos podem ter, em seu inventário sistemático de análise científica, funções e definições diferentes de sua origem para dar conta de um objeto histórico determinado. Em *O Capital*, Marx

Introduz os conceitos básicos da clássica economia política inglesa: valor de troca, preço, horário de trabalho e outros, de acordo com as suas definições exatas. Foram empregadas todas as definições mais avançadas com base na experiência científica da época. No entanto, no curso da apresentação, estas categorias adquirem novas funções; contribuem para um todo teórico, cujo caráter contradiz tanto as ideias estáticas dentro das quais elas se originaram quanto, sobretudo, a sua aplicação não-criticamente isolada. O conjunto da economia materialista é oposto ao sistema da economia clássica, e, no entanto, são aceitos alguns conceitos. As formas dialéticas de evolução do

pensamento mostram ser as mesmas que as da realidade. (HORKHEIMER, 2012, p. 168).

A análise do processo de produção do capital, por Marx, leva às últimas consequências os limites da economia política clássica do economista Ricardo em que a sua pesquisa toma a oposição entre os interesses de classe, entre o salário e o lucro, entre o lucro e a renda da terra, tratando esses movimentos como uma lei natural da sociedade. Assim, a economia política burguesa chega a um ponto de investigação que não vai além da aparência do fenômeno. Essa economia política burguesa, “isto é, a que vê na ordem capitalista a configuração definitiva e última da produção social, só pode assumir caráter científico enquanto a luta de classes permaneça latente ou se revele apenas em manifestações esporádicas” (MARX, 1968, p. 10). O outro lado de sua pesquisa, em seu inventário sistemático de análise científica, em *O Capital*, é o diálogo que ele realiza com o método hegeliano. Para Marx, o seu método dialético, em seu fundamento, difere do método de Hegel, por este conceber o

processo de pensamento, - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. [...] Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação [...] A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (MARX, 1968, p. 16-17).

Marx percebeu com perspicácia a mudança historicamente condicionada das categorias da economia política clássica, bem como da dialética mistificada em Hegel, que tornou influente na Alemanha, porque “parecia sublimar a situação existente”, enfeixar a concepção de sociedade vigente. Marx inverte a dialética hegeliana, pois em sua forma desmistificada e racional se tornou num valor científico crítico em que desvela as contradições inerentes à sociedade capitalista.

O que quer que seja dito com referência ao pragmatismo, a sua aspiração de método experimental, com nuances profundamente arraigadas na concepção de natureza e de homem como parâmetro de verdadeiro conhecimento da física, da biologia e da

química, remete a filosofia para um enclausuramento. A filosofia, sem ser experimental, “não procura nada além de si mesma, não tem nenhuma aspiração, propósito ou função – exceto o de ser filosofia – isto é, contemplação pura e auto-suficiente” (DEWEY, 1958, p.120). A concepção de verdade, que não passa pelo escrutínio da verificação da ciência moderna para se chegar ao estável, consistente e comunicável, será denominada pelo pragmatismo deweyano de contemplação estéreo, totalizante e imutável. Subordinar o conhecimento e a capacidade humana de construtor do saber sob a prática de um tecnicismo como processo correto de adquirir conhecimento é sobrepujar os meios sobre os fins (HORKHEIMER, 2007).

Certamente, o conceito de experimentação e de razão em Dewey é um legado metodológico das ciências naturais que foi transferido para a filosofia.

O estudo paciente e experimental da natureza, o qual produz frutos na invenção que a controla, submetendo suas forças às conveniências, às necessidades sociais, é o método pelo qual se atinge o progresso... O espírito somente alcança o conhecimento quando se encaminha para a escola da natureza a fim de aprender seus processos de mudança... [Assim], ciência natural, experimentação, controle e progresso, estão indissolavelmente ligados uns aos outros. [Consequentemente, considera] o efeito modificador exercido sobre a filosofia pela concepção modificada da natureza, animada e inanimada, que devemos ao progresso ou à ciência. (DEWEY, 1958, p. 66, 71, 73).

Há de aludir, como outrora citado, que tanto Dewey quanto Peirce sustentam peremptoriamente o método experimental como o procedimento pragmatista, sem o qual nenhuma ciência atingiria o amadurecimento comprobatório das hipóteses dedutivas e das leis causais. Seu desígnio científico se restringe à prática, ao fazer ação planejada, solapada de uma visão teórica, exceto quando se trata de um escopo operacional da física, a teoria possui uma distinção, caso contrário, ela é inócua e traçada por simulacro. Uma escola filosófica, como o próprio Peirce mencionou o pragmatismo, que transmuta importantes conceitos como significado, verdade e valor, em um praticismo enfeixado, “no puede espera que se la conciba a ella misma en el sentido espiritual de la palabra; solo puede tratar de funcionar a fuer de mecanismo que pone en movimiento determinadas series de sucesos” (HORKHEIMER, 2007, p. 55 e 56). O juízo de Dewey possui uma compreensão teórica instrumental na qual o conhecimento

começa com as observações específicas que definem, circunscrevem o problema, e termina em observações específicas que tentam a hipótese referente à sua solução. Mas, que o significado, o sentido que as observações originais sugerem e as finais comprovam, requer cuidadoso exame e prolongada revelação (DEWEY, 1958, p. 152).

Em outra passagem, o autor, ao dissertar sobre a reconstrução da lógica, expressa que a teoria lógica “se funda no empirismo e suas aplicações têm base na experiência. Assim considerado, o problema da teoria lógica não é outro senão o da possibilidade do desenvolvimento e emprego do método inteligente de conduzir pesquisas atinentes a uma reconstrução deliberada da experiência” (ibid., p. 143). O que se pode dizer é que o experimentalismo é o ponto de partida e o de chegada para se pensar a composição teórica do pragmatismo. A teoria lógica desenvolvida através das aplicações e verificações na matemática e na física se aperfeiçoa em decorrência de suas próprias aplicações e que dissolve na filosofia, nesse caso, a filosofia deweyana. A própria teoria de Dewey

significa que el saber es literalmente algo que hacemos; que el análisis es en última instancia algo físico y activo, que los significados son, conforme a su calidade lógica, puntos de vista, actitudes y métodos de comportamiento frente a hechos, y que la experimentación activa es esencial para la verificación (DEWEY, p. 330 *apud* HORKHEIMER, 2007, p. 56).

Este pensamento, que não deixa de ser propositivo em seu conteúdo ontológico metafísico e positivista, torna improfícua a própria filosofia. Isto porque as ciências naturais são a referência enquanto experimento científico para o pragmatismo. Esse *modus operandi* das ciências duras (física, matemática, biologia, etc.) é reivindicado como a função de estabelecer uma estrutura investigativa, tanto como prova dedutiva como a descoberta indutiva, e que a ele cabe a função de se relacionar com as leis do pensamento prático. Essa estrutura, pela qual o pragmatismo busca identificar com a filosofia, é que conduz o desvelamento do fato real, a lógica de demonstração da realidade. Por isso, o esvaziamento da filosofia, de sua capacidade de construção de teorias, – conceitos e categorias –, nos seus diversos matizes, gera a criação de problemas investigativos sob a chancela das práticas laboratoriais da física ou da psicologia experimental, que constituem, tais problemas de pesquisa, uma reprodução

deliberada e conservadora de problemas e interesses da sociedade como ela é, e não como pode ser. A sua essência empírica e normatizada não licencia hipóteses e perguntas para transformação dos fatos, mas tal ciência fornece um relato descritivo, organizado e posto a prova o modo como realmente a realidade opera. Será ciência até quando, à luz desta descrição, ela projeta métodos pelos quais os processos futuros se acumulam e se beneficiam para alcançar estabilidade, progresso, ordem e comunicação (DEWEY, 1958).

Dewey presencia um determinado momento histórico nos Estados Unidos e também na Europa em que há uma representação coletiva de que a harmonia e o progresso econômico e social estariam potencialmente em ebulição. Em seu postulado filosófico científico, a predominância de um espírito liberal e industrial é marcante. Destarte, a invenção tecnológica e o desenvolvimento industrial são provenientes de descobertas da química, da biologia, da física, a ponto de ele dilucidar que a indústria moderna é a ciência aplicada. Na arquitetura liberal de Dewey (op. cit., p. 65-68),

nenhum desejo de fazer dinheiro ou de adquirir utilidades e usufruí-las, nenhuma quantidade de energia ou nenhuma capacidade de iniciativa seria capaz de efetuar a transformação econômica por que passou o mundo durante os últimos séculos e geração [se não fosse] o desenvolvimento das ciências matemáticas, físicas, químicas, bem como da ciência biológica, [que] foram pré-requisito. As necessidades da indústria moderna têm sido estímulos poderosos à investigação científica. As exigências da progressiva produção e do transporte têm apresentado e proposto novos problemas às pesquisas e investigações; os processos usados na indústria têm alvitado novos instrumentos e novas operações na ciência; os capitais empregados nos negócios têm, em certa quantidade, sido canalizados para os fundos de pesquisa; as ininterruptas e penetrantes interações das descobertas científicas e da aplicação industrial têm beneficiado a ambos, ciência e indústria, bem como trazido à compreensão da mentalidade contemporânea o fato de que a coisa principal contida no conhecimento científico é o domínio das energias naturais. Esses quatro fatos, ciência natural, experimentação, controle e progresso, estão indissolivelmente ligados uns aos outros.

Se isso foi uma suposição, baseada em dados da realidade, ou indício decisivo de acontecimentos de uma sociedade capitalista, pode haver contestações. O que não se refuta é que Dewey cunha ideológica e filosoficamente a supremacia da experiência científica como elemento estruturante do processo de desenvolvimento do capitalismo.

A supremacia do instrumentalismo é um dos elementos da dinâmica do conhecimento sob os delineamentos do capitalismo. O pragmatismo, caracterizado como sistema de ideias que alcançou o êxito da experiência total em várias áreas da atuação humana – ciência, religião e moral –, transforma a existência material ou imaterial como instrumento que esquadriinha a verdade em valor operacional. Nesse caso, tanto a religião como a moral são manifestações da expressão e do desejo humano no mundo vivido, que o seu usufruto mais eficaz dá-se na prática formulada na santidade da consciência individual e no direito à liberdade de opinião, crença e culto. A reconstrução filosófica, em Dewey, foi um esforço para quebrar a autoridade do que ele chamava de instituições fixas de pensamento antigo e medieval e também de derrubar a premissa interpretativa do conceito de classe e relações de classe como determinante na formação societal. O seu contraponto foi a defesa da difusão da “crença do poder da inteligência individual, orientada pelos métodos de observação, experimentação e reflexão para atingir as verdades necessárias à boa orientação da vida” (DEWEY, 1958, p. 70). Essa fé na capacidade de projeção da inteligência, que seja capaz de inventar o futuro, de potencializar o presente com as operações das pesquisas naturais, de criar os instrumentos para a descoberta e concretização de novas espécies de conteúdo, é a teleologia do bom viver objetiva e subjetivamente, condicionado por um sistema social em que o indivíduo vive, “sistema que admite muy fuertes dudas acerca de si sus deseos son realmente los de ellos” (HORKHEIMER, 2007, p. 60).

A canonização da ciência por Dewey entra num campo espinhoso que se aproxima do positivismo mais ardoroso, a ponto de “desacreditar toda clase de pensamiento que no de plena satisfacción al postulado de la ciencia organizada. Transfieren el principio de afiliación obligatoria al mundo de las ideas. La tendencia monopolista generalizada va tan lejos que llega a eliminar el concepto teórico de la verdad” (HORKHEIMER, 2007, p. 77).

Dewey não se ateuve que a pesquisa científica sempre foi, outrossim, calcada na competição, advogada pelo capital, e no desenvolvimento industrial em suas diversas faces, concorrencial, imperialista ou monopolista; mormente, os indicativos tendenciais das áreas econômicas, que absorvem a ciência e os seus financiamentos privados, controlam e ditam uma estandardização do conhecimento. O domínio do capital não somente dita essa padronização, igualmente solapa e atrofia qualquer reivindicação

advinda das forças sociais e das classes subalternas que contraditam esse controle. Não há, deste modo, diferenciação entre liberalismo e autoritarismo nas entranhas do conhecimento científico. Liberalismo e autoritarismo “*tienden a influirse recíprocamente y de tal modo colaboran para transferir a las instituciones de un mundo irracional un controlador cada vez más severo*” (ibid., p. 77). O controle irrefreável que a lógica do capital impõe à ciência moderna estabelece um fito ideológico cujo teor é a validade universal e atemporal das prescrições morais encerradas em suas pesquisas científicas, como exclusivamente intrínseco de seus princípios absolutos de verdade e ciência.

