

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO DE ANÍSIO TEIXEIRA E PAULO FREIRE

Jéferson Silveira Dantas

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC

E-mail: cliinson@gmail.com

O mestre, [...], é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado no labutar cotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na terra; escolta-nos assíduo como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (sorites de sensação), e o espírito é a força que o impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com o amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade (POMPÉIA, 1999, p. 14-15).

RESUMO: Este artigo procura cotejar as perspectivas educacionais no Brasil a partir do pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire, levando-se em conta suas trajetórias em diferentes momentos da história política nacional. Para tanto, aspectos relacionados à formação docente, à organização escolar na Educação Básica e à reestruturação do processo produtivo capitalista presente em diferentes contextos históricos, servem de elementos argumentativos para que esses dois educadores expressem as suas visões de mundo, de sociedade e, fundamentalmente, de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Anísio Teixeira e Paulo Freire. Perspectivas educacionais. Reestruturação do processo produtivo capitalista.

EDUCATIONAL PERSPECTIVES IN THE THOUGHT OF ANÍSIO TEIXEIRA AND PAULO FREIRE

ABSTRACT: This article tries to collate the educational prospects in Brazil from the thought of Anísio Teixeira and Paulo Freire, taking into account their paths at different times of national political history. To this end, issues related to teacher training, to school in Basic Education and the restructuring of the capitalist production process in different historical contexts, serve as argumentative elements so that these two educators express their visions of world, society and, crucially, of Education.

KEYWORDS: Anísio Teixeira and Paulo Freire. Educational perspective. Restructuring of the capitalist production process.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O excerto acima da obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia (escrita em 1888), revela-nos um pouco a tradição da escola brasileira na última aurora do regime monárquico no Brasil: a associação política do Estado Imperial com a Igreja Católica. A longa tradição colonial do Brasil (1500-1822) deixou marcas indeléveis em nossa estrutura educacional, principalmente com a vinda da Companhia de Jesus para a então colônia de Portugal, em 1534, excluindo um amplo contingente de afrodescendentes e também as civilizações autóctones que aqui viviam. Pompéia, filho de um abastado senhor de engenho de açúcar, estudou num tradicional colégio da Corte - Colégio Abílio, localizado no Rio de Janeiro, então sede do Império – em regime de internato. A partir desta experiência memorialista, iniciada em sua infância, o autor traça o panorama de um sistema político decadente – tendo em vista a sua forte inclinação republicana -, a partir da descrição nada benevolente de seus colegas de internato e do Diretor do Ateneu, Aristarco Argolo de Ramos. O Diretor é alvo da fúria de Sérgio (alter-ego de Pompéia), descrito como um ser vaidoso, arbitrário, hipócrita, sovina e negociante, já que o mesmo encarava a problemática pedagógica como uma boa alternativa de renda.

As considerações supracitadas, tendo como fio condutor uma obra literária, não estão distantes do que se forjou na gênese de nossa estrutura educacional, ou seja, uma educação voltada para a elite, uma formação docente capenga e fundamentalmente concentrada na área urbana de algumas províncias do Brasil. A epígrafe que dá origem a este artigo sugere uma pseudo-harmonia entre Família, Igreja, Estado e Educação. Pompéia, republicano e abolicionista, entende que a única saída para o Brasil é a destruição dos privilégios da Coroa, mantidos mesmo com a independência política formal em 1822. Os “ares” de modernidade da República que se instalava no país a partir de 1889 – sem qualquer participação popular – tentavam inaugurar um modelo político diferenciado:

[...]. No âmbito político, a temática nacional só foi retomada quando se aproximou o momento de enfrentar o problema da escravidão e seu correlato, a imigração estrangeira. Tais problemas implicavam também a da centralização política, uma vez que afetavam de maneira distinta as várias províncias. Os republicanos tinham de enfrentar esses desafios, mais ainda, em boa parte a opção pela república e o modelo de república tinham a ver com a solução que se desejava para tais problemas (CARVALHO, 1998, p. 23).

