

O ideário de Anísio Teixeira e a origem, no Brasil, da educação a través da pesquisa

Lênio Fernandes Levy

Resumo

Neste artigo, põem-se à mostra as idéias de Anísio Teixeira, que foi um dos maiores educadores brasileiros do século XX e um dos precursores, no Brasil, do “processo de ensino-aprendizagem pautado pela pesquisa”, processo esse que guarda correspondência com o recurso pedagógico da modelagem matemática. Na parte inicial do artigo, apresenta-se o trajeto histórico-epistemológico que redundou na elaboração do ideário de Anísio Teixeira. Em seguida, comenta-se o texto “Valores Proclamados e Reais nas Instituições Escolares Brasileiras”, de sua autoria, no qual Anísio traça um panorama histórico da educação brasileira, sugerindo mudanças identificadas com a “aprendizagem através da pesquisa”.

Abstract

In this article, they put to the sample on Anísio Teixeira's ideas, which he was one of the major Brazilian educators of the 20th century and one of the predecessors, in Brazil, of the " process of education - learning ruled by the investigation ", I sue this that guards correspondence with the pedagogic resource of the mathematical modelagem. In the initial part of the article there appears the historical distance - epistemológico that turns in the production of Anísio Teixeira's ideology. Immediately, the text is commented " Proclaimed and Royal Values in the School Brazilian Institutions ", of his authorship, in which Anísio plans a historical panorama of the Brazilian education, suggesting cambiosrelacionados with the learning across investigations.

Resumen

En este artículo, se ponen a la muestra las ideas de Anísio Teixeira, que fue uno de los mayores educadores brasileños del siglo XX y uno de los precursores, en Brasil, del “proceso de enseñanza-aprendizaje pautado por la investigación”, proceso ese que guarda correspondencia con el recurso pedagógico de la modelagem matemática. En la parte inicial del artículo se presenta el trayecto histórico-epistemológico que versa en la elaboración del ideario de Anísio Teixeira. Enseguida, se comenta el texto “Valores Proclamados y Reales en las Instituciones Escolares Brasileñas”, de su autoría, en el cual Anísio traza un panorama histórico de la educación brasileña, sugiriendo cambiosrelacionados con el aprendizaje a través de investigaciones.

Antecedentes históricos e filosóficos

As duas principais tentativas de explicação do ato de conhecer, a “racionalista” e a “empirista”, remontam aos tempos da Grécia Clássica, destacando-se filósofos como Platão (427–347 a.C.) e Aristóteles (384–322 a.C.), quanto à defesa e disseminação da primeira, e, na condição de prosélitos e propagadores da segunda, os sofistas e os estóicos (Pino, 2001).

As supostas “formas ou idéias universais”, tais como “a beleza, o bem e a justiça”, eram reveladoras, segundo Platão, da verdadeira natureza do mundo e das coisas (ibidem). Os sofistas, por sua vez, produziram uma série de idéias outras. Acreditavam que os estudos científicos eram particularmente importantes não por seu valor estritamente teórico, mas pela sua aplicação prática, aspecto dissonante do pensamento platônico. Além do mais, prontificando-se, mediante contrapartida pecuniária, a formar futuros homens políticos, com atenção especial à arte da oratória, os sofistas preencheram uma lacuna que fragilizava o sistema educacional da época (Miorim, 1998).

Convém acrescentar que:

Apesar do seu caráter francamente racionalista, as obras de Platão e de Aristóteles oferecem também uma base teórica para o empirismo. Ambos enfatizam, de diferentes maneiras, a importância da percepção sensível para o conhecimento, mesmo admitindo sua insuficiência para chegar ao conhecimento seguro e certo. Mas foram os estóicos os que, de forma explícita, enfatizaram a origem sensível do conhecimento. Segundo eles, os sentidos provêem a alma dos primeiros materiais para o pensamento. Antes disso, como repetirá mais tarde Locke, ela é como uma folha em branco (Pino, 2001, p.25).