Nessa esteira ideológica, o conceito de natural, distinguido por Dewey, é “determinado pela pesquisa científica” (DEWEY, 1958, p. 26). Esse conceito é o divisor que discernirá a ciência autêntica da pseudociência. Nesse sentido, natural ou ciência natural ergue como denominação taxonômica de uma categoria sistemática da metodologia científica positivista em oposição ao que seja natureza extra-humana e extranatural. No positivismo, as ciências naturais, mais especificamente a física, são a referência de método maduro e consagrado para a verificação da verdade. Não é por acaso que Dewey se preocupa em buscar as bases da física para promover uma ciência moral. A sua certeza é que os métodos experimentais que revolucionaram a química, a astronomia, a física e a biologia podem ser decisivos na reestruturação das relações humanas. Como os cientistas

nos últimos séculos levaram a efeito um trabalho útil e necessário ao desenvolvimento da pesquisa física, reserva-se agora aos seus sucessores a oportunidade e o desafio de desempenharem tarefa idêntica com relação à pesquisa moral... Teriam eles prestado contribuição eficaz na promoção de uma ciência moral humana precursora necessária de reorganização do estado atual da vida humana, no sentido da ordem (DEWEY, 1958, p. 26).

Dewey não apreende o seu equívoco nessa afirmação, que talvez seja a sua propensão mais irracional. Se a ciência e as novas tecnologias são responsáveis por avanços importantes ou culpadas pelos males atuais, não se pode responsabilizá-las como sendo o bastião e a redentora da humanidade. Fica patente que “*si Dewey quiere dar a entender que los cambios científicos originan por lo común cambios dirigidos hacia un mejor orden social, interpreta erróneamente el efecto recíproco de las fuerzas*

econômicas, técnicas, políticas e ideológicas” (HORKHEIMER, 2007, p. 80). Ele leva em consideração o trabalho científico como essência da reorganização da sociedade e, paradoxalmente, como um saber independente das contradições dos processos sociais, um fenômeno supra social. Nesta representação,

No aparezca la verdadera función social de la ciencia, no aparezca lo que la teoría significa en la existencia humana, sino solamente en esa esfera desprendida del resto de la actividad social en la que tiene lugar la producción de teoría en condiciones históricas. Pero la vida de la sociedad es en realidad el resultado del trabajo conjunto de las distintas ramas de la producción, y aunque la división del trabajo en el modo de producción capitalista funciona mal, sin embargo sus ramas, incluida la ciencia, no se pueden considerar autosuficientes e independientes. Son especializaciones del modo en que la sociedad se enfrenta a la naturaleza y se conserva en su forma dada. Son momentos del proceso social de producción, incluso cuando son poco productivas, en sentido propio, o no son productivas en absoluto. No son relaciones eternas o naturales ni la estructura de la producción industrial y agraria ni la separación entre los servicios, funciones y trabajos directivos y los ejecutivos, o la separación entre actividades espirituales y manuales. Surgen, por el contrario, del modo de producción en determinadas formas sociales. La apariencia de autosuficiencia de los procesos de trabajo, cuyo curso se pretende derivar de la esencia interna de su objeto, corresponde a la ilusoria libertad de los sujetos económicos en la sociedad burguesa. Crean actuar siguiendo decisiones individuales, cuando incluso en sus más complicados cálculos son exponentes del inabarcable mecanismo social (HORKHEIMER, 2000, p. 32-33).

Os problemas reais e concretos que uma sociedade apresenta têm sua solvência, em determinado período histórico, nas lutas sociais, sobretudo nas correlações de força política, social, econômica e cultura entre classes. A estrutura societal, nos termos gramscianos, em sua formação de Estado ampliado – sociedade civil e sociedade política, é que vai definir a influência de intervenção da teoria, que é pensada e deliberada, em última instância, pela atuação do grupo ou classe no processo de trabalho ou no modo de produção econômico de que o sujeito faz parte. Se para Hegel, a dialética é pensada em sua fixidez de acordo com a imanência dos conceitos, em sua essência idealizada, no materialismo histórico, a dialética é um resultado de atividades entre indivíduos nas relações sociais e naturais, quer dizer, nas relações entre homens e natureza mediados pelo trabalho. À vista disso, o materialismo histórico dialético é construído, “em todo o seu curso, não só pelo objeto, mas também pelo grau de

evolução espiritual e pelos impulsos conscientes e inconscientes dos sujeitos” (HORKHEIMER, 2012, p. 116).

Logo, a teoria é um valor decidido e desenvolvido nas lutas entre os homens, no processo social de vida, e em sua relação com a natureza. Seja o pensamento, seja o conhecimento, a sua função não é utilitária, como julga o pragmatismo deweyano. O critério formal de verdade de que o conhecimento se justifica pelo seu utilitarismo não passa de um axioma. A teoria é, antes de tudo, reivindicada e empreendida por forças sociais em que se encontra o sujeito conhecedor. A situação do indivíduo, diante da necessidade teórica ou pela busca da verdade, impõe um significado dos problemas historicamente colocados, o que pode denotar que os “pensamentos mais abstratos podem ter um significado mais real do que uma colocação de problemas aparentemente concreta, que, na sua forma de expressão, se serve das palavras mais corriqueiras e populares” (ibid., p. 117). As condições históricas são a mola propulsora na definição da verdade. Uma simples recordação, um julgamento, mesmo um fato imediato dissociado do sujeito estão historicamente definidos, conduzidos e reformulados nos acontecimentos da realidade concreta. Contudo, a relação entre juízo de valor e acontecimento ou entre significado e significante não é direta e nem unívoca. Há ruídos interpretativos nos hiatos entre fato real e sentido que faz com que, de um lado, o critério de verdade seja transitório e, por isso, histórico; de outro lado, a situação espiritual, diz-se intelectual, e material, são características indivisíveis que formam na sociedade o contínuo processo do conhecimento.

Essas peculiaridades de reformulação dos conceitos e teorias expressam a distinção entre verdadeiro e falso.

Verdadeiro e falso são qualidades diferenciáveis de estruturas teóricas; referem-se a sua relação com o objeto. Na realidade, esta não é de modo algum induzida arbitrariamente pelos homens distintivos, mas ainda assim mediada: sem esta mediação não existe verdade. Por isso, a teoria não é um fato dissociável dos homens. Assim, ninguém pode refletir sobre si mesmo ou ainda sobre a humanidade, como se fosse um sujeito livre de determinadas condições históricas. Decerto, um indivíduo pode abstrair-se de certos interesses pessoais, pode excluir, na medida do possível, todas as particularidades impostas pelo seu próprio destino, porém todos os passos de seu pensamento sempre serão reações de um determinado homem de uma determinada classe num determinado momento. Isto é decerto evidente, mas o caráter de toda a filosofia idealista contraria esta evidência. Nela, o pensamento filosófico – confessadamente (como o idealismo alemão clássico) –

[...] é compreendido como algo que parece desenvolver-se no homem empírico, mas, na realidade, é o pressuposto intemporal deste homem empírico, ou, pelo menos, um processo independente dele. (HORKHEIMER, 2012, p. 118).

O materialismo histórico, em contraposição ao empirismo deweyano, não coaduna com uma imagem da realidade cujos fundamentos são universais, descobertos por um pensamento abrangente, por um sujeito supratemporal, que seria o único a compreender todo o mecanismo unilateral e abstrato da realidade desconectado com a história. O mundo concreto, em sua dialética entre essência e aparência, não é apreendido pelo homem como um fenômeno definitivamente inequívoco, preciso, claro, uma verdade absoluta. O sujeito não hipotasiado é aquele ser real e total do homem de uma determinada época histórica, dependente das relações sociais que se formam no tempo e espaço específicos; um sujeito do pensamento, de existência concreta histórica não deve conceber a verdade como um sistema de razão pura, de ideias puras experimentadas, que estendem o seu significado ou resultado de análise a todas as situações de similitude, para alcançar a sua validade universal.

As categorias objetivadas da filosofia pragmatista, como indivíduo e sociedade, ainda considerando-as em sua existência concreta, são qualificadas ontologicamente como abstratas, pois o pragmatismo as postula, numa pesquisa, como unidades isoladas entre si, como mônadas, que abandonam a contínua reformulação de conceitos em sua unidade dos contrários, em sua síntese e análise e em sua contraditoriedade dialética da relação entre o momento e o todo, cuja concepção de totalidade não permanece fixada nas oposições não mediadas do senso comum. A pesquisa “tem de apropriar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real” (MARX, 1968, p. 16). As unidades conceituais isoladas, de tendências pragmatistas, como, por exemplo, eu, liberdade, democracia, aptidão, são destronadas do processo em que foram engendradas e demudadas em elementos ideológicos de cunho metafísico.

A dinâmica da sociedade liberal, desde a sua estrutura econômica até as suas instituições da superestrutura, foi entendida, como diz Marx, pelos “embusteiros palradores” da economia liberal como iniciativa tomada e decidida conscientemente,

tendo, os seus sujeitos, o controle de todas as variáveis autorreguláveis. Infere-se disso que as decisões e as disposições políticas, culturais e comerciais constituíram-se com planejamentos. No entanto, tão somente a dimensão econômica, como a última instância que determina a história, é que foi reservada de qualquer regulamentação externa. Diante desse pensamento mistificado e mecânico, “as necessidades que dela [economia] resultam, as questões vitais da humanidade no seu sentido estrito, atuam cegamente... o todo da vida social, que em última instância independe da economia, se subtrai também à vontade humana. Faz frente aos indivíduos como poder de destino estranho a eles, como uma segunda natureza” (HORKHEIMER, 2012, p. 125-126).

Essa interpretação sobre a relação sociedade e indivíduo, como forma geral de movimento dentro de um invólucro místico não reconhece que a existência histórica da sociedade capitalista encerra a sua própria negação e seu necessário desaparecimento, justamente pelo seu caráter transitório, de devir. Marx descreve esse fenômeno ao dizer que

Para o burguês prático, as contradições inerentes à sociedade capitalista patenteiam-se, de maneira mais contundente, nos vaivéns do ciclo periódico, experimentados pela indústria moderna e que atingem seu ponto culminante com a crise geral. Esta, de novo, se aproxima, embora ainda se encontre nos primeiros estágios; mas, quando tiver o mundo por palco e produzir efeitos mais intensos, fará entrar a dialética mesmo na cabeça daqueles que o bambúrio transformou em eminentes figuras do novo sacro império prussiano-alemão (MARX, 1968, p. 17).

E ainda, de modo mais incisivo, Marx, ao rebater Proudhon sobre a diferença entre capital e produto, desconstrói a sua análise, repercutindo-a como “a explicação do método econômico-metafísico”. Isso porque, para Marx, o método de Proudhon sobre economia política usa uma linguagem excessiva da metafísica, sem abandonar a da economia política (MARX, 1985, p. 101). Proudhon, reconhecidamente como um teórico do socialismo reformista pequeno burguês, sofre uma severa crítica de Marx, posto que discorreu sobre a relação entre sociedade e indivíduo com esse juízo de metafísico da economia política. No *Grundrisse*, Marx (2011, p. 205) diz que

Nada é mais falso do que o modo pelo qual a sociedade é considerada tanto por economistas como por socialistas em relação às condições econômicas. Proudhon, por exemplo, afirma contra Bastiat: “Para a

sociedade, a diferença entre capital e produto não existe. Essa diferença é inteiramente subjetiva aos indivíduos”. Portanto, chama justamente o social de subjetivo; e chama a sociedade de abstração subjetiva. A diferença entre produto e capital é precisamente a de que, como capital, o produto exprime uma relação particular, pertencente a uma forma histórica de sociedade. A assim chamada consideração sob o ponto de vista da sociedade nada mais significa do que perder de vista as diferenças, justamente as diferenças que expressam a relação social (relação da sociedade burguesa). A sociedade não consiste de indivíduos, mas expressa a soma de vínculos, relações em que se encontram esses indivíduos uns com os outros. É como se alguém quisesse dizer: do ponto de vista da sociedade, não existem escravos e cidadãos: ambos são seres humanos. Pelo contrário, são seres humanos fora da sociedade. Ser escravo e ser cidadão são determinações, relações sociais dos seres humanos A e B. O ser humano A enquanto tal não é escravo. É escravo na e pela sociedade. O que o senhor Proudhon diz aqui do capital e do produto equivale a dizer que, para ele, do ponto de vista da sociedade, não existe nenhuma diferença entre capitalistas e trabalhadores, uma diferença que só existe precisamente do ponto de vista da sociedade.

É notório que o empirismo naturalista de Dewey está sobejado de um conhecimento objetivo sobre os fenômenos históricos com nuance organicista positivista da realidade concreta. Ele ordena e elabora com uma “exatidão” generalista a história concreta em uma aparência reificada do empiricamente factual, “com o único resultado de trazer a um primeiro plano o que já estava implícito e era apreensível no material ‘empírico’ do reino das aparências” (KOFLER, 2010, p. 208).