Havia, sem dúvidas, um passado colonial que não poderia ser esquecido de uma hora para outra, passado este que não incluiu socialmente o afrodescendente. Numa sociedade de

senhores e escravos, a empresa republicana seria muito mais árdua do que se poderia imaginar:

[...]. Dentro de tal visão, o padrão era quase incompatível com o homem econômico, a cidadania incompatível com a cultura. Era essa, aliás, a posição de Benjamim Constant, para quem o desenvolvimento do comércio e da indústria seria a causa fundamental da inadequação da liberdade antiga no mundo moderno (Idem, p. 29).

Elementos conceituais tão distintos atualmente, tais como cidadania, identidade, alteridade, inclusão social, são heranças fundas de nosso imaginário social. Romper com o pensamento conservador herdado das oligarquias regionais, ainda é um fenômeno histórico não plenamente resolvido em nosso país. Partindo desses conflitos de identidade, analisando as categorias de tempo, espaço e memória, é que poderemos compreender a dinamicidade histórica da formação docente no Brasil e da problemática educacional como um todo. Tomei por base neste pequeno ensaio algumas obras referenciais do educador baiano Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), e do educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997). Teixeira e Freire estarão, hipoteticamente, dialogando neste texto, tendo por base as suas concepções de homem, de sociedade e de educação.

A trajetória destes dois educadores, incongruentes em certos sentidos específicos, principalmente os de ordem política, apresenta, porém, traços comuns: foram homens de seu tempo! E como homens de ação política, ocuparam cargos públicos, elaboraram propostas educacionais, estudaram exaustivamente os problemas de evasão e repetência escolares e, fundamentalmente, lutaram por um mesmo ideal: fazer do Brasil um país à altura de suas potencialidades econômicas e culturais.

2 AS TRAJETÓRIAS DE FREIRE E TEIXEIRA

Entender as concepções educacionais nas obras de Anísio Teixeira e Paulo Freire passa necessariamente pela trajetória de vida destes educadores seja no campo específico da Educação seja no campo das convicções políticas. Teixeira viveu um período riquíssimo da história nacional — décadas de 1930, 1940, 1950, sobremaneira —, onde a tensão entre uma *mentalidade tradicional de cunho católico* e uma *mentalidade moderna*, esta última defendida pelos reformadores liberais, acendia querelas num país que buscava a sua própria identidade (PAGNI, 2000).

Já Freire viveu sua trajetória histórica no contexto do período de *redemocratização do país*, quando a longa ditadura de Getúlio Vargas (1930-1945) finalmente se findara com a sua destituição por uma Junta Militar. Neste período, Freire lecionava Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, vindo a dirigir o setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) entre os anos de 1947 e 1957 (NOVA ESCOLA, 1997, p. 8-9).

Tanto Teixeira quanto Freire devem sua formação educacional aos colégios confessionais. Teixeira estudou em colégios de orientação católica, como o Instituto São Luiz Gonzaga em sua cidade natal, Caetité (BA) e, posteriormente, no Colégio Antônio Vieira, em Salvador. Romperia mais tarde com os ditames da concepção católica na educação, encarada como tradicional, literária e intelectualista (TEIXEIRA, 2001).

Freire, por sua proximidade com os setores progressistas da Igreja Católica, muitas vezes foi acusado de ser um humanista cristão, um conservador. Há muitas divergências em torno de uma classificação e/ou concepção pedagógica para as idéias de Freire. Moacir Gadotti assim sintetizou a orientação religiosa do educador:

A prática pedagógica à qual Paulo Freire se entregou desde a juventude tem muito a ver com a sua religiosidade. Ele conta que certa vez, ainda muito pequeno, foi aos córregos e aos morros de Recife, nas zonas rurais, impulsionado por 'certa intimidade gostosamente petulante com Cristo', e imbuído de uma visão 'adocicadamente cristã'. Chegando lá, a dramática e desafiante realidade do povo o remeteu a Marx, o que não o impediu de encontrar-se com Cristo nos becos da rua. Como pensador de esquerda, Paulo Freire acredita que ser cristão não é ser reacionário, e ser marxista não significa ser um burocrata desumano. Os cristãos devem rejeitar a exploração (1991, p. 78).