A propósito, os estóicos, seguidores da doutrina filosófica fundada por Zenão de Cício (340–264 a.C.), pregavam a ética imperturbável, livre das paixões, e a aceitação resignada do destino como condições para o alcance da sabedoria, que seria o único caminho para a felicidade. Acreditavam que o mundo era um todo orgânico dotado de uma alma (*pneuma*), constituída de um princípio vital, o *logos spermatikós*, o qual, no ser humano, manifestar-se-ia de forma depurada, sendo, nesse caso, chamado de “princípio racional” ou *logos* (Japiassú & Marcondes, 1996).

No transcurso histórico ulterior, houve maior ou menor inclinação das comunidades filosóficas e científicas por um dos dois pólos, o racionalista e o empirista (Pino, 2001). Fiorentini (1995), inclusive, ressalta o quanto a educação matemática brasileira foi influenciada, até o final da década de 1950, pela tendência que denomina de “formalista clássica”, de cunho eminentemente racionalista ou inatista, em que eram exaltados o modelo euclidiano de sistematização lógica do conhecimento matemático a partir de princípios/axiomas, bem como a concepção platônica, segundo a qual as idéias matemáticas não seriam inventadas ou construídas pelo homem, posto que preexistiriam em um mundo ideal e estariam adormecidas em sua mente. O processo de ensino-aprendizagem era predominantemente livresco e centralizado na figura do professor. Passividade, repetição e memorização constituíam-se em alguns dos preceitos do cotidiano pedagógico, não causando estranheza que fosse inconcebível o incentivo à reflexão e à pesquisa em ambiente submetido a citadas regras.

Referindo-se à Idade Média Européia, Miorim (1998) afirma que o ensino da época, inicialmente de bases clássicas, aos poucos foi cedendo lugar a uma educação de caráter religioso, tendo havido nesse sentido a adoção da Bíblia como “fonte necessária e segura de toda a sabedoria”. Na seqüência de seu raciocínio, a autora declara que a partir de certo momento do período medieval, graças às demandas das emergentes atividades comerciais e industriais, o ensino e o estudo das matemáticas (re) floresceram na Europa, fatos devidos em grande escala aos contatos travados com a cultura islâmica, mantenedora, reprodutora e

potencializadora de conhecimentos clássicos, muitos dos quais censurados e/ou distorcidos até então pelas autoridades eclesiásticas europeias. Esse processo de efervescência e de intercâmbio cultural prenunciou, no continente europeu, uma época que foi comparada à Idade de Ouro da Grécia Antiga.

O antropocentrismo pós-medieval veio acompanhado do ardor quanto à tentativa de separar sujeitos, conhecimentos e objetos. Visava-se à inibição de uma marcante característica do milênio que antecedeu à manifestação do chamado “renascimento” da cultura europeia, isto é, clamava-se, nos meios filosóficos e científicos, pela extinção do predomínio eclesiástico sobre a produção e a expressão cognitivas. A Igreja Medieval, de um lado, sempre fez imposições: “Não vá pesquisar nessa direção, pois isso já está escrito em Aristóteles e a teologia integrou Aristóteles. Nós já temos a visão do mundo” (Morin, 2001, p.27). O pensamento então emergente, de outro lado, amparava-se na alegação de que a referida tentativa de interferência era prejudicial às possibilidades de expansão do cabedal de conhecimentos do homem. Segundo esse novo paradigma, dito moderno, que foi robustecido tanto por racionalistas quanto por empiristas, o cientista não possuiria ingerência sobre o objeto ou sobre o conhecimento do objeto. A “fragmentação” e o “determinismo”, pilares da modernidade, subjazeriam aos estudos e às pesquisas do indivíduo, fossem tais perquirições efetuadas mediante crença na eficácia da dedução, da análise-síntese, da indução ou do método experimental.