A sua incapacidade de realizar uma análise, que considere os movimentos qualitativos do material histórico concreto, restringe-o a uma superficialidade das relações sociais. Os objetos verificáveis são julgados epistemologicamente “em seu ser- assim metafísico”, mantendo-se com uma abordagem descritiva empírica. Por não conseguir superar a aparência dos fenômenos históricos, Dewey elabora um método pelo qual procura reconhecer a faticidade do processo social em suas formas mais gerais e triviais. Essa descrição da vida social, como procedimento metafísico, não procura reconhecer a essência das peculiaridades qualitativas dos fenômenos históricos da sociedade capitalista. Essas peculiaridades das manifestações singulares só podem ser compreendidas, na análise da sociedade capitalista, à medida que as bases categoriais do desenvolvimento de uma totalidade histórica superem a dualidade metafísica entre o singular e o universal. Marx, na elaboração dessa análise, funda uma teoria dialética da sociedade, particularmente sustentada nas investigações sobre as transformações sociais

condicionadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do capitalismo. Sendo assim,

É preciso considerar que as novas forças produtivas e relações de produção não se desenvolvem do nada, nem do ar nem do ventre da ideia que se põe a si mesma; mas o fazem no interior do desenvolvimento da produção existente e das relações de produção tradicionais herdadas, e em contradição com elas. Se no sistema burguês acabado cada relação econômica pressupõe a outra sob a forma econômico-burguesa e, desse modo, cada elemento posto é ao mesmo tempo pressuposto, o mesmo sucede em todo sistema orgânico. Como totalidade, esse próprio sistema orgânico tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento na totalidade consiste precisamente em subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou em extrair dela os órgãos que ainda lhe faltam. É assim que devem uma totalidade historicamente. O vir a ser tal totalidade constitui um momento de seu processo, de seu desenvolvimento (MARX, 2011, p. 217).

A abordagem que concebe a essência histórica em sua totalidade, com base na relação dialética entre o relativo e o absoluto, o singular e o geral, cuja relatividade das determinações materiais históricas é mediada, tira o véu de aparência do método metafísico empírico do pragmatismo. Esse empiricismo utilitarista de Dewey traz consigo a aparência do relativo não mediado, que produz um conhecimento epidérmico e, ao mesmo tempo, estabelece o critério de verdade a partir de leis objetivas e generalizáveis da sociedade (KOFLER, 2010).

3.3 A Filosofia da Práxis Gramsciana: uma contraposição ao pragmatismo

Dois trabalhos, publicados recentemente, abordaram a tentativa de aproximar a filosofia da práxis, formulada por Gramsci, do pragmatismo, destacadamente o de Dewey. No artigo, de Geovanni Semeraro, *Neomarxismo e Neopragmatismo no Século XXI*, que saiu pela revista Cermex em 2006, o autor cita um estudo da filósofa italiana Chiara Meta, *Filosofia della prassi e Pragmatismo*, em que apresenta muitos pontos de encontro entre Gramsci e Dewey, sobretudo quando discute a função pedagógica e a democratização da escola pública. Já o outro trabalho é a obra de Guido Liguori, *Roteiros para Gramsci* (2007), no qual ele mostra comparações cruciais de similaridade entre marxismo e pragmatismo. Liguori, no capítulo *Dewey, Gramsci e Cornel West*,

chama a atenção da leitura que o filósofo e teólogo deweyano, West, constrói sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, para entender o conflito de raça nos Estados Unidos.

O fato de Gramsci e Dewey se depararem com um novo processo industrial, da intensificação tecnológica e da inovação do conhecimento impresso pelo modo de produção capitalista no século XX, Meta vê na obra *Democracia e Educação* (1979), de Dewey, e nos Cadernos 12 e 22,¹¹⁰ de Gramsci, aproximações conceituais e metodológicas a ponto de sugerir, entre outras questões, que as ligações gramscianas “filosofia–senso comum e filosofia–política” estão fortemente marcadas no pragmatismo de Dewey (SEMERARO, 2006, p. 52).

Semeraro, em seu artigo citado, elenca algumas aparentes e, talvez, possíveis aproximações e paralelismos entre a filosofia da práxis (o marxismo) e o pragmatismo, quando Gramsci debruça-se sobre algumas temáticas e categorias.

1. A concepção de uma filosofia imanente e histórica, destituída de metafísica, de qualquer princípio de autoridade ou de vinculação religiosa que fomentem a submissão, a passividade, a alienação e a mistificação; 2. O fim da filosofia tradicional essencialista, inatista ou transcendental e a sua construção experimental, pública e discursiva; 3. A oposição ao positivismo, a crítica do racionalismo e do idealismo; 4. A superação de dualismos e dicotomias que separam a matéria do espírito, o corpo da mente, o pensamento do ser, o sujeito do objeto, o homem da natureza, a história da ciência; 5. O menosprezo pelas abstrações, pelo escolasticismo e os problemas inúteis; 6 a ênfase na ação, nas práticas concretas, nos resultados verificáveis coletivamente; 7. A valorização da ciência e da experiência, do agir mais do que o contemplar; 8. A busca do consenso e o reconhecimento do senso comum; 9. O caráter histórico, social e superável do conhecimento, que deve ser continuamente verificado, entendido como fruto de construção e não de descoberta, vinculado a justificativas concretas, não a especulações e devaneios; 10. A construção de uma educação democrática, criativa, elaborada em conjunto, não hierárquica e autoritária (SEMERARO, 2006, p. 52 e 53).

¹¹⁰ Na edição crítica brasileira, da editora Civilização Brasileira, edição Carlos Nelson Coutinho, esses cadernos especiais se encontram nos volumes 2 e 4, respectivamente.

Esse sumário encontra-se espalhado nos cadernos 4, 10 e 11.¹¹¹ Distados de sua análise categorial, os enunciados elaborados por Semeraro destoam política e semanticamente dos propósitos de Gramsci. Certamente, essa não foi a intenção de Semeraro ao enumerar tais temáticas. Gramsci se preocupa em aprofundar o método dialético sem perder de vista a totalidade da historicidade das forças produtivas e as relações de produção do capitalismo do século XX. Um simples mapa temático pode levar a uma leitura com nuances e especificidades pitorescas cujos assuntos estão dispersos em detrimento da lógica do pensamento orgânico de Gramsci. O pensador sardo tinha a intenção de interpretar certos fenômenos para compreender o processo dialético de transformação que estrutura econômica, a sociedade civil e a política passavam na Europa e nos Estados Unidos. A crítica que Gramsci faz da filosofia tradicional, do positivismo, da religião, do racionalismo, do dualismo epistêmico entre sujeito e objeto, bem como a valorização da ciência, da experiência e da educação pública e democrática indubitavelmente se distancia, em muito, dos pressupostos conceituais de Dewey.

Com essas diferenças postas em contraste, como bem recorda Semeraro, Gramsci, vagamente ou de modo esparso, faz referência ao pragmatismo em seus escritos carcerários. Em algumas dessas passagens, ele ataca tanto o pragmatismo americano quanto o italiano, este representado principalmente por Pareto, como pensamento imediatista e que um de seus legados é perpetrar os movimentos conservadores:

O filósofo “individual”, de tipo italiano ou alemão, está ligado à “prática” mediatamente (e, frequentemente, a mediação é uma cadeia de muitos anéis); o pragmatista quer se ligar a esta prática imediatamente e, na realidade, revela-se desta forma que o filósofo de tipo italiano ou alemão é mais “prático” do que o pragmatista, que julga a partir da realidade imediata, frequentemente vulgar, enquanto o outro tem um fim mais elevado, coloca o objetivo mais no alto e, desta forma, tende a elevar o nível cultural existente (quando tende, claro). [...] Os pragmatistas, na melhor das hipóteses, contribuíram para criar o movimento do Rotary Club ou para justificar todos os movimentos conservadores e reacionários (GRAMSCI, 1999, p. 270-271).

¹¹¹ Na edição crítica brasileira, da editora Civilização Brasileira, edição Carlos Nelson Coutinho, o caderno especial 4 encontra-se no volume 2, e os cadernos especiais 10 e 11, no volume 1.

Na obra *Roteiro para Gramsci* (2007), Liguori dedica um capítulo sobre o marxismo e o pragmatismo e busca estabelecer uma relação entre Cornel West, Dewey e Gramsci. Ele destaca o filósofo afro-americano West, considerado um intelectual de inspiração cristã, Black Church, e que se define como “um pragmatista neogramsciana”. De Dewey, West capta uma leitura conceitual sobre o pluralismo e a diferença e, ao mesmo tempo, rechaça qualquer explicação determinista ou de causa única e fixa da realidade. Está presente em West a convergência dos conceitos probabilidade e pluralismo que distinguem a ciência hodierna. A conjugação desses dois conceitos de posição deweyana, influencia decididamente o pensamento de West para entender os conflitos raciais nos Estados Unidos (LIGUORI, 2007). Certamente, Liguori sublinha a temática do pluralismo em West e em Dewey para recusar a “teoria monocausal do marxismo vulgar”: o fator econômico como determinante da investigação empírica. Aproximar West do marxismo gramsciano significa, para Liguori, extirpar uma dialética, designada por ele, como mecanicista e economicista. Desse modo, Gramsci é visto como um marxista culturalista ou, mais precisamente, um teórico da superestrutura, que a sociedade civil é o berço das relações plurais provocadas pela cultura, política, religião, ciência, moral, etc. Esse revisionismo metodológico é que Liguori propõe para aproximar West e Dewey de Gramsci. Para tanto, ele recorre a Dewey para questionar uma tendência filosófica monista, (as condições econômicas são em última análise as forças que governam as relações humanas), e traspasar os três pensadores em um arcabouço teórico-metodológico: o reino da probabilidade e do pluralismo cultural-funcional e naturalista. A problemática de Liguori é baseada e referendada na seguinte questão de Dewey (1970, p. 109):

Haverá algum só fator ou fase da cultura que seja dominante, ou que tenda a produzir e regular os outros, ou são a economia, a moral, a arte, a ciência e assim por diante apenas outros tantos aspectos da interação de numerosos fatores, cada um dos quais atua sobre e, por sua vez, sofre a ação dos outros? Na linguagem profissional filosófica: deve nosso ponto de vista ser monístico, ou pluralístico?.

O ponto fulcral que está por trás desses questionamentos deweyanos, levantados por Liguori, é a aporia segundo a qual os sujeitos se relacionam, se associam para o bem em comum e, por conseguinte, exprimem vivências que se chamam cultura. Ademais, a

cultura só existe numa situação de liberdade política e econômica. Nessa análise, confundem-se as relações sociais, – organizações e instituições –, como substrato da cultura, e os valores morais, considerados por Dewey como hábitos e costumes sedimentados, são partes intrínsecas dessas forças sociais. Moral, cultura e economia estão inter-relacionadas em sua autodeterminação na esfera da liberdade política e econômica.

West qualifica Gramsci como o marxista não reducionista, que não põe a luta de classes como centralidade nas análises da teoria social e, diferentemente do marxismo, cunhado por Liguori de “monocausal” ou unidimensional do poder, West consegue basear-se em Gramsci para dar relevo aos conflitos de raça (LIGUORI, 2007). O “neogramsciano” West, como se autodenomina, sem elucidar o significado dessa nomenclatura, para desconstruir a leitura “determinista” do marxismo, que por ora também não aprofunda as categorias marxianas e marxistas, apresenta uma leitura metodológica que desvirtua todo o arcabouço de Gramsci. As consequências são as mais supressoras possíveis:

A recusa, por parte dos neogramscianos, da metáfora base/estrutura, do economicismo (ou marxismo logocêntrico) tem como consequência inevitável a convicção de que não é mais suficiente ou desejável privilegiar o modo de produção e os sujeitos de classe de modo apriorista e construir nexos causais (grosseiros ou refinados que sejam) em torno de uma ideologia do racismo referida simplesmente a fatores econômicos. Em vez disso, a metáfora do “bloco histórico” – derivada de Antonio Gramsci – substitui a de base/superestrutura (WEST, 1992, p. 144-145 apud: LIGUORI, 2007, p. 235).

Esse pensador estadunidense rejeita a categoria marxista de luta de classes e solapa a concepção de Estado em Gramsci, comprometendo, com isso, a própria definição de bloco histórico. West se depara com um Gramsci purificado de todas as “amarras” do materialismo histórico dialético. Ele mutila a filosofia da práxis em nome do liberalismo igualitário americano, no qual a cultura

é uma estrutura em pé de igualdade com a economia ou a política e lança suas raízes em instituições como a família, a escola, as igrejas, as sinagogas, as mesquitas e a indústria de comunicações (televisão, rádio, vídeo, música). Analogamente, a economia e a política não são só influenciadas pelos valores, mas também promovem específicos

modelos culturais de uma boa vida e de uma boa sociedade (WEST, 1997, p. 1995 apud LIGUORI, 2007, p. 235).

A deterioração contra os cadernos do cárcere, provocada por esse filósofo deweyano e “neogramsciano”, é comentada por Liguori (2007, p. 236) com as seguintes assertivas:

Pode-se dizer que West ‘traduz’ para o inglês americano, para a realidade contemporânea da América do Norte, as categorias e o sentido da investigação dos Cadernos. Ao fazer isso, chega também a afirmações não inteiramente compartilháveis do ponto de vista filológico. Mas um discurso nunca pode ser traduzido de modo inteiramente fiel de uma língua para outra – alguma coisa sempre resta *lost in translation*, ainda mais quando se quer conservar sua força teórica e prática original. Coisa que, falando de pragmatismo e de Gramsci, não parece uma preocupação menor.