É só a partir desta dimensão cristã, como nos aponta Gadotti, que é possível compreender o pensamento filosófico de Freire. Registrado em cartório como Paulo Reglus Neves Freire, este educador não teve o mesmo berço de Anísio Teixeira, já que este último vinha de uma abastada família baiana. Filho de um sargento do exército, Freire conheceu a miséria e a fome quando com oito anos de idade, teve de se mudar de Recife para a cidade pernambucana de Jaboatão, devido à crise econômica mundial de 1929. Perdeu o pai quando tinha treze anos de idade e iniciou tardiamente seus estudos no antigo ginásio (Idem, p. 21). Sua formação religiosa deve-se à sua mãe, tendo o mesmo militado no movimento de Ação Católica. Criticava a chamada 'Igreja dos Opressores' e enaltecia a 'Igreja profética', a 'Igreja dos Oprimidos'.

No que se refere à Teixeira, ao se aproximar das idéias do pedagogo estadunidense John Dewey na década de 1920, romperia com a longa tradição educacional jesuítica, tendo

como marco histórico um documento da maior importância para o legado cultural do Brasil: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932 (TEIXEIRA. 2001). No *Manifesto*, fica bem nítida a necessidade de laicizar a educação nacional, assim como a importância de sua gratuidade e obrigatoriedade (GHIRALDELLI Jr., 1994, p. 63).

Tendo este breve panorama da trajetória dos dois educadores, é possível agora analisar algumas referências bibliográficas que ajudam a compreender suas visões da sociedade brasileira e de seu processo educacional.

3 PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NO PENSAMENTO DE FREIRE E TEIXEIRA

A idéia de *sociedade* na concepção de Teixeira difere-se muito das concepções de Freire. Como discípulo de Dewey e tradutor de sua obra no Brasil, Teixeira deixa transparecer em seu discurso um teor *pragmático, utilitário*. Numa de suas palestras, intitulada “A crise educacional brasileira”, realizada no Curso de Administração da Fundação Getúlio Vargas, em 1953, Teixeira revela que tipo de cidadão a escola brasileira formou em décadas passadas: “[...], nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais. E como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos” (TEIXEIRA, 1969, p. 37).

Essa leitura de Teixeira está associada a uma educação enraizadamente elitizada, ministrada por particulares mediante a concessão do Estado. Era, pois, necessário um levantamento honesto da realidade educacional do Brasil e não um mero transplante de reformas educacionais européias, notadamente a francesa:

Com os olhos voltados para um sistema de valores europeus, quando não os podíamos atingir, buscávamos numa compensação natural, conseguir o reconhecimento por ato oficial, da situação existente, como idêntica à ambicionada. Aplicávamos o princípio até a questão de raça, como o comprovam os decretos de branquidade dos tempos coloniais. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, uma nação de dupla personalidade: a oficial e a real. A lei e o governo não eram para nós instituições resultantes de condições concretas limitadas e contingentes, mas algo como um poder mágico, capaz de transformar as coisas por *fiats* [grifo no original] milagrosos (Ibid, p. 38).

Era recorrente nas palestras, nos discursos, nas correspondências pessoais, enfim, no pensamento de Teixeira, a importância do Estado como coordenador da democratização

educacional no país. No entanto, esta coordenação não poderia ser falseada pelas meras intenções, mas por um projeto genuinamente nacional e que correspondesse aos anseios da nação. Logo, normatizar o processo educacional, criar leis específicas que dessem conta da imensa disparidade social brasileira, não era ainda para Teixeira um avanço significativo na mudança da mentalidade colonialista, que implementava normas, mas não compreendia os clamores dos excluídos dos bancos escolares:

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa ser *legal*, isto é *oficial* ou *oficializada*. É pela lei que a escola primária de três a quatro turnos é **igual** à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é **igual** [grifos no original] a algumas grandes e sérias escolas superiores do país (TEIXEIRA, 1990, p. 69-92).