No que diz respeito ao racionalismo cartesiano, Pino assevera que:

Uma das idéias básicas de Descartes (Regulae, 1701) é que o conhecimento é um só, embora sua aquisição dependa inteiramente do uso da mente humana. Todos os seres humanos têm a habilidade natural de discernir o verdadeiro e o falso. O “poder de conhecer” é o mesmo, independentemente dos objetos a que ele é aplicado. Se bem aplicado, leva à verdade e à certeza; se mal aplicado, leva ao erro e à dúvida. Mas ele faz da dúvida o princípio metodológico para chegar às idéias claras e distintas. Para duvidar, tem que se pensar, e o ato de pensar conduz à certeza da própria existência (Pino, 2001, p.26).

Por sua vez, a antiga concepção empirista grega foi resgatada e aperfeiçoada na Idade Moderna, enfatizando-se, nesse sentido, o trabalho do filósofo inglês John Locke (1632–1704), para quem a mente era uma tábula rasa, uma espécie de folha de papel em branco na qual, progressivamente, seriam registradas as experiências vividas pelo sujeito. Locke distinguia duas categorias de idéias: a daquelas provenientes das sensações externas, chamadas por ele de “idéias simples”, e a categoria das “idéias complexas”, que resultavam da associação das idéias simples, associação realizada através da reflexão. O “associacionismo” tornou-se um dos aspectos fundamentais do empirismo (Pino, 2001). Outrossim, o escocês David Hume (1711-1776), tendo haurido parte de sua inspiração em Locke, apregoava que “(...) o homem não pode criar idéias, pois está inteiramente submetido aos sentidos; todos os nossos conhecimentos vêm dos sentidos” (Japiassu & Marcondes, 1996, p.132).

Sendo o “trato da realidade”, de acordo com as correntes racionalista e empirista ou, de modo mais amplo, conforme o espírito moderno, algo inerente a descobertas, e não a construções, então inexisteria, no ambiente escolar, espaço para a adoção de uma postura transformadora ou criativa. Essa educação, impregnada de passividade, de repetição e de memorização, predominou por

séculos e desembocou nos dias atuais. A ela ora se contrapõe a concepção emergente (complexa) de homem e de mundo.

Não obstante a popularidade e a difusão dos ideários modernos, com o decurso do tempo, e mais acentuadamente a partir do século XIX, a crença na conjunção de razão com sensibilidade para a construção do conhecimento começou a ganhar fôlego. No âmbito filosófico, destacaram-se em defesa desse princípio figuras como a de John Dewey¹ (1859–1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano.

Contemporâneo, em certa medida, de Dewey e inaugurador da corrente epistemológica construtivista, o filósofo e ensaísta francês Gaston Bachelard (1884–1962), mesmo havendo sido a favor da idéia de que o movimento científico dirige-se do racional para o real², preconizava que “(...) A atividade científica, seja qual for seu ponto de partida, teria que levar em conta razão e experiência: se experimenta, tem que raciocinar; se raciocina, tem que experimentar” (1934, apud Pino, 2001, p.28). A razão e o real estariam dialeticamente relacionados, não sendo suficiente a consideração de apenas um deles para a constituição da prova científica (Pino, 2001).

Quando se acreditava na fragmentação, acreditava-se também, forçosamente, no determinismo das leis naturais. Nesses termos, não haveria interações que viessem a desviar as rotas pré-estabelecidas. Da feita que se passou a admitir a união ou ligação de elementos distintos, entrou em cena o fator “incerteza”, compondo a trilogia complexa “distinção-união-incerteza”, apregoada por Edgar Morin. A propósito, Petraglia (2002) assevera que a diversidade e a unidade do todo não são expressas pelos limites e insuficiências de um pensamento simplificador. Afirma também que o pensamento moriniano, pautado na epistemologia da complexidade, compreende unidades, interações diversas e adversas, incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios.