Os equívocos de West são defendidos por Liguori como uma questão filológica, de tradutibilidade, em que a estrutura lexical e linguística de uma língua conota um sentido diferente para outra língua. Essas alterações conceituais estão mais para dilemas de relações linguísticas de diversos tipos, como a semântica, ou por identificação com alguma das manifestações imediatas de coisas, pessoas e instituições do que para uma análise filosófica e histórica dos movimentos da formação social com base na estrutura econômica, nos interesses antagônicos de classe e na natureza do próprio Estado liberal. Gramsci, no caderno 11, se atentou para a tradutibilidade recíproca das linguagens científicas e filosóficas. Muitas das traduções incorrem em “abstratismos mecanicistas” e “objeções superficiais” por não compreender os aspectos essenciais da filosofia da práxis e das contradições do desenvolvimento histórico. Em um parágrafo incisivo nesse caderno, ele não titubeia sobre desse dilema e diz:

Deve-se resolver o seguinte problema: se a tradutibilidade recíproca das várias linguagens filosóficas e científicas é um elemento “crítico” próprio a toda concepção do mundo ou próprio somente à filosofia da práxis (de maneira orgânica) e apenas parcialmente apropriável pelas outras filosofias. A tradutibilidade pressupõe que uma determinada fase da civilização tenha uma expressão cultural “fundamentalmente” idêntica, mesmo que a linguagem seja historicamente diversa, diversidade determinada pela tradição particular de cada cultura nacional e de cada sistema filosófico, do predomínio de uma atividade intelectual ou prática, etc. Assim, deve-se ver se a tradutibilidade é possível entre expressões de diferentes fases de civilização, na medida

em que estas fases são momentos de desenvolvimento uma da outra e, portanto, integram-se reciprocamente; ou se uma expressão determinada pode ser traduzida com os termos de uma fase anterior de uma mesma civilização, fase anterior que, porém é mais compreensível do que a linguagem dada, etc. é possível dizer, ao que parece, que só na filosofia da práxis a “tradução” é orgânica e profunda, enquanto de outros pontos de vista trata-se frequentemente de um mero jogo de esquematismos genéricos (GRAMSCI, 1999, p. 185).

O emprego de linguagens de tradução diferente, cuja morfologia possui características diferentes e específicas a cada uma delas, pautadas fundamentalmente em atividades filosóficas, culturais, econômicas, político-jurídicas, é possível, uma vez que “uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial” (ibid., p. 95); as civilizações, as sociedades ocidentais distintas são traduzíveis entre si, o que não significa uma tradutibilidade *ipsis litteris*, porém o é em “seu fundo essencial” (op. cit., p. 187).

West e Dewey não entendem a linha basilar da filosofia da práxis, a saber, como se dá o decurso histórico com base na estrutura. Essa é a espinha dorsal de todos as questões originadas da filosofia da práxis e a sua não compreensão ou distorção analítica compromete a assimilação dialética sobre as relações entre homem, trabalho e natureza, sociedade e sujeito, por exemplo. Gramsci recorre a duas proposições do prefácio à *Contribuição à Crítica da Economia Política*, de Marx, para referir-se à necessidade de se deter melhor sobre a importância e a consequência delas para o entendimento do Materialismo Histórico Dialético, a filosofia da práxis. Essas proposições categóricas estabelecem relações de necessidade, contingência e possibilidade entre seus termos constituintes:

1) A humanidade só se coloca sempre tarefas que pode resolver; a própria tarefa só surge quando as condições materiais da sua resolução já existem ou, pelo menos, já estão em vias de existir; 2) uma formação social não desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que ela ainda comporta; e novas e superiores relações de produção não tomam o seu lugar antes que as condições materiais de existência destas novas relações já tenham sido geradas no próprio seio da velha sociedade (op. cit., p. 140).

Sem essa síntese filosófica de maior importância e significação histórica, a filosofia da práxis sucumbe-se aos esteios conceituais inócuos e abstratos do idealismo alemão. O “neogramsciano” e pragmatista deweyano, West, se baseia no procedimento especulativo e no valor instrumental imediatista e, devido a isso, desconsidera a imanência da história concreta apresentada por Marx, na *Contribuição à Crítica da Economia Política*, e defendida por Gramsci.

Quanto à miscelânea de confusões que West comete ao analisar o conceito de bloco histórico em Gramsci, mencionado anteriormente, cabe destacar como o pensador sardo desenvolve essa categoria sem se desvincular de conceitos importantes, como estrutura e superestrutura, classe, luta de classes, formação ético-política, intelectuais, hegemonia, etc. A sua formulação, a de bloco histórico, tem como fonte o francês Georges Sorel, mormente quando revisa o conceito de cisão desse teórico socialista utópico. Como adverte Leandro Galastri, “Gramsci se serviria da formulação original de Sorel para enfatizar a conexão entre aqueles dois níveis gerais de uma formação social” (GALASTRI, 2013, p. 91), isto é, Galastri alude a indissociabilidade entre estrutura e superestrutura, que perfila o conceito de Estado. A infraestrutura e as superestruturas formam um bloco histórico; logo, o conceito de bloco histórico é uma unidade dialética e orgânica entre a infraestrutura e as superestruturas (BUCI-GLUCKSMAN, 1990). Sem esse lineamento teórico-metodológico, não há filosofia da práxis em Gramsci.

Antes de adentrar no pensamento gramsciano para explicar a sua filosofia da práxis, é preciso atestar que Gramsci não dialoga somente com Croce, Maquiavel ou Sorel, outrossim, com Lenin, Bukhárin e Trotsky. Com esses interlocutores, os aportes teóricos de Gramsci tomam uma feitura na qual as suas reconstruções conceituais fundamentam o materialismo histórico que, sobretudo, retoma, prioritariamente, as bases teóricas da filosofia revolucionária de Marx e Engels. O método gramsciano é uma leitura teórico-política em que ele dá continuidade aos princípios fundamentais do materialismo histórico de Marx e Engels: Modo de Produção e Formação Social. Há de destacar que o conceito de Formação Social refere-se às forças produtivas; às relações sociais de produção; às classes sociais em conflito; da divisão social do trabalho; das formas de produção; circulação e consumo de bens; da população e dos movimentos populacionais; do Estado; do desenvolvimento da sociedade civil; das formas de consciência real possível dos diferentes grupos sociais e dos modos de vida. Neste

último quesito, Marx submete ao modo de produção e às condições gerais de produção (MINAYO, 2008).

As teses da dialética marxiana e engelsiana são a pedra angular da teoria política de Gramsci, a saber: a especificidade histórica da vida humana; a totalidade da existência humana, a negação da negação e a unidade dos contrários entre os fenômenos e sua essência, entre o singular e o universal, entre a imaginação e a razão, entre a base material e a consciência, entre a teoria e a prática, entre o objetivo e o subjetivo, entre a quantidade e a qualidade e entre a indução e a dedução.

Apesar de as citações a seguir serem extensas, elas são um imperativo para mostrar esses componentes do materialismo histórico dialético na análise que Marx lança sobre o método da economia política:

Quando consideremos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos de que há aqui um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes de que se compõe. Por seu lado, essas classes são uma palavra oca se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 2003, p. 246-47).

O fundamento materialista do método marxiano é captar o processo econômico, político e social como um movimento histórico em que uma série de relações entre os diversos fatores do objeto de estudo constitui uma unidade de forças reais diversas e contraditórias. Não há, portanto, leis abstratas, e sim determinações que se manifestam

em condições de desenvolvimento específico. O conceito de população não é o mesmo em todos os tempos e em todos os lugares; está de acordo com o modo de produção e com as forças produtivas, que modificam as relações sociais e os elementos objetivos e subjetivos que as regem. Marx ainda acrescenta, em seu raciocínio sobre o método dialético transcrito acima, que

A primeira via foi a que, historicamente, a economia política adotou ao seu nascimento. Os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre por uma totalidade viva: população, Nação, Estado, diversos Estados; mas acabam sempre por formular, através da análise, algumas relações gerais abstratas determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. a partir do momento em que esses fatores isolados foram mais ou menos fixados e teoricamente formulados, surgiram sistemas econômicos que, partindo de noções simples tais como o trabalho, a divisão do trabalho, a necessidade, o valor de troca, se elevavam até o Estado, as trocas internacionais e o mercado mundial. Este segundo método é evidentemente o método científico correto. O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e portanto igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. Por exemplo, a categoria econômica mais simples, o valor de troca, por hipótese, supõe a população, uma população produzindo em condições determinadas; supõe ainda um certo gênero de família, ou de comuna, ou de Estado, etc. Só pode pois existir sob a forma de relação unilateral e abstrata de um todo concreto, vivo, já dado. Como categoria, pelo contrário, o valor de troca leva uma existência antediluviana. Para a consciência – e a consciência filosófica considera que o pensamento que concebe constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido –, portanto, o movimento das categorias surge como ato de produção real – que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado – cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exato na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração

de conceitos a partir da observação imediata e da representação. (MARX, 2003, p. 247-49).

Essa distinção do método dialético por Marx, à primeira vista, se caracteriza aparentemente como forma de exposição. No entanto, não se trata disso, e sim de uma investigação com rigor científico em que abarca a História, a Economia, a Filosofia, a Antropologia etc., para apropriar-se do objeto de pesquisa, em seus diversos ângulos, de analisar o fenômeno em suas conexões intercondicionadas, em seu movimento e desenvolvimento; perceber as diferenças numa totalidade parcial dos acontecimentos, as suas determinações específicas e gerais e as condições e efeitos de sua manifestação. Com esse procedimento dialético, é que se pode descrever analiticamente o movimento real.

Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, sempre conferiu a Marx, Engels e Lênin os fundadores da filosofia da práxis. Coube a ele, aprofundar algumas categorias marcadas pelos fenômenos políticos, econômicos e sociais no final do século XIX e início do XX nas sociedades ocidentais, em especial a Itália. Os seus estudos sobre a filosofia da práxis estão encerrados nos cadernos especiais 10 e 11, e nos cadernos miscelâneos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 14, 15, 17.¹¹² Neles, Gramsci traça o desenvolvimento histórico de concepção do mundo, a nova função do partido, dos intelectuais, do Estado e, principalmente, a formação do bloco histórico.

Com isso, principia-se a dizer que, em Gramsci, a distinção entre sociedade política e sociedade civil, quanto à sua função e estrutura, é uma diferenciação metodológica e não uma caracterização orgânica. A dialeticidade identidade/distinção entre sociedade civil e sociedade política parte da compreensão de que esses dois campos são diferenciativos e “autônomos”, porém, indissociáveis em sua prática. Enquanto a sociedade civil distingue-se pela construção e propalação de valores simbólicos e de ideologias, cujo objetivo é alcançar a direção do Estado, por meio dos seus aparelhos privados hegemônicos, como a escola, os meios de comunicação, a igreja, o partido e o sindicato, a sociedade política abaliza-se pelo controle exclusivo do poder coercitivo através de suas instituições, como o poder jurídico, o governo e o seu aparelho burocrático, etc., cuja finalidade é a dominação. Apesar de assestar-se, a

¹¹² Na edição crítica brasileira, da editora Civilização Brasileira, edição Carlos Nelson Coutinho, os cadernos especiais 10 e 11 e os referidos miscelâneos estão no volume 1.

primeira, para a direção e, a segunda, para a dominação, a indissociabilidade dessas duas áreas, em sua tradutibilidade de consenso/força, corresponde à preeminência de um determinado grupo sobre o conjunto da sociedade. “A supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos: como ‘domínio’ e como ‘direção’ intelectual e moral. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a ‘liquidar’ ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados” (GRAMSCI, 2002a, p. 62).

Portanto, nessa relação dialética, por Estado, deve-se entender, além do aparelho governamental, o aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil. Gramsci esclarece isso ao dizer que

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2000b, p. 244).

Diante disso, sociedade civil, sociedade política e estrutura (infraestrutura) são “domínios” específicos e diferenciados, todavia, mantêm uma identidade dialética. “Descobrir a identidade real sob a aparente diferenciação e contradição, e descobrir a substancial diversidade sob a aparente identidade, eis a mais delicada, incompreendida e, não obstante, essencial dom do crítico das idéias e do historiador do desenvolvimento histórico” (id., 2000a, p. 206).

Nessa dialética, Gramsci destoa e dissente da ideia “dualista” de que o Estado equivale, apenas, ao aparelho governamental e à sociedade civil como espaço restritivo à economia. O historicismo gramsciano desponta a possibilidade “da unidade na diferença e a diferença na unidade”, que formula a noção de Estado unificando estrutura e superestrutura, vontade e condições objetivas, cujas potencialidades da ação humana são permanentes. A implicação e o resultado dessa amplitude da atuação do ser humano só podem ser assegurados e previstos no ato de sua concretude; não são produzidos numa lógica determinística metafísica, que acaba se convertendo em mecanicismo, teleologismo, instrumentalismo pragmático e apriorismo.

Assim, o Estado moderno é investigado, por Gramsci, não somente como um conjunto de aparelhos da burocracia, do governo e das forças armadas – o aparelho coercitivo; é delineado, também, pelos múltiplos e distintos organismos presentes na sociedade civil, na qual se exteriorizam ações, interesses, ideologias e culturas dos sujeitos singulares e coletivos, germinando, em sua multiplicidade contraditória, as possibilidades da construção da hegemonia. A estrutura do Estado precisa dimanar da constituição e da organização de fundamentos econômicos, jurídicos, éticos, políticos, culturais e sociais; ademais, deve manter a vinculação orgânica entre estrutura e superestrutura. Nesse prisma, “o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2000b, p. 331). Em uma carta, Gramsci sustenta que o estudo sobre o Estado moderno

leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.). (GRAMSCI, 2005, p. 84. Vol. 2).