É irresistível a provocação que nos causa esta consideração de Teixeira. Se atentarmos para a realidade educacional brasileira da última década de 1990, veremos que as condições das escolas brasileiras públicas permanecem precarizadas e, lamentavelmente, sucateadas, com professores não habilitados e uma profunda destruição do caráter público da educação e de outras áreas estratégicas de nossa economia (BIONDI, 2000). Mas, que idéia de *sujeito histórico* Teixeira compartilha? Segundo Pagni,

A alusão a uma cultura que fosse *útil* [grifo no original] e a um pensamento que fosse aplicado à compreensão da vida e à formulação de diretrizes, cujo fim seria determiná-la, indicam uma aproximação do pragmatismo e o que parece ser mais provável àquele defendido por John Dewey [...]. De modo similar à relação de intermediação entre o pensamento e a ação humana sobre o meio, próxima à noção de experiência formulada por Dewey [...], a introdução do *Manifesto* apresenta os seus signatários como os portadores dessa “nova” cultura ou espírito e de um pensamento *moderno* [grifo no original] sobre a educação, em oposição ao espírito e pensamento tradicionais que ainda persistem entre a *vanguarda ilustrada* [grifo no original] da época (2000, p. 99-100).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, embora redigida apenas por Fernando de Azevedo, tinha muita influência do pensamento pragmático de Dewey por meio da interlocução de Teixeira. A construção do texto do Manifesto obedeceu a certa lógica histórica, ou seja, as experiências das reformas educacionais nos Estados da Bahia (Anísio Teixeira); Ceará (Lourenço Filho); e Distrito Federal (Fernando de Azevedo), todas realizadas durante a década de 1920, dando sustentações argumentativas para que seus representantes modificassem a mentalidade atrasada do nosso sistema educacional (Idem, p. 94). No entanto,

ainda que repleta de boas intenções, os reformadores não eram desejosos de uma reforma estrutural no país; uma reforma de base que discutisse os descaminhos do modo de produção capitalista em marcha. O próprio Teixeira referenda esta idéia:

[...] a luta contra o comunismo, que se reabriu, logo após a Segunda Guerra Mundial, durante a qual muitos chegaram a admitir certa atenuação, descontando-se a coexistência pacífica de dois mundos à parte... O caráter difuso da luta reaberta e quiçá exacerbada concorre para que dela se aproveitem certas forças reacionárias do capitalismo e do obscurantismo e se crie um clima pouco propício à afirmação do sentido revolucionário da democracia. Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por **comunismo** [grifo no original] todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos (TEIXEIRA, 1990, p. 82-83).

O que Teixeira tenta afirmar é o seguinte: embora os que defendam a democracia educacional no Brasil sejam rotulados de comunistas, o que se deseja realmente é a superação do nosso atraso, porém, sem alterar o modo de produção capitalista. Na realidade, esta foi uma resposta com tom de mágoa de Teixeira no período que foi Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), tendo de se afastar por perseguição política durante o governo Vargas (TEIXEIRA, 2001). Isto fica mais nítido em seu discurso por ocasião do Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, realizado em Ribeirão Preto, em setembro de 1956:

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fez-se logo, como vemos, reacionária e representou nos seus primeiros quinze anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso de República, cabendo por desgraça nossa, à geração formada nesse período conduzir a experiência da democracia renascente em 46 (TEIXEIRA, 1990, p. 82).

O espírito missionário e empreendedor de Teixeira (depois de seu afastamento da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, dedicar-se-ia à exploração de manganês na Bahia, lembrando o espírito empresarial do amigo Monteiro Lobato) não se contrapunham, portanto, ao modelo econômico do país, já que o indivíduo *capaz* conseguiria ascender socialmente, desde que todos tivessem acesso ao ensino formal nas mesmas condições (TEIXEIRA, 2001). Para Teixeira, a democratização na educação seria suficiente para atenuar as contradições sociais de nosso passado colonial no interior de uma espécie de *capitalismo solidário*, se é que podemos utilizar essa expressão. É o que Pagni captou da redação do

Manifesto de 1932: a hierarquia democrática (escola para todos) condicionaria historicamente a hierarquia das capacidades (os melhores se sobressaem).