O sujeito age sobre o mundo exterior, e vice-versa, sendo que a singularidade de tais momentos demanda que o referido sujeito/perscrutador mantenha-se em permanente estado de vigília reflexiva e investigativa. A sala de aula, nesse sentido, torna-se um ambiente repleto de experiências únicas, fonte inestimável de material de pesquisa. Morin, Ciurana & Motta afirmam que:

(...) Em situações complexas, nas quais, num mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso a atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez (Morin, Ciurana & Motta, 2003, p.18).

John Dewey apregoava, e foi um dos pioneiros nesse sentido, que a interação homem-mundo está na origem de qualquer produção cognitiva. “(...) O pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida (...)” (Cunha, 2002, p.19-20).

¹ John Dewey influenciou de maneira indelével a pedagogia contemporânea, sendo considerado um dos últimos grandes pensadores. Sua filosofia apresenta diversas denominações: naturalismo empírico, empirismo naturalista, humanismo naturalista ou pragmatismo. Dewey chefiou o Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia da Universidade de Chicago. Entre suas inúmeras contribuições, citam-se as escolas-laboratório (CUNHA, 2002).

² “Na concepção bachelardiana, não se trata de uma relação determinada pela razão. A sua visão é a de uma interação, ou seja, de uma dialética entre razão e experiência, de coisas opostas que se integram no todo” (Barbosa & Bulcão, 2004, p.30).

A experiência concreta da vida, para Dewey, surge sempre ao nos depararmos com problemas, e a educação deve tomar para si essa condição, enfrentando-a com uma atitude ponderada, cuidadosa, persistente e ativa para garantir o melhor desenvolvimento do educando. (...).

Dewey argumenta que o processo de reflexão de professoras e professores se inicia no enfrentamento de dificuldades que, normalmente, o comportamento rotineiro da aula não dá para superar (Campos & Pessoa, 1998, p.190)

Para a reflexão proposta por Dewey, são necessárias a intuição, a emoção e a paixão, elementos que a distinguem da ação rotineira em que predominam o impulso, a tradição e a autoridade, sendo que as professoras e os professores cuja prática não é perpassada por um pensamento reflexivo mais rigoroso normalmente cedem ao comodismo, trabalhando as dificuldades inusitadas do dia-a-dia com ações rotineiras, de abrangência insuficiente, dada a incerteza trazida por esses novos problemas (Campos & Pessoa, 1998). O pensar reflexivo proposto por Dewey é imprescindível diante da complexidade da natureza, onde as miríades de relações diversas e adversas acarretam e/ou correspondem a fenômenos únicos, incertos (vide a tríade complexa moriniana “distinção-união-incerteza”). Fórmulas supostamente prontas e imutáveis denotam modelos questionáveis, porque seus idealizadores partem da crença na hegemonia da repetição ou reversibilidade dos acontecimentos, o que não condiz com a realidade, o que não condiz, por exemplo, com as experiências singulares protagonizadas em sala de aula.

Certos aspectos do pragmatismo incorporados por John Dewey à pedagogia, a exemplo do incentivo à “pesquisa discente” (o que nos reporta, de uma forma ou de outra, à modelagem matemática no processo de ensino-aprendizagem), exerceram notória influência sobre intelectuais brasileiros de renome. Referindo-se à assunção, por Anísio Teixeira, do ponto de vista segundo o qual a aprendizagem depende de “situações reais de experiência”, Mendonça declara:

Anísio incorporava assim a concepção de Dewey, para quem o fenômeno educativo se constitui em processo de reconstrução da experiência. Com base nesse princípio, Anísio propunha trazer a vida para a escola, o que implicaria reconstruir todo o programa escolar em torno das experiências e atividades que a criança iria desenvolver dentro da escola (Mendonça, 2002, p.54).