A sociedade civil, na composição do conceito de Estado, é compreendida como um espaço de correlações de diversas propostas e, conseqüentemente, da construção hegemônica, em que se sobressai e se determina, sobre toda a sociedade, o grupo que dirigirá a economia, a política, o estofo jurídico. É a esfera onde se consubstanciam os ímpetus ideológicos e culturais; um terreno assentado pelas ações dos sujeitos, cuja vontade pode favorecer a intervenção democrática orgânica, impulsionando a iniciativa das classes subalternas. Não obstante, podem insurgir, também, movimentos de estabelecimento de diversas formas de “revolução sem revolução” ou “transformismo molecular”, que ocasiona no aniquilamento e na desconstrução das iniciativas de organização política e cultural das classes trabalhadoras.

A hegemonia inferida por Gramsci não tem a acepção de “um consenso passivo e indireto, mas o consenso ativo e direto, ou seja, a participação dos indivíduos, ainda que isto provoque uma aparência de desagregação e de tumulto” (GRAMSCI, 2000b, p.

333). Essa logicidade tenciona a sociedade como realização de “multiplicidade que se unifica através do atrito dos indivíduos” (id, 2000b, p. 333). As classes subalternas, para obterem e firmarem a sua hegemonia, devem ter dispositivos políticos e culturais balizados, que estejam permanentemente em confronto com os interesses hegemônicos da classe dominante burguesa; essa, ao engendrar uma hegemonia, o faz coonestando as contradições que permeiam a sociedade, e, por assim ser, o projeta enredado com uma estratégia que franqueia um consenso “contrafator”. Oposta às formas de hegemonia da burguesia, a das classes trabalhadoras

não é o instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; é a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que têm interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis; [tencionando que o] subalterno torne-se dirigente e responsável. Uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável (GRAMSCI, 1999, p. 107-388).

O intento disso é a realização de mudanças na estrutura e na superestrutura, isto é, modificações econômicas e sociopolíticas, imperativos para a democratização da democracia e para a socialização do poder. “No sistema econômico existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia, e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente” (id., 2000b, p. 287).

O exercício de formulação de uma nova hegemonia, pelas classes trabalhadoras, além de ação política, traduz-se como predicamento de análise de situações conjunturais do real, que significa a aquisição do conhecimento teórico que “progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária” (GRAMSCI, 1999, p. 104) e, mesmo, de transformação moral e intelectual das massas, bem como a sua participação política. Essa assertiva, da construção de uma nova hegemonia, assinala não apenas para a direção da crítica da constituição hegemônica estabelecida presentemente; aponta, indubitavelmente, para um projeto mais provecto e que considera a totalidade da sociedade. O palco, para isso, é exatamente a sociedade civil, atravessada por contradições e circunspeta de múltiplos movimentos políticos, ideológicos, educativos, culturais e econômicos, e onde irrompem e entram em embate

os diferentes e vários projetos hegemônicos. Campo de confrontos ideológicos, de valores e de “lutas de sistemas, lutas entre maneiras de ver a realidade” (ibid, p. 368), outrossim, de consenso ativo, em que a sociedade civil evidencia a sua complexidade na atuação dos distintos sujeitos e grupos sociais na tentativa de impetrar objetivos estratégicos. Nesse cenário, a “compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (op.cit., 1999, p. 103).

A obtenção dessa concepção, que se desenvolve na peculiaridade da sociedade civil, manifestada em sua amplitude e complexidade, processa-se através da transição do estado econômico-corporativo para o ético-político; a princípio, no invólucro dos interesses econômicos para auferir, no final, a percepção de que se deve sobrepujar o movimento corporativo, e que tais interesses tornem-se o interesse de outros grupos subalternos. Essa conquista ético-política requer considerável período de “combate”, até o momento em que um grupo esteja acima de toda a sociedade, alcançando a hegemonia política, atingindo, assim, o papel de conteúdo ético do Estado, que, por sua vez, proporciona o desenvolvimento das capacidades e potencialidades nacionais.

A transição do estado econômico-corporativo para o estado ético-político é o processo catártico que indica

[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis (GRAMSCI, 1999, p. 314-315).

Como ponto de partida da Filosofia da práxis, o momento catártico de mudança política e intelectual-moral do sujeito, da passagem da necessidade para a liberdade, faz com que haja uma produção orgânica da sociedade, propiciando a ligação dialética do econômico com as forças políticas e socioculturais das camadas populares. Essa concepção ético-política demonstra um processo circunscrito na história, no qual as

massas buscam expandir a sua atuação política e desenvolver a sua capacidade intelectual e ética; aspira, com isso, à sua organicidade para lograr a hegemonia. Desse jeito, no projeto político-hegemônico, o ético-político e o econômico devem emanar da filosofia da práxis, superando o dogmatismo e a especulação, representados no equívoco do corporativismo-economicismo. Além disso, o processo catártico ético-político, ao ser dissociado dos anseios e valores das classes subalternas, pode incorrer num diletantismo e numa inconsistência generalizada, justamente por ignorar a particularidade e a complexidade da situação concreta.

Nesse sentido, Gramsci supera tanto Hegel como o neo-hegeliano italiano Croce. Do primeiro, o filósofo italiano rechaça a proposição segundo a qual todos os valores unificam-se no Estado; do segundo, abduz a ideia aristocrática de intelectual, isto é, o idealismo croceano que imputa aos intelectuais a formação do povo. Antagonizando-os, Gramsci julga o momento ético-político como a composição de uma nova sociedade elaborada pelas forças políticas das classes subalternas, entremeadas na infraestrutura, na sociedade civil e na sociedade política, espaços estes marcados pela ação dos sujeitos políticos e pela exteriorização de seus valores, ideologias e saberes.

O momento ético-político é a superação da fase econômico-corporativa e imediatista, como foi salientado, e também é a superação de outro estágio marcado por interesses econômicos de uma coletividade mais ampliada, que, embora centralizada no Estado, tem a intenção de buscar uma “igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes”. (GRAMSCI, 2000a, p. 41) O processo contínuo ético-político caracteriza-se por aglutinar não somente os interesses econômicos e administrativos, é também a incorporação, de forma mais aberta possível dentro de uma superestrutura complexa, do projeto político, econômico e cultural hegemônico que atravessa toda a sociedade, estabelecendo o consenso político e uma nova ética que inaugurem um novo princípio e uma nova norma ativa da humanidade.

A hegemonia, vinculada a um projeto coerente e unitário de Estado, dentro dessa criação ético-política, favorece fundamentalmente a transformação da sociedade. Assim,

[...] a partir do momento em que um grupo subalterno torna-se realmente autônomo e hegemônico, suscitando um novo tipo de

Estado, nasce concretamente a exigência de construir uma nova ordem intelectual e moral, isto é, um novo tipo de sociedade e, conseqüentemente, a exigência de elaborar os conceitos mais universais, as mais refinadas e decisivas armas ideológicas. Desta forma, torna-se possível propor a luta por uma cultura superior autônoma; ou seja, a parte positiva da luta que se manifesta, em forma negativa e polêmica, nos meros “a-” e “anti-” (anticlericalismo, ateísmo, etc.). Dá-se uma forma moderna e atual ao humanismo laico tradicional, que deve ser a base ética do novo tipo de Estado (GRAMSCI, 1999, 225).

Com isso, a construção da hegemonia requer um processo histórico complexo, que atravessa a estrutura econômica e os diferentes espaços da superestrutura, que torne as camadas populares e trabalhadoras em sujeitos principais dentro de um movimento racional de emancipação. A conquista da hegemonia, por parte das classes subalternas, exige progressivamente a tomada de posições na estrutura econômica e na sociedade civil, fazendo com que a correlação de forças necessariamente seja alterada, para assumir a direção do Estado e formar um novo bloco histórico.

Nessa perspectiva, a função do partido, na sociedade civil, tem o valor mediador da construção da vontade coletiva, de um projeto das classes trabalhadoras. A noção de partido, em Gramsci, caracteriza-se pela sua amplitude. Ao investir o partido como componente que vivifica a formação e a organização da vontade coletiva, Gramsci salienta que ninguém é desorganizado e sem partido; um jornal, por exemplo, também pode ser considerado partido. Entretanto, o risco da “fossilização” do partido distancia e paralisa a atuação das classes subalternas. Essa preocupação de Gramsci leva-o a dizer que

o erro do partido foi o de haver colocado em primeiro lugar e de forma abstrata o problema de sua organização, quer dizer, a criação de um aparelho de funcionários que fossem ortodoxos em relação à concepção oficial. Pensava-se, e pensa-se ainda hoje, que a revolução depende só da existência de um tal aparelho, e se chega até a crer que uma tal existência possa determinar a revolução (GRAMSCI, 1992, p. 231 apud SEMERARO, 2001, p. 86).

O “partido”, emaranhado na dinâmica da sociedade civil, passa a intermediar o plano de “reforma moral e intelectual”, com vistas ao advento do Estado ético e “de uma forma superior de civilização moderna”, isto é, favorecendo aos sujeitos

subalternos a capacidade de autodeterminação coletiva, e aniquilando, inevitavelmente, a sua situação de passividade e de exclusão.

Sem embargo, o conteúdo hegemônico ético-político, fundamentado nos valores ideológicos e culturais e na vontade radical de transformação está, intrinsecamente, ligado ao conteúdo econômico e à forma em que o Estado está organizado. Como aspectos integrantes, que comungam de uma visão de sociedade, a economia, a política e a cultura apresentam convertibilidade entre si. Nesse sentido,

pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2000b, p. 19).

Destarte, a produção econômica não é separada da superestrutura. O ordenamento do Estado está determinado por relações reais entre os homens e o mundo econômico. O projeto de conquista de poder e a assertiva de um novo modo de produção são inseparáveis. Nessa relação, a origem unitária e orgânica da classe dominante e dirigente é, ao mesmo tempo, econômica e política. As análises teórico-metodológicas que diferenciam a estrutura da superestrutura não nulificam a unicidade e a organicidade das mesmas. Tendo essa feição, o mercado está sustentado nas relações sociais que, por sua vez, se valem de uma dada superestrutura política, ética, cultural e jurídica.

Concatenada com essa questão, a função dos intelectuais orgânicos, na produção, é peremptória. Gramsci examina o liame que há entre a estrutura econômica e o trabalho dos intelectuais:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político (GRAMSCI, 2000a, p. 15).

A análise dos intelectuais orgânicos, enquanto categoria teórica, nos leva a assinalar a importância dos mesmos como agentes em determinada estrutura e conjuntura histórico-política, de tal modo que

Não existe uma classe independente de intelectuais mas cada grupo social tem seu próprio grupo de intelectuais ou tende a formá-lo para si, porém, os intelectuais da classe historicamente (e realisticamente) progressiva, nas dadas condições, exercem tal poder de atração que acabam, em última análise, por subordinar a si os intelectuais dos outros grupos sociais e, portanto, por criar um sistema de solidariedade entre todos os intelectuais. Este fato verifica-se “espontaneamente” nos períodos históricos em que o grupo social dado é realmente progressivo, isto é, faz avançar realmente toda a sociedade, satisfazendo não só as suas exigências existenciais, mas ampliando continuamente os próprios quadros pela contínua tomada de posse de novas esferas de atividades econômico-produtiva (GRAMSCI, 2002, p. 63).

A partir desse entendimento é que o intelectual se torna “produto” do grupo social dominante ou emergente, até mesmo daquele que teve a direção e/ou domínio do período histórico anterior; entretanto, nesse último caso, a influência ideológica permanece, de certa maneira, sedimentada no tempo presente. Gramsci (2000a, p. 16) elucida isso ao dizer que

Todo grupo social “essencial”, contudo, emergindo na história a partir da estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, encontrou – pelo menos na história que se desenrolou até nossos dias – categorias intelectuais preexistentes, as quais apareciam, aliás, como representantes de uma continuidade histórica que não foi interrompida nem mesmo pelas mais complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

Os intelectuais, como categoria específica, adotam um posicionamento condizente com a sua função social em dada atividade profissional e política. Somente balizado pela divisão social do trabalho e pela divisão do trabalho político e ideológico é que se pode falar de intelectual cujo objetivo é realizar o trabalho teórico-ideológico sobre a realidade. Nesse sentido, os intelectuais operam em duas dimensões básicas para construir e conservar uma ordem social alicerçada na ideologia: de um lado, os criadores – os produtores das diversas ciências, artes etc; e, por outro lado, “os

administradores e divulgadores da produção da ciência, etc”. Na análise política de Gramsci, a categoria de intelectuais,

no mundo moderno, ampliou-se enormemente. Foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais de produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante (GRAMSCI, 2000a, p. 22).

Em vista disso, a ampliação dessa categoria se explica, também, pela divisão do trabalho político e ideológico. As bases sobre as quais Gramsci constrói o conceito de intelectual estão apoiadas na categoria “trabalho” e na ideia de que os intelectuais exercem função jurídica e organizacional intelectual e moral na superestrutura. Assim, determinar o lugar dos intelectuais não se restringe somente à superestrutura; ele é proveniente do aparelho de produção do capitalismo moderno (BUCI-GLUCKSMANN, 1990).