Quando Teixeira já despontava em sua vida pública na década de 1920, um menino desajeitado, que se achava feio e desengonçado, aprendia o ofício das primeiras letras, vindo a se formar em Direito, como foi o caso do próprio Teixeira. Esse menino chamado Paulo Freire, desde cedo, conheceu o fenômeno histórico das contradições sociais no Brasil. Ao contrário de Teixeira, Freire percebia que o problema educacional no país passava por uma questão estrutural. O *capitalismo solidário* torna-se um eufemismo para outras designações menos honrosas: miséria, fome, analfabetismo, evasão escolar, exploração do homem do campo, não integração dos afrodescendentes, destruição das culturas autóctones, etc. Para Freire, “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (1985, p. 16). Essa afirmação revela idéias contrárias aos reformadores educacionais do Manifesto de 1932 que, embora entendessem ser necessária a democratização da educação, sempre haveria aqueles que formariam uma elite pensante no país através do ensino superior. Esta elite pensante teria a responsabilidade de coordenar e/ou liderar os destinos sócio-políticos do país. O modelo escolar mais adequado seria o modelo da fábrica, onde a racionalização do tempo, a divisão do trabalho, o cumprimento de tarefas em prazos determinados, os exercícios de prontidão, determinariam a tão sonhada solidariedade social propugnada pelos signatários do *Manifesto*.

Freire analisa no interior da realidade dos oprimidos — para utilizar uma expressão notadamente sua —, que o compromisso social não pode vir de uma elite pensante ou de um mecanismo arbitrário jurídico. Por isso, a ação só se torna consciente e participativa, quando os excluídos sociais são capazes de compreender a sua própria historicidade, a sua própria identidade:

Impedidos de atuar, de refletir, os *homens* encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser *humanizado para a humanização dos homens*, responsabilidade com estes, com a *história*. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma *responsabilidade histórica* [grifos meus] não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos (FREIRE, 1985, p. 19).

Percebe-se, aqui, a forma como Freire desenha o seu pensamento, por intermédio de expressões tão caras do que é próprio da existência humana, do que é ontológico: humanização dos homens e responsabilidade histórica. Para este educador, de nada vale saber

ler e escrever, se a sua realidade histórica permanecer inalterada. A questão da verdadeira mudança social exige uma mudança estrutural, o que Teixeira não polemiza. Na obra referenciada, Freire condena ainda os *guetos acadêmicos*, os pequenos grupos de especialistas das Secretarias de Educação, os diagnósticos verticalizados dos problemas educacionais, a marginalização do educador, visto como uma mera extensão de um projeto político do qual não fez parte, que não ajudou a elaborar. Em contraponto, o modelo pedagógico escolanovista da qual Teixeira foi partícipe, entendia que a escola deveria ter uma preocupação com as ocupações de seus alunos. No entanto, estas ocupações acabavam ainda por reforçar distinções e a evasão escolar dos estudantes desfavorecidos economicamente (CUNHA, 1988).

O ano de 1979 marca o retorno de Freire do exílio. Era o momento histórico propício para que Freire tocasse numa ferida aberta por anos de exploração colonial na América Latina: a questão da identidade latino-americana. O ser alienado, despolitizado, conforme Freire é incapaz de distinguir o ano do calendário do ano histórico: “não percebe que existe uma não-contemporaneidade do coetâneo” (1985, p. 24). É interessante como Freire associa a alienação ao formalismo, ao pragmatismo. No que toca ao educador, quanto mais este profissional for alienado, dissociado de sua práxis, com medo de correr riscos, pior será a sua condição eu-mundo; um profissional amorfo, levado pelas circunstâncias e pelo servilismo. Freire também atinge um maior número de categorias sociais, diferentemente de Teixeira, que assim como os signatários do *Manifesto* polemizavam com intelectuais da época e com o Estado, mas não discutiam propostas educacionais com o trabalhador rural, com os afrodescendentes localizados nas incipientes favelas ou de uma educação diferenciada para as comunidades autóctones. Outro ponto de reflexão em Freire é o *adaptar-se* em relação à aceleração tecnológica, sob o risco de se perder o bonde da história. Por trás da adaptação dos novos tempos, que exigiriam homens diferenciados, *plugados* às inovações tecnológicas, pode se ocultar na realidade uma acomodação latente, um sujeito inserido num marco histórico atemporal, mutável. Para esta questão Freire tem uma resposta: “Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que o rebelde é um ser inadaptado” (FREIRE, 1985, p. 32).

Muitas das considerações de Freire e daquilo que poderíamos chamar de um inventário de nossa tradição histórica, ou melhor, de nossa historiografia, estão sendo maquinalmente destruídas no mundo globalizado de hoje. A anulação do tempo histórico e, conseqüentemente, da própria memória histórica, cria uma enorme fenda entre o passado e o

presente, o que não permite compreender o *dever* histórico. Quando uma ideologia ganha um caráter hegemônico, sem o estabelecimento de fóruns de dissenso, ela produz um

Imaginário coletivo, em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e, pelo auto-reconhecimento assim obtido, *legitimar involuntariamente a divisão social* [grifo meu]. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis pra se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos (CHAUÍ, 1980, p. 25).