A história da educação brasileira conforme Anísio Teixeira. A propositura de uma “Escola Nova”³

Anísio Teixeira, após viagem aos Estados Unidos para conhecer o sistema educacional daquele país, relatou suas impressões respectivas no texto “(...) Aspectos americanos da educação, publicado pela imprensa oficial e apresentado ao governo da Bahia em 1928” (Pagni, 2008, p.21). A propósito:

Mais do que seu deslumbramento pelo ideal da democracia americana, ele revelou em tal relatório o seu fascínio pelo pragmatismo e pelo filósofo que presumia melhor representar essa corrente filosófica: John Dewey. Particularmente, começava a se aproximar de uma concepção de educação democrática pressuposta pela filosofia deweyana, procurando insistir no fato de que o desenvolvimento social e educacional brasileiro deveria perspectivar-la. Assim pensando a democracia, Anísio Teixeira (1928) acreditava estar protestando contra um tipo de sociedade como a nossa, marcada pela divisão dos interesses, pelo isolamento e pela desigualdade de

³ Em referência ao *Manifesto da Escola Nova* (1932), do qual Anísio Teixeira foi um dos signatários.

oportunidades entre os indivíduos – na sua percepção, uma sociedade oligárquica (...) (Pagni, 2008, p.21-22).

Em sua obra “Valores Proclamados e Reais nas Instituições Escolares Brasileiras” (1976), Teixeira afirma que a colonização da América pelos europeus foi marcada pela duplicidade entre o proclamado e o real: afirmavam os conquistadores terem vindo para cá objetivando a implantação do Cristianismo, porém o seu verdadeiro interesse era a exploração e a fortuna. À duplicidade dos conquistadores, seguiu-se a duplicidade da própria sociedade colonial, dividida entre senhores e escravos.

Os descendentes dos conquistadores europeus, no Brasil chamados de “mazombos”, insistiam em manter cultura e valores idênticos aos da metrópole. Não se tratava de portugueses, pois aqui haviam nascido, e, mesmo inexistindo, quanto a esse grupo social, o reconhecimento de um *status* “europeu” por parte da metrópole, os mazombos não demonstravam respeito e assunção em relação às manifestações culturais surgidas entre os povos locais. Como não conseguiam atingir um sistema de valores europeus, declaravam, “(...) por ato oficial ou legal, a situação efetivamente existente como idêntica à ambicionada” (Teixeira, 1976, p.10). Mesmo após a independência, continuamos a ser uma nação dominada pela dupla face do real e do oficial/proclamado.

Segundo Teixeira (1976), em consonância, assim pensamos, com as idéias de John Dewey, a escola é uma instituição que não pode ser transplantada de um contexto estrangeiro haja vista o seu caráter de preparação para a vida social requerer sensibilidade no que diz respeito aos valores nativos, aos valores do local onde ela está inserida. Ressalta que atingimos a independência, contudo, sem escolas superiores e que os membros da elite brasileira formavam-se nos colégios da Companhia de Jesus, indo cursar, em seguida, a Universidade de Coimbra.

Durante o período colonial, Teixeira (1976) destaca que a elite nacional, identificada com os padrões culturais europeus, com vistas à conservação de sua situação de domínio manteve-se cautelosa no que tange à facilidade de ingresso no e à ampliação do sistema de ensino, principalmente o de nível superior. As mudanças sociais conseqüentes da abolição e da proclamação da república acarretaram, entretanto, a expansão do sistema escolar.

Teixeira (1976) assevera que foi apenas no século dezenove que o poder público passou a influir maciçamente no sistema escolar, na medida em que o processo de industrialização da sociedade brasileira demandava um ensino primário voltado para a formação de trabalhadores, o qual logo se tornou compulsório. O autor frisa também que o ensino tradicional, sem relação com a profissionalização, por sua vez sempre existiu, mesmo antes de o estado passar a interferir na educação, e destinava-se exclusivamente ao atendimento dos interesses da elite nacional. O critério de ingresso em ambos os sistemas não era de mérito ou demérito individual, mas de ordem social e/ou econômica (Ibidem).