A formação de intelectuais, que estejam em interseção com os interesses das camadas populares e provenientes destas, insta um complexo, difícil e extenso período de preparação, pois a conquista da hegemonia das classes subalternas implica a direção do Estado em todas as suas instâncias: a econômica, a jurídica, a política e a cultural. Logo, o conseguimento da hegemonia na sociedade civil não é o fim em si mesmo; a sua finalidade está em construir um novo bloco histórico. A coesão política das classes subalternas dá-se mediante a relação que se estabelece entre a sociedade civil e a sociedade política, pois

a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e ‘sociedade civil’. As classes subalternas, por definição, não são unificadas e não podem se unificar enquanto não puderem se tornar ‘Estado’: sua história, portanto, está entrelaçada à da sociedade civil, é uma função ‘desagregada’ e descontínua da história da sociedade civil e, por este caminho, da história dos Estados ou grupos de Estados (GRAMSCI, 2002a, p. 139 e 140).

As classes subalternas, unificadas no Estado, têm o desafio de construir e solidificar, tautocronicamente, um novo procedimento político no qual o conteúdo e a forma antagonizam frontalmente com as estruturas de organização e manutenção do

poder dos grupos dominantes em vigência, instauram e orientam uma nova lógica societária, remetendo à radicalização da democracia.

A bem da verdade, a consumação dessa política, a das classes subalternas, não é captada na estrutura estatal perfilada no seu caráter burocrático e administrativo. A hegemonia dos trabalhadores será resolvida dentro de uma estratégia política que afirme “como finalidade do Estado seu próprio fim, seu próprio desaparecimento, isto é, a reabsorção da sociedade política na sociedade civil” (GRAMSCI, 2000b, p. 222-223). Isso porque o terreno da sociedade civil, tramado fundamentalmente pelas classes trabalhadoras na consecução de sua hegemonia, está entranhado, em si mesmo, em uma nova compreensão de Estado. A direção e as mudanças da sociedade política, na ótica dos trabalhadores, acarretam também modificações basilares na estrutura – ou no conteúdo econômico – e, vitalmente, nos valores políticos da sociedade. À vista disso, a sociedade civil amplia-se, em sua eticidade, em seu comprometimento de negação de qualquer forma de dominação e, por fim, de sua autoafirmação. Numa sociedade em que a produção econômica, a política e a cultura são reconstruídas e socializadas e que, pois, esta se autodetermina de forma progressiva, o Estado passa a ser ético e educador, suscitando situações a fim de que a sociedade civil se converta numa sociedade regulada. Na realidade,

o Estado deve ser concedido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, também neste campo, é um instrumento de ‘racionalização’, de aceleração e de taylorização; atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e ‘pune’ (GRAMSCI, 2000b, p. 28).

O surgimento da “sociedade regulada” incide na superação do aparelho estatal-coercitivo e da estrutura social hodiernos. Instituída através de um novo *ethos* que suprime o Estado parlamentarista burguês, a sociedade regulada tipifica-se por ser uma sociedade mais complexa, cuja composição social emerge dos impulsos coletivos organizados, originados por sua própria autodeterminação. Para se chegar a essa sociedade regulada, Gramsci (2000b, p. 289-290) assevera

que se lute para destruir um conformismo autoritário, tornado retrógrado e embaraçoso, e se chegue ao homem-coletivo através de uma fase de desenvolvimento da individualidade e da personalidade crítica é uma concepção dialética difícil de ser compreendida pelas mentalidades esquemáticas e abstratas. Assim como é difícil compreender que se sustente que através da destruição de uma máquina estatal se chegue a criar uma outra, mais forte e complexa, etc.

O desafio da construção desse Estado reivindica, dos subalternos, um projeto que determine, “além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia” (GRAMSCI, 2000b, p. 41).

Conclusão

Esta tese buscou mostrar a importância de Anísio Teixeira na filosofia e na história da educação brasileira como um grande reformador que buscou propor políticas educacionais à luz dos conceitos fundamentais da teoria liberal e pragmatista americana de John Dewey. Constatou-se que as influências político-ideológicas e teóricas do liberalismo pragmático americano em seus escritos (artigos, conferências, boletins, minutas e livros) não foram simplesmente transplantadas como solução para uma tentativa de reestruturar a educação no Brasil; antes, Anísio Teixeira procurou ressignificar esses postulados filosóficos e políticos para pensar e reformular as políticas educacionais brasileiras. Tal ressignificação tem a ver com um contexto político-econômico brasileiro, caracterizado por uma forte pressão das diversas frações da classe burguesa.

A vasta contribuição de Anísio Teixeira para a educação pública nos levou a perceber a sua importância enquanto intelectual e estadista brasileiro. De fato, estudar um educador da sua envergadura torna-se um empreendimento complexo, que exige um trabalho com uma postura crítica capaz de reconhecer os limites do sujeito Anísio Teixeira em seu tempo. Para tanto, duas considerações sobre o desafio de analisar este educador baiano foram postas neste trabalho. Em primeiro lugar, tratou-se de pensar o passado dentro dos arcabouços filosóficos. Nisso, as palavras de Bento Prado são oportunas ao dizer:

Hegel tem uma frase célebre, que entrou no domínio do conhecimento comum, onde ele diz que a filosofia vem *post festum*, ou seja, que a coruja de Minerva levanta vôo ao anoitecer. Depois que a história passou, os filósofos vêm e refletem sobre o acontecido. E a filosofia é uma reflexão sobre o passado (PRADO JR, 1986, p. 118).

A segunda consideração se aproxima, de certa maneira, da tese de Marx sobre a importância do passado nos acontecimentos do tempo presente, que se aplica a Anísio Teixeira: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam

diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (MARX, 1997, p. 21).

A partir do objetivo da pesquisa e dessas duas considerações, a primeira empreitada que este estudo enfrentou foi a concepção de liberalismo que Anísio apreendeu em seus escritos e as suas implicações para a educação. A pesquisa revelou que, para Anísio Teixeira, com a marca de Dewey, a relação entre indivíduo e sociedade permeada pela liberdade deve-se respaldar pelas condições necessárias e mínimas de oportunidades iguais para que a inteligência se desenvolva de acordo com suas potencialidades. No artigo *Escola pública e o caminho para integração social*, ele nos apresenta esta ideia da seguinte forma:

Voltamos a conceber a liberdade como algo que se consegue – acrescenta – se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes. Um mínimo de oportunidades iguais é indispensável para que as capacidades, melhor diríamos as potencialidades, do organismo biológico humano venham a desenvolver-se, produzindo inclusive o que chamamos de mente e inteligência, que, rigorosamente, não é algo de inato, mas um produto social da educação e do cultivo (TEIXEIRA, 1964b, p. 210).¹¹³

Ele continua a sua defesa liberal para falar do Estado, o qual chama de Estado pluralista para atender e manter a autonomia das instituições escolares cuja organização deve ser flexível e administrada por conselhos leigos e locais. O Estado passa, assim, a ter o caráter público e plural, pulverizado por diversos interesses que devem ser controlados pelos agentes públicos, representantes desses diversos interesses.

O Estado pluralista e democrático é, por natureza, contrário ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não-democrático. O medo ao Estado como Estado ainda é uma sobrevivência das teorias do século XIX, do Estado mal-necessário. O Estado de hoje é apenas o representante dos interesses dos diversos "públicos", sempre que tais interesses se fazem suficientemente importantes para passar a exigir o controle dos agentes públicos, puros delegados destes daqueles seus representantes. A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade. O Estado democrático não é, apenas, o Estado que a promove e difunde, mas o Estado que dela depende como

¹¹³ TEIXEIRA, Anísio. Escola pública é o caminho para a integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.52, n.95, jul/set. 1964b. p.210-213.

condições *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua perpetuação (TEIXEIRA, 1964b, p. 213).

A indissociabilidade entre educação, indivíduo e sociedade democrática liberal pressupõe, para Anísio Teixeira, um postulado básico: o de que todos os sujeitos são educáveis para terem a vida em sociedade, de forma que todos partilham como iguais a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais (TEIXEIRA, 1956b, p.3).¹¹⁴ Estas diferenças não são explicitadas por Anísio Teixeira, embora seja possível inferir que se trata de diferenças individuais de aptidão e habilidade. A crença da educação como um dos principais postulados da sociedade liberal democrática não se encerra em qualquer tipo de educação. Ela precisa ser intencional e planejada. Daí, “não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lúcidamente planejada para produzir êsse regime político e social” (TEIXEIRA, 1956b, p. 4).

O “mito” da sociedade liberal, termo cunhado por Anísio Teixeira, pauta-se por uma estrutura funcional em que a normatização e o funcionamento da sociedade não são um todo único. A sociedade é uma “totalidade” que se compreende por ser uma estrutura marcada pela diversidade sociocultural cujos sujeitos interagem, se inter-relacionam e são interdependentes. São sociedades dentro de uma sociedade ou subsistemas, – escola, família, classe, religião –, que intentam o equilíbrio, a harmonia e a estabilidade para o progresso; destarte, um sistema social em que a interação e o compartilhamento de normas e valores preceituam o desenvolvimento mútuo adaptativo. Essa concepção anisiana, como foi visto no capítulo II, parte de seus ensaios pautados na ideia de sociedade, indivíduo e educação em Dewey, senão, vejamos:

A sociedade não é um todo único, mas de fato, e sobretudo a moderna sociedade, uma constelação de "sociedade". Além da estratificação social, que nos dá as classes, há tôda sorte de sociedades menores dentro da grande sociedade. A família, os amigos, companheiros de escola, companheiros de trabalho, de clubes, são outras tantas sociedades *dentro da sociedade*. E como tais micro-sociedades existem até mesmo dentro de cada classe, temos, pelo menos, um múltiplo de tôdas elas. A sociedade democrática é a sociedade em que

¹¹⁴ TEIXEIRA, Anísio. 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. 1956b. p. 3-16.

haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse. As relações entre todos os grupos e o sentimento de que todos têm algo a receber e algo a dar emprestam à grande sociedade o sentido democrático e lhe permitem fazer-se o meio do desenvolvimento de cada um e de todos. "Uma sociedade que consagre a participação em seus benefícios de todos os membros em termos iguais e que assegure o flexível reajustamento de suas instituições pela inter-ação das diferentes formas de "vida associada é, nessa medida, democrática", afirma Dewey (*Dem. & Educ.*, ed. 1926, pág. 115). A escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática êsse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração (TEIXEIRA, 1956b, p. 7).

Trata-se de uma tendência analítica que reforça os conceitos cruciais de estabilidade, coesão, reajustamento, interação e mudança social da superestrutura, sem vislumbrar ruptura ou sequer transformação na estrutura. Por esses critérios fica patente, na defesa de Anísio, a função adaptativa e de conservação para revigorar os elementos sociais, que são as normas e os valores liberais. A ênfase aos conceitos mencionados na doutrina liberal de Anísio Teixeira sintetiza um Estado moderno que permite autonomia e independência à instituição. No texto *Nota sobre educação e a unidade nacional*, de 1952, Anísio resume o seu argumento para destacar:

1. Excesso de unidade cultural é indicação de barbarismo ou primitivismo. Essa homogeneidade e unidade são em muito consequência do alto grau de inconsciência que caracterizam as culturas primitivas e segregadas.
2. Logo que as culturas se fazem conscientes, entram a variar e diversificar, e eis aí o que assegura o seu continuado crescimento e maior florescimento. A unidade decorre, então, do grau de consciência que possui a comunidade para integrar, vitalmente, as mudanças, variedades e diversificações. É a percepção e o conhecimento dêsse processo de crescimento que promovem e alimentam a nova, sempre nova unidade dinâmica da cultura.
3. Neste sentido é que a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura e de transmissão em grande parte consciente, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retratar essa cultura com fidelidade e riqueza, em todo o seu dinamismo.
4. Na medida, porém, em que a deformar ou a retratar só parcialmente, ou se recusar a perceber-lhe as diversificações e as mudanças, poderá operar como um fator de bloqueio, de estagnação e, por conseguinte, de desagregação ou de degeneração.
5. Dada a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de

obter o maior grau possível de consciência – condição primária para a integração e coesão sociais (TEIXEIRA, 1952a, p. 49).¹¹⁵

Essas ideias norteiam o tipo de processo educativo premente para uma sociedade liberal. A defesa de Anísio Teixeira por uma **educação comum e para todos**, para atender a uma sociedade democrática, deve se constituir em uma escola para formação humana, “em que o indivíduo aprenda a afirmar a sua individualidade numa sociedade de classes abertas, em que a aptidão e o êxito lhe determinem o *status* – mais dependente de condições pessoais, do que pròpriamente de hierarquia social pré-estabelecida” (TEIXEIRA, 1956b, p.8). A prática pedagógica da escola comum e para todos deve proporcionar ao indivíduo um meio adequado de reflexão e integração de suas experiências, com o objetivo de ser partícipe inteligente e ajustado de uma sociedade de todos e para todos, em que o respeito e o interesse pelos outros se estendam além das estratificações sociais e de grupo (TEIXEIRA, 1956b).