É contra esta legitimação involuntária da divisão social, segundo Chauí, que Freire procura desvelar. E está aqui a grande diferença entre o pensamento de Teixeira e Freire: enquanto o primeiro não questiona a ideologia da classe dominante, pois todos podem ascender socialmente com a democratização na educação, o segundo revela que a alienação do indivíduo condena-o a adotar atitudes, hábitos e afetações alheias à sua realidade concreta. Em suma: sente “vergonha de sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é” (FREIRE, 1985, p. 35).

No que tangia à formação docente, assunto caro tanto à Teixeira como à Freire, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o debate deveria ser ampliado a partir de um plano de carreira; salários mais atrativos; melhores condições de trabalho e valorização social do profissional do magistério.

Teixeira tinha clareza da importância da escola pública, universal e gratuita e, principalmente, do ensino primário como primeiro estágio da superação de nosso atraso educacional (herança colonial). Para tanto, a educação pública necessitaria de um estatuto legal tão importante quanto aquele que rege a indústria, a agricultura ou a saúde pública. No âmago da questão, Teixeira toca num ponto crucial sobre a formação de educadores e, conseqüentemente, de futuros profissionais que ocuparão cargos públicos no país: ética profissional. Para Teixeira, os professores têm uma missão muito mais nobre do que simplesmente certificar seus alunos no final do ano letivo. Os professores, antes de serem profissionais do magistério, são sujeitos de ciência e, como tais, devem ser reconhecidos pela sua experiência e capacidade. Com isso, o diploma escolar enquanto ritual de formação, ganharia um significado diferente, ou seja, não terminaria em si mesmo, como um documento sem valor conceitual.

Teixeira condena desse modo, a formação discente a “toque de caixa”, no intuito de amenizar os elevados índices de analfabetismo. Logo, apenas a escola pública poderia ser este elo democrático entre as diferentes classes sociais, em detrimento das *escolas de privilégio*.

Lembra ainda o autor, que 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, 1990, p. 85). O tom de ironia de Teixeira tenta demonstrar que não é necessário destruir o modo de produção capitalista para que a educação se faça pública, com recursos públicos. O que deve haver é comprometimento com a questão educacional, o que levaria a uma melhor formação profissional do magistério e também da escola primária. Para tal empresa, a escola primária necessitaria de turnos maiores e de professores com dedicação exclusiva, evitando os improvisos pedagógicos:

A escola primária de seis anos, em dois ciclos, o elementar de 4 e o complementar de 2, com seis horas mínimas de dia escolar, 240 dias letivos por ano e professores e alunos de tempo integral, isto é, proibidos de acumular com a função de ensino qualquer outra ocupação, que não fosse estritamente correlativa com o seu mister de professor primário, estes seriam os alvos a atingir, digamos, dentro de cinco anos. Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro de cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudo, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível, portanto superior, para sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias ou pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que como supervisor, os assistisse e guiasse nos variados trabalhos escolares (*Ibid*, p. 91-92).

São inevitáveis as comparações das recomendações de Teixeira com o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 – no que se refere à elevação dos dias letivos e a qualificação profissional dos educadores primários em instituições de nível superior, principalmente nos artigos 24, 62 e 63. A proximidade da redação da Lei 9.394/1996 com o texto de Teixeira tem a sua razão de ser pela proximidade deste com um dos principais redatores da nova Lei Educacional, o antropólogo e parlamentar Darcy Ribeiro (TEIXEIRA, 2001).