Uma das injunções categoriais deweyanas em Anísio Teixeira é a de que a ação humana é uma ação associada, que centraliza a individualidade numa dimensão de não oposição aos outros, mas de realizá-la pelos outros, apresentando uma acepção que é a sua corresponsabilidade com o grupo e para si mesma. Este conceito está ligado à base salutar do princípio de sociedade que Anísio Teixeira e Dewey forjam: a instituição. Somente pela instituição é que o indivíduo se realiza, pois ela é o “foro” de sua liberdade. O conhecimento e a ciência são os elementos da instituição. A real liberdade que ela proporciona ao sujeito fará com que ele perceba a necessidade de sua identificação orgânica às instituições e ao saber científico, que aprenderá a reconhecer como condições do desenvolvimento de sua inteligência, em virtude de suas aptidões particulares.

Relacionado a essa visão de sociedade, educação e indivíduo, esta pesquisa tentou mostrar igualmente a centralidade da ciência e das técnicas científicas para compor um cenário democrático da instituição escolar. A cientificidade proposta por Anísio Teixeira esteve presente desde a década de 1930, em sua preocupação de modernizar o Estado e a escola. A presença de Dewey em suas análises sobre a

¹¹⁵ TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952a. p.33-49.

importância da ciência enquanto aparato para resolver e solucionar os problemas educacionais, sociais e econômicos é peremptória.

A razão científica e técnica é uma temática proeminente no pensamento de Anísio Teixeira. Em um boletim informativo da CAPES, ele escreve um texto intitulado *Ciência e Educação* em que a tônica marcante da ciência enquanto conhecimento para solucionar os problemas educacionais demonstra ser uma condição teleológica para a uma educação eficiente e de qualidade. Essa relação entre método científico e educação não é apenas uma questão de linguagem; ela sobretudo diz respeito à prática da técnica e do método científico que o professor deve absorver em seu fazer pedagógico. Tal relação é traduzida principalmente no encontro do cientista com o educador. Neste texto, publicado no boletim informativo, Anísio Teixeira não titubeia sobre essa questão:

Acreditamos que o encontro entre cientistas sociais e educadores "científicos" – usemos o termo – será da maior fertilidade e, sobretudo, evitará os equívocos ainda tão recentes da aplicação precipitada de certos resultados de pesquisas científicas nas escolas, sem levar em conta o caráter próprio da obra educativa. Com os dados que lhe fornecerá a escola, o cientista irá colocar o problema muito mais acertadamente e submeter os resultados à prova da prática escolar, aceitando com maior compreensão este teste final. Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum do descobrir o conhecimento e as possibilidades de suas aplicações. O método geral de ação de uns e outros será o mesmo, isto é, o "método científico" e, nesse sentido, é que todos se podem considerar homens de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional, obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que a sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem (TEIXEIRA, 1957a, p.1).¹¹⁶

A metáfora do procedimento da medicina conduz Anísio Teixeira a percebê-la como referência para a prática do método científico. O bom senso prático substancia a

¹¹⁶ TEIXEIRA, Anísio. *Ciência e Educação*. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, 1957a. p.1-3.

pesquisa empírica, produzida por instrumentos padronizados e implementada por uma semântica observacional objetiva e neutra que possibilite expressar as variáveis do problema pesquisado a ponto de chegar a uma generalização precisa. Esta técnica viabiliza a reprodução dos resultados, pois os mesmos foram adquiridos na observação objetiva dos dados passíveis de erros e acertos calculáveis.

Constata-se uma convicção e, ao mesmo tempo, uma fé que Anísio Teixeira deposita na ciência enquanto mola propulsora da educação, isto é, mesmo que a ciência e a educação sejam distintas em sua prática, elas são inseparáveis, a ponto de sofrerem ações mútuas. Dessa forma, elas só podem ser distinguidas em seu aspecto metodológico e não orgânico. A conexão que estas áreas mantêm entre si é de “unidade-distinção”, de modo que os métodos e recursos já experimentados e provados de ensinar a ler motivam o professor, nas situações concretas, a aplicar o que a ciência lhe recomenda e definem até que ponto poderá fazê-lo. Mais uma vez, percebe-se a presença marcante de Dewey na concepção que Anísio Teixeira tem sobre a ciência como vetor para o desenvolvimento da educação.

Sendo assim, podemos ver quanto a função do educador é mais ampla do que toda a ciência de que se possa utilizar. É que o processo educativo identifica-se com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido êsse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano. [...] A "ciência" da educação, usando o termo com todas as reservas já referidas, será constituída, na frase de Dewey, de toda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro que entre no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e, assim assimilada, torne o exercício da função educacional mais esclarecida (TEIXEIRA, 1957a, p. 3).

É com esses aportes teóricos que Anísio Teixeira, na condição de intelectual liberal, procura nortear a sua atuação na burocracia estatal, na tentativa de realizar uma democracia através da educação técnico-científica institucionalizada, sempre influenciado por Dewey. Talvez, esse foi o seu intento, o de uma educação científica, quando esteve à frente do INEP e da CAPES e uma passagem rápida pela UNESCO, conforme apresentado no capítulo I.

Entretanto, Anísio Teixeira se defronta com dificuldades especialmente políticas ao atuar nas esferas públicas, com o escopo de implementar os seus conceitos

pedagógicos. Tais dificuldades são perceptíveis quer como Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia, do Distrito Federal, Secretário da Educação e Saúde da Bahia, quer como diretor do INEP e CAPES. A sua preocupação principal como gestor educador articulava duas propostas: 1) a formação técnico-científica institucionalizada pelo Estado, cuja finalidade era a integração do sujeito à sociedade cada vez mais ancorada na técnica e na ciência; estas, a técnica e a ciência, para alavancar e fomentar, sobretudo, a industrialização brasileira. 2) Educação para a igualdade social, uma educação comum e para todos. A instituição escolar, como a principal de todas as instituições da sociedade, deveria oferecer as condições possíveis de igualdade de oportunidade educacional indistintamente para o indivíduo desenvolver as suas aptidões e, por conseguinte, alcançar uma boa vida no seio da comunidade.¹¹⁷

Para finalizar, é necessário ratificar que Anísio Teixeira como sujeito de seu tempo foi e é considerado um importante educador por pensar e tentar reformar a educação brasileira, fundamentalmente ao se defrontar criticamente com uma sociedade arcaica e conservadora em vários aspectos políticos, econômicos e sociais. O educador baiano sempre se preocupou em elucidar proposições educacionais cujo entendimento de sociedade esteve delimitado a um liberalismo democrático social e meritocrático em contraposição à prática do liberalismo conservador e oligárquico brasileiro. Nesse prisma, Anísio Teixeira representa um educador que apontou caminhos para reformar não somente a educação, mas o Estado brasileiro. No entanto, mesmo considerando o seu espírito democrático, não se pode olvidar que seus posicionamentos teóricos educacionais foram fortemente sobejados por um caráter técnico-científico e meritocrático, servindo como força motriz para suas propostas de políticas públicas.

¹¹⁷ Ver também: GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera B. Inteligência brasileira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

Referências

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

_____. *Educação, sociedade e desenvolvimento*. Rio de Janeiro, GB: Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1968.

ADORNO, Theodor W. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

AGUIAR, Neuma. Hierarquias em classes: uma introdução ao estudo da estratificação social. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. (Textos clássicos de Ciências Sociais).

AGUIAR, Pinto de. *Notas sobre o “enigma baiano”*. Salvador, Bahia: Edições da CPE (Comissão de Planejamento Econômico) n. 3; Livraria Progresso Editora, 1958.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 3. ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.

AZEVEDO, Fernando. *Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores*. São Paulo: Duas Cidades, 1973.

BAHIA. Mensagem do governador Otávio Mangabeira à Assembleia Legislativa. Diário Oficial da Bahia, 05 de janeiro de 1949.

BARRY, Brian. *Culture and equality: an egalitarian critique of multiculturalism*. Cambridge-Mass: Harvard University Press, 2001.

BRAMSTEDT, Ernest K.; GERTH, Hans. Nota sobre a obra de Karl Mannheim. In: MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972a.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o estado*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CARVALHO, Delgado de. Anísio: Vulcão das ideias. In: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1960.

CHACON, Vamireh. *Gilberto Freire: uma biografia intelectual*. Recife, PE: FUNDAJ, Ed. Massangana; São Paulo: Ed. Nacional, 1993.

CHÂTELET, François; PISIER-KOUCHNER, Évelyne. *As concepções políticas do século XX: história do pensamento político*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.

COUTINHO, Afrânio. Pensando com as cabeças e as mãos. In: ABREU, Jayme; COUTINHO, Afrânio et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

DEWEY, John. *The reflex arc concept in psychology*. Psychological Review 3, Chicago, 1896.

_____. The postulate of immediate empiricism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, V.2. New York, 1905.

_____. *The influence of Darwin on philosophy and other essays*. New York: Henry Holt and Company, 1910.

_____. *The public and its problems*. New York: Holt Publishers, 1927.

_____. *The quest for certainty*. London: Gifford Lectures, 1929a.

_____. *Theory of valuation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1929b.

_____. *Meu credo pedagógico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. *A filosofia em reconstrução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora USP, 1970.

_____. *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

_____. *Democracy is radical*. Middle works of John Dewey. Vol. 11. Illinois: Southern Illinois Un, 2008a.

_____. *Logic. The theory of inquiry*. Middle works of John Dewey. Vol. 12. Illinois: Southern Illinois Un, 2008b.

_____. *Experience and nature*. Middle works of John Dewey. Vol. 1. Illinois: Southern Illinois Un, 2008c.

_____. *Psychology and Philosophic Method*. Disponível em <https://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1886c.html>. Acesso em 11/08/2015.

DIAS, Edmundo. *Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. O liberalismo e a invenção da tradição. In: LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007.

DINIZ, Eli. O estado novo: estrutura de poder e relações de classe. In.: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil republicano: sociedade e política – 1930-1964. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. Tomo III.

DULLES, John W. F. *Carlos Lacerda: Brazilian Crusader*. The years 1914-1960. Austin: University of Texas Press, 1991. v. 1.

DURKHEIM, Émile. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires: Schapire, 1968.

_____. *A ciência social e ação*. São Paulo: DIFEL, 1975.

_____. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *As regras do método sociológico*. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 3 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976. Vol. 2.

_____. *A república inacabada*. São Paulo: Editora Globo, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1976.

_____. *Mudanças sociais no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Editora Global, 2008.

FONSECA, Dirce Mendes da. *O pensamento privatista em educação*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1992.

FREYRE, Gilberto. Anísio Teixeira: um depoimento. In: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1960.

_____. *Tempo morto e outros tempos: trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade*. 1915-1930. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

_____. Manuscritos originais da Fundação Gilberto Freyre, Apicucos. Recife, Pernambuco. Sem referência a local e data.

GALASTRI, Leandro. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos Cadernos do cárcere. In: LOMBARDI, José Claudinei [et. al.]. *Gramsci no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Navegando Publicações; Librum Editora, 2013.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. Anísio Teixeira: limites da pedagogia liberal. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera B. *Inteligência brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. *Intelectuais, estado e educação*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1995.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GOLDTHORPE, John H. Estratificação social na sociedade industrial. In: AGUIAR, Neuma (Org.). *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1974.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo, Jornalismo. Ed. trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a, v.2.

_____. *Cadernos do cárcere*. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b, v. 3.

_____. *Cadernos do cárcere*. Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 4.

_____. *Cadernos do cárcere*. II Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a, v. 5.

_____. *Cadernos do cárcere*. Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: índices e variantes. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b, v. 6.

_____. *Escritos políticos: 1910-1920*. Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1.

_____. *Cartas do cárcere: 1926-1930*. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a, v.1.

_____. *Cartas do cárcere: 1931-1937*. Ed. e Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b, v.2.

GUIMARÃES, A. S. *Formação e crise da hegemonia burguesa na Bahia*. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia - UFBA. Salvador-Ba, 2003.

GUIMARÃES, Paulo Duarte. Carta a Paulo Duarte Guimarães, Rio de Janeiro, 1964. Localização do documento: Arquivo privado - Paulo Duarte Guimarães.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. 2 ed. São Paulo: Editora Cultrix, s/a.

HORKHEIMER, Max. *Crítica de la razón instrumental*. La Plata: Terramar, 2007.

_____. *Teoría tradicional y teoria crítica*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, 2000.

_____. *Teoria crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 2012. Coleção Estudos.

JAMES, William. *Pragmatism*. New York: Prometheus Books, 1996.

KAUS, Mickey. *The end of equality*. New York: Basic_Books: A Member of Perseus Books, L.L.C., 1996.

KOFLER, Leo. *História e dialética: estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LENK, Hans. Tecnocracia e tecnologia: notas sobre uma discussão ideológica. In: DREITZEL, Hans-Peter et. al. *Tecnocracia e ideologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LESSA, Gustavo. O pensamento liberal na obra de Anísio Teixeira. In.: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

LIGUORI, Guido. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira: estadista da educação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOURENÇO FILHO. Imagem do pensador. In.: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

MANNHEIM, Karl. *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972a.