Apregoada como uma legislação moderna, eficiente, a LDB em vigor tem fracassado em seus desdobramentos na formação docente. No interior das políticas neoliberais dos últimos governos brasileiros, os dissensos, os conflitos, foram abafados com truculência. Pelo poder dos decretos-leis, o Executivo através do MEC realizou a pseudocruzada pelo fim do analfabetismo, contando com vultosos recursos do Banco Mundial (BIRD). Esse organismo

mundial está inserido num contexto ideológico de grande impacto em relação aos países periféricos. Não há mais necessidade de utilizar a força militar para dominar ideologicamente os países em desenvolvimento. Para o Banco Mundial, a educação é a condição necessária para a reprodução ideológica e econômica do capital. É por isto que no contexto dos regimes neoliberais, a educação passa a ser um serviço e não um bem social. Em linhas gerais, o Banco Mundial tem como modelo escolar uma instituição sem professores, sem práticas pedagógicas, sem projetos. Anulam-se as lutas sociais e a própria experiência histórica. A imagem do professor que reivindica melhores condições de vida está associada ao professor corporativista, ao professor desviante (LEHER, s.d., p. 9-16; 84-91; 190-260).

Sendo assim, Paulo Freire considera que o educador para atingir os seus alunos e compreender a sua própria prática social, necessita romper com o que denominou de “consciência ingênua” e atingir a “consciência crítica”. Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na consciência crítica há o compromisso; numa consciência fanática, uma entrega irracional. Desta forma, o educador não deve se entregar às questões educacionais como um missionário que libertará seus educandos das trevas da ignorância. Não cabe ao educador ser um depositário de conteúdos (educação bancária), mas um sujeito histórico comprometido com a sua própria prática social.

Se o educador é um sujeito histórico, ele é um agente de mudança. Mas, agente de mudança da estrutura social. Neste sentido, “quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade [sic], sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá [sic] dela conscientemente carregado de compromisso com sua realidade da qual, [...], não deve ser simples espectador, [...]” (FREIRE, 1985, p. 61).

A ingenuidade diante dos acontecimentos históricos é um dos grandes pontos de discussão de Freire, já que para ele o ingênuo é polêmico, tem forte carga passional e entende que a realidade é estática e não mutável. Já o educador crítico ao se deparar com um fato, tenta se afastar o máximo dos preconceitos, “não somente na captação, mas também na análise e na resposta” (Idem, p. 40-41).

Já Teixeira, por ter tido uma participação mais orgânica no campo político, ocupando vários cargos públicos, chegando até mesmo a ser convidado para trabalhar na UNESCO em 1947, a pedido do irmão do escritor inglês Aldous Huxley, Julian Huxley (TEIXEIRA, 1967), qualquer análise mais superficial de sua obra poderia sugerir que Teixeira defendia unilateralmente o *establishment*. Ninguém que defenda incondicionalmente a estrutura política estabelecida é anulado politicamente. Foi o que ocorreu com Teixeira em dois

momentos históricos: durante a ditadura de Vargas (1937-1945) e o regime militar (1964-1985).

Porém, todo o esforço de Teixeira pelo acesso democrático à educação pública tem um propósito bem definido: o mercado de trabalho. As escolas teriam de se adaptar às crescentes mudanças do mundo do trabalho, o que exigiria uma escola diferente, mais pragmática e utilitarista (TEIXEIRA, 1969, p. 58).

Na realidade, até o fim de sua vida, Teixeira vai reforçar uma das pretensões dos signatários do Manifesto de 1932: a de que a formação docente só é válida a partir do momento que ela forma novas elites, tendo as universidades como instituições responsáveis por esta formação (Idem, p. 136).

O texto do Manifesto de 1932 sugere que as desigualdades sociais são inevitáveis. Caberia ao educador, pois, ser o elemento condutor e formador desta desigualdade, que não corresponde mais a uma desigualdade formada por diferenças econômicas, mas por diferenças de capacidade. Estes educadores estariam em contato permanente com todos os níveis de ensino, havendo uma elite entre os educadores e uma mútua compreensão do espírito escolanovista. Logo, a educação estaria mais voltada a uma adaptabilidade social do que propriamente a uma transformação social, como ensinava Paulo Freire.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reestruturação do processo produtivo capitalista a partir do modelo taylorista-fordista ao basear-se na “fabricação em massa de bens padronizados através do uso de máquinas especializadas não flexíveis e com recurso a uma massa de trabalhadores semiqualeificados”, também, — em maior ou menor grau — afetou o universo escolar; o domínio das técnicas e o elevado teor comportamental embutido na organização dos currículos escolares favoreceriam a formação de uma massa semiqualeificada (educandos), porém ciente da sua localização/função no mercado de trabalho (HIRATA, 1994, p.125).