_____. *Ideologia e utopia*. São Paulo: Zahar Editores, 1972b.

MARTINS, Joel. Apresentação. In.: GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

MARX, Karl. O capital. *Crítica da economia política*. Tomo I. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

_____. O capital. *Crítica da economia política*. Tomo I. Vol. 2. Cap. XIV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968b.

_____. *A miséria da filosofia*. 2 ed. São Paulo: Global Editora, 1985.

_____. *O 18 brumário e cartas a Kugelman*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. *Manuscritos-econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Vol. 4.

MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo: antigo e moderno*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991.

MICELI, Sergio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11 ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2008.

MONOD, Jacques. *O acaso e a necessidade*. Petrópolis: Vozes, 1971.

MORA, J. Ferrater. *Dicionário de filosofia*. Tomo I. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. *Dicionário de filosofia*. Tomo II. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Porto, Portugal: Portucalense Editora, 1971. v. 1.

_____. *Poder político e classes sociais*. Porto, Portugal: Portucalense Editora, 1971. Vol. 2.

_____. *O estado em crise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

PRADO JR, Bento. Cruz Costa e a história das idéias no Brasil. In: MORAES, Reginaldo; ANTUNES, Ricardo; FERRANTE, Vera B. *Inteligência brasileira*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O liberalismo político*. São Paulo: Editora Ática, 2000a.

_____. *Justiça e democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

RAZ, Joseph. *A moralidade da liberdade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Coleção Teoria e filosofia do direito.

RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: ABREU, Jayme; FREIRE, Gilberto et. al. *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Posfácio: Anísio Teixeira ou um projeto mais feliz de moderno. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

SADEK, Maria Teresa. *Machiavel, machiavéis: a tragédia otaviana*. São Paulo: Símbolo, 1978.

SAES, Décio. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Editora Unicamp, 1994. Coleção Trajetória 1.

SAHLINS, Marshall. *Metáforas históricas e realidades míticas*. Rio de Janeiro: ZAHAR Editor, 2008.

SANTOS, Wilson da Silva. Um olhar sobre a reforma do estado brasileiro nos anos de 1990. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ciências Sociais (Nepaad). Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA-UESB). Vitória da Conquista, ano 4, n. 5/6, jan./dez. 2006. Edições Uesb, 2009.

SAVAGE, Daniel M. *John Dewey's Liberalism: individual, community, and self-development*. Illinois: Southern Illinois University, 2002.

SCHUMPETER, Joseph. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SCHWARTZMANN, Simon. *Tempos de Capanema: correspondência passiva de Gustavo Capanema, Ministro de Educação e Cultura do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. Neomarxismo e neopragmatismo no século XXI. *Marxismo e Ciências Humanas. Cadernos Cemarx*, Campinas, SP., n. 3, 2006.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de. *Os impasses da estratégia: os comunistas, o antifascismo e a revolução burguesa no Brasil. 1936-1948*. São Paulo: Annablume, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

TAVARES, Luís H. Dias. *O problema da involução industrial da Bahia*. Salvador-Ba: Publicação da Universidade Federal da Bahia, 1966.

TOLEDO, Caio Navarro De. *ISEB: fábrica de ideologias*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

VELLOSO, Monica Pimenta. Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano: o tempo do nacional-estatismo. Do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.) *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990 (Correspondência).

VITA, Álvaro de. *A justiça igualaria e seus críticos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *O liberalismo igualitário: sociedade democrática e justiça internacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

WAGLEY, Charles et. al. *Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia*. Salvador, Bahia: Publicações do Museu do Estado / Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, 1950.

WEBER, Max. *Ensaio sociológico*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

_____. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *Economia e sociedade*. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. Vol. I.

Obras Consultadas e Citadas de Anísio Teixeira

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira de 1925, transcrita por Luís Viana Filho (1990, p. 28). VIANA FILHO, Luís. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990 (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Anotações de viagem aos Estados Unidos. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e José Bento Monteiro Lobato. Bahia, 24 de Outubro de 1929. Arquivo: Anísio Teixeira. AT c 1928.06.22. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e José Bento Monteiro Lobato. Bahia, 26 de novembro de 1930. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1928.06.22. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Artigo “A inteligência no conceito educacional”. Datado entre 1928 e 1935. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Por que escola nova? *Boletim da Associação Bahiana de educação*. Salvador: Livraria e Tipografia do comércio, 1930a. Pags. 2 - 30. (Artigo)

TEIXEIRA, Anísio. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional bahiano. *Revista de Educação*, Salvador, ano 11, n. 3, Nov. 1930b. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. *Em marcha para a democracia* – à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. A função das universidades – discurso pronunciado pelo Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, Sr. Anísio S. Teixeira, por Ocasão da Inauguração Solene dos Cursos. Sem referência a local e editora. Datado de 31 de julho de 1935. CPDOC – FGV. (Conferência).

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato, em 26 de agosto de 1944. In: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.) *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986. (Carta).

TEIXEIRA, Anísio. "1935-1945" - Texto criticando a conduta da "esquerda brasileira", que volta ao cenário político brasileiro após a anistia de 1945. Bahia. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. ATpi Teixeira, A. 1945.04.17. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Buenos Aires, 12 de agosto de 1946a. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c1928.06.22. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Clemente Mariani e Anísio Teixeira. Salvador, 1946b. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Clemente Mariani e Anísio Teixeira. Paris - França, 1946c. CPDOC - FGV

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Londres, 29 de janeiro de 1947. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c1928.06.22. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Palavras ditas na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950. In: *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Palestra).

TEIXEIRA, Anísio. Artigo incompleto sobre as condições de organização e funcionamento de um sistema democrático de educação no Brasil. Papel timbrado do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro. Data entre 1947 e 1971. Arquivo Anísio Teixeira. FGV – CPDOC. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952a. p.33-49. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio, 1952b. Texto transcrito por Luís Viana Filho, 1990, p. 133-134. VIANA FILHO, Luís. Anísio Teixeira: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Educar para produzir. Rio de Janeiro: CAPES, 1952c. 2p. (Boletim).

TEIXEIRA, Anísio. Expansão... Ou dissolução. Discurso de posse no INEP. Ministério da Educação e Saúde. Serviço de Documentação, Rio de Janeiro, 1952d. CPDOC – FGV. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista de Anísio Teixeira no Diário de Notícias da Bahia, em janeiro de 1952. In: TAVARES, Odorico. Prioridade número um para educação. Entrevista de Anísio Teixeira. Diário de Notícias da Bahia, janeiro de 1952e. (Entrevista).

TEIXEIRA, Anísio. Texto que discute as contribuições da filosofia de John Dewey para a pesquisa científica. Rio de Janeiro, data entre 1952 e 1964a. Arquivo Anísio Teixeira. FGV – CPDOC. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Conferência pronunciada na Escola Superior de Guerra sobre a situação educacional brasileira. Rio de Janeiro. Data entre 1952 e 1964b. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. (Conferência).

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.49, 1953a. p.3-12. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953b. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e José Reis. Rio de Janeiro, 24 de novembro de 1954a. FGV-CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Padrões brasileiros de educação [escolar] e cultura. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.22, n.55, jul./set. 1954b, p.3-22. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.25, n.63, 1956a. p.3-23. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. 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. 1956b. p. 3-16. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Minuta de documento sobre a necessidade de cooperação mútua Brasil-EUA no campo da educação e sobre o programa de bolsistas brasileiros nos EUA. 20 de agosto de 1956c. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC-FGV. AT pi Teixeira, A. 1956.08.20. (Minuta de Documento).

TEIXEIRA, Anísio. Nota para aula no curso da Cepal, de 22 de novembro de 1956. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1956d.11.22. (Nota de aula).

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956e. p.3-27. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e a crise brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956f. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Educação. *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.50, 1957a. p.1-3. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Lei e tradição. *Boletim Informativo da CAPES*. Ministério da Educação e Cultura, maio de 1957b. CPDOC – FGV. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência de Augusto da Silva a Anísio Teixeira, se solidarizando por ocasião das críticas feitas ao trabalho de Anísio, contidas no artigo "A

Bolchevisação do Ensino". Salvador, 23 de julho de 1957. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1957c.07.23. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957d. p.3-29. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Rio de Janeiro. Agosto de 1957e. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. La escuela brasilenã y la estabilidad social. *La Educación*. v.2, n.8, Oct./Dic. 1957f. p.5-14. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Bases para uma programação de educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.27, n.65, jan./mar. 1957g. p.28-46. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Documentos acerca da polêmica causada pelo memorial dos bispos gaúchos a Juscelino Kubitschek, acusando Anísio Teixeira de lutar contra o ensino particular e pregar a educação como monopólio do Estado. 27 de fevereiro de 1958. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1958a.02.27. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Rio de Janeiro. 29 de março de 1958b. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958c. p.139-141. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959a. p.290-298. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Carlos Lacerda. 06 de junho de 1959b. Arquivo Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT c 1959.06.06. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Texto constituído por saudação a representantes da América do Norte, do Sul e do Centro; analisa o exemplo de ensino universitário dos E.U.A. Brasília. 1960a. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT PI Teixeira, A.1960.00.00/2. (Palestra).

TEIXEIRA, Anísio. Carta mensal, Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio. Rio de Janeiro, nº 58, janeiro de 1960b. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 1960c. Papel Timbrado do Ministério da Educação e Cultura. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960d. p.205-208. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Carta entre Anísio Teixeira e Gustavo Lessa acerca do livro deste. Rio de Janeiro, 26 de dezembro 1960e. Arquivo: Anísio Teixeira. FGV – CPDOC. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Educação e desenvolvimento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. p.71-92. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista ao jornal "Metropolitano" discutindo a ideia de progresso e a conquista dos ideais de liberdade e justiça através da educação. Rio de Janeiro. 12 de maio de 1962a. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A.1962a.05.12. (Entrevista).

TEIXEIRA, Anísio. Entrevista à revista Manchete sobre educação moderna. Rio de Janeiro, 28 de maio de 1962b. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1962b.05.28. (Entrevista).

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962c. p.59-79. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio et. al. Educação para o desenvolvimento e a democracia. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 4, jun. 1962d. p.136-142. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Revolução e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.39, n.90, abr./jun. 1963a, p.3-7. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Prefácio do livro Introduction to Brazil, de Charles Wagley. 10 de julho de 1963b. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT pi Teixeira, A. 1963.07.10. (Prefácio de livro).

TEIXEIRA, Anísio. Unidade do Brasil. *Boletim Informativo CAPES*. n. 132, nov.1963c. p.1-4. (Boletim).

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Paulo Duarte Guimarães, Rio de Janeiro, 1964a. Localização do documento: Arquivo privado – Paulo Duarte Guimarães. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Escola pública é o caminho para a integração social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 52, n.95, jul/set. 1964b. p. 210-213. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Carta convênio assinada por Francisco Alborno C. Representante Regional Interino do BID no Brasil. Rio de Janeiro, 28 de agosto de 1967a. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1967.0818. (Documento Carta Convênio).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e José Vera. 19 de outubro de 1967b. Arquivo: Anísio Teixeira. CPDOC – FGV. AT t 1967.0818. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Octavio Frias de Oliveira. Rio de Janeiro, 18 de março de 1968. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC – FGV. AT t 1968a.04.09. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e o jornal Folha de São Paulo. 09 de abril de 1968b. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t 1968.04.09. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Octavio Frias de Oliveira e Anísio Teixeira, São Paulo, 09 de abril de 1968. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. AT t 1968c.04.09. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Octavio Frias de Oliveira. São Paulo, 14 de abril de 1968. Arquivo Anísio Teixeira: CPDOC – FGV. AT t 1968d.04.09. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Octavio Frias de Oliveira e Anísio Teixeira, Rio de Janeiro, 29 de abril de 1968e. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t 1968.04.29. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Artigo “O Modelo para a Reforma da Universidade no Brasil” publicado no jornal Folha de São Paulo. São Paulo, 08 de junho de 1968f. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC – FGV. AT t 1968.04.09. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Claudio Abramo. São Paulo, 19 de setembro de 1968. Arquivo Anísio Teixeira – CPDOC-FGV. AT t 1968g.19.09. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação* (A Escola Progressista ou A Transformação da Escola), 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968h. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Edivaldo Boaventura sobre assuntos educacionais, destacando-se o debate entre Educação e Didática. Bahia, Rio de Janeiro. 13 de dezembro de 1968i. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Correspondência entre Anísio Teixeira e Edivaldo Boaventura. Rio de Janeiro. 22 de maio de 1969. CPDOC – FGV. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Educar para o equilíbrio da sociedade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.55, n.122, abr./jun. 1971a. p.191-196. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. A educação comum do homem moderno. *Arte e Educação*. Rio de Janeiro, v.1, n.3, mar. 1971b. p.13. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey (Prefácio). In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Brasília: INL, 1976. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. 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. (Artigo).

TEIXEIRA, Anísio. Carta de Monteiro Lobato para Anísio Teixeira. In: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (Org.) *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986. (Correspondência).

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos Americanos de Educação. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos americanos de educação. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Livro).

TEIXEIRA, Anísio. Fundamentos do capítulo de educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. (Livro).