Nas últimas duas décadas, o modelo de competência do educador se alterou, promovendo novas habilidades e conhecimentos. O *savoir-faire* (saber fazer) é a exigência que se estabelece para este profissional, interferindo e ressignificando o estatuto de competência do educador para todos os níveis de ensino (STROOBANTS, 1997, p. 141). Estabelecendo-se a hegemonia da tecnologia informacional em detrimento do padrão

taylorista, este *novo educador*, espetacularmente bombardeado por tantas informações, não coexiste no cotidiano da educação brasileira.

Sendo assim, a *identidade* é uma das categorias analíticas mais importantes nestes tempos de derrocada das economias periféricas e de novas estratégias neocolonialistas eufemisticamente denominadas globalizadoras. O educador se quiser ser “dono de seu próprio destino”, necessitará de um ganho social qualitativo, que pressuponha maior visibilidade de sua prática.

Logo, a educação como legitimadora de identidade(s) é um dos principais veículos de propaganda ideológica, submetida aos interesses macroeconômicos do mundo neoliberal. A marca da identidade subalterna do educador na América Latina deve ser compreendida desde os tempos coloniais, pois, — como já avaliava Anísio Teixeira — a nossa mentalidade é colonial e atrasada e não está voltada aos interesses nacionais legítimos.

A superação desta precariedade formacional no campo do magistério e a conseqüente subalternidade de sua condição social necessita ser combatida por uma ampla camada da sociedade civil organizada. A educação neoliberal que aí está artificializa o conflito entre o público e o privado, ridicularizando a escola pública, destruindo a auto-estima dos educadores e permitindo o crescimento da violência física e simbólica no ambiente escolar (CATANI, 2001).

A identidade do educador só poderá ganhar um estatuto diferenciado quando políticas públicas comprometidas compreenderem que é justamente a “identidade que confere a mudança, como guia condutor, o parâmetro do ponto de partida, enquanto a mudança permite a estes parâmetros sua permanência no tempo e no espaço” (STEFFAN, 1999, p. 82). É a identidade que confere legitimidade ao processo e às rupturas históricas. Freire e Teixeira, neste sentido, perseguiram ao longo de suas práticas e interlocuções pedagógicas uma escola mais equânime, acreditando na justiça do processo avaliativo e no preparo adequado de seus educadores.

Desta forma, a ação coletiva docente montada em novos parâmetros sociais e conduzida pela historicidade de sua construção pedagógica, poderá desconstruir a falta de compromisso estatal, tornando a expressão do pai de Sérgio efetivamente real no interior da escola: “Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, [...]. Coragem para a luta” (POMPÉIA, 1999, p. 11).

REFERÊNCIAS

BIONDI, Aloysio. *O Brasil Privatizado: um balanço do desmonte do Estado*. 8ª reimpressão. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases*. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 25, 1980.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. 8 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1988.

EDITORIAL. Um educador brasileiro. *Nova Escola*, São Paulo, n. 103, p. 8-9, jun. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Educação e Mudança*. Trad. por: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Convite a leitura de Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João et. al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 125.

KUENZER, Acácia Zeneide e MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1986, p. 42.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese de Doutorado, p. 9-16; 84-91; 190-260.

PAGNI, Pedro Angelo. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí, RS: Editora Ijuí, 2000.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu* (crônicas de saudades). São Paulo: O Estado de S. Paulo/Klick Editora, 1999.

STEFFAN, Heinz Dieterich. Sociedade Global – Identidade Colonial. Trad. por: Eliete Ávila Wolff. In: RAMPINELLI, Waldir José e OURIQUES, Nildo Domingos. *Os 500 anos: a conquista interminável*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 79-80.

STROOBANTS, Marcelle. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Trad. por: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA- PUC/RS. Campinas, SP: Papirus, 1997, p. 141.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 71, n. 167, p. 69-92, jan/abr. 1990.

_____. *Educação é um direito: dependência essencial da democracia da efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. Disponível em <http://www.prossiga.br/anisio Teixeira/index.html> Acesso em: 16 jan. 2001.

Recebido em: 21/08/2007
Aprovado em: 24/06/2008