A distinção sócio-econômica que se verificava nos dois tipos de escola era acompanhada da respectiva valorização a modalidades de estudos diferentes, destinando-se aos integrantes do “escol social” uma educação que desprezava a “eficácia”, uma educação sem fins práticos, cujo intuito era o “exercício da mente” de pessoas a quem iria caber, no futuro, a manutenção da estrutura social e econômica

vigente no país, ao contrário da preparação utilitária, com vistas ao trabalho, que aguardava os alunos oriundos dos grupos populares, preparação essa que era vista pelos integrantes da elite como pouco educativa (Teixeira, 1976).

No contexto europeu, a escola tradicional havia se tornado ultrapassada nesse meio tempo. As forças sociais e o progresso científico, que possibilitaram outrora o ensino compulsório, e a escola pós-primária profissionalizante agora demandavam uma formação unificada, uma formação especializada para ocupações específicas na sociedade industrial, científica e cada vez mais complexa (Teixeira, 1976). Deixou-se de lado o ensino exclusivamente destinado ao preparo mental e passou-se a enfatizar uma escola que formava os homens de acordo com as suas aptidões – inclusas as formações do professor, do estudioso ou do cientista –, que seriam redistribuídas pelas diversas ocupações da nova sociedade que então emergia (Ibidem). A situação brasileira de duplicidade histórico-pedagógica exposta por Teixeira em seu texto, duplicidade essa que dizia/diz respeito à formação profissional e ao ensino teórico tratados de forma isolada, cada qual em um tipo diferente de escola, compunha conjuntura dissonante daquela que começava a vigorar nas nações mais avançadas.

O autor (Ibidem) salienta que, nos países desenvolvidos, além da extinção – ainda não atingida por completo, segundo ele – do dualismo do sistema que era imposto pela origem sócio-econômica dos estudantes ingressos nas escolas, houve uma revisão dos métodos e programas, de tal sorte que as instituições de ensino ditas utilitárias passaram, progressivamente, a valorizar a cultura geral, sem perda de seu cunho profissionalizante, e as instituições ditas clássicas ou acadêmicas, por sua vez, passaram a se preocupar cada vez mais com os problemas do seu tempo, sem perda de seu cunho acadêmico (Ibidem).

Os novos sistemas educacionais implantados nos países democráticos, afirma Teixeira (1976), caracterizam-se pela redistribuição ocupacional dos alunos egressos de acordo com os resultados que efetivamente obtiveram ao longo de sua formação, não mais havendo uma redistribuição dependente das condições sociais e econômicas anteriores dessas pessoas. Detectamos, nesse sentido, dissonâncias em relação a Saviani (1983), para quem a prática pedagógica em termos históricos, mesmo nos países mais avançados, não redundou e não tem redundado em uma expansão democrática, crítica e/ou revolucionária. No que pertine ao escolanovismo – e aqui estamos nos referindo a um escolanovismo ingênuo ou sem criticidade, uma vez que, em contrapartida, é possível que se o tenha subsidiado pela reflexão e pelo espírito de transformação política –, Saviani (1983) destaca aí mais uma tentativa de as elites sócio-econômicas interferirem, via instituição educacional, com o objetivo de perpetuarem o seu estado de domínio.

Para Teixeira (1976), no Brasil a expansão escolar não acenou com ulteriores transformações sociais na medida em que a duplicidade pedagógica, ou seja, os dois sistemas aqui implantados permaneceram vigorando, cada qual voltado para o seu público de outrora. De um lado, manteve-se a educação primária, seguida das escolas normais e profissionais, destinadas ao povo na amplitude que fosse possível. De outro lado, continuou-se a acolher no sistema acadêmico de ensino basicamente as classes dominantes, sendo que o dispositivo de garantia dessa ordem consistia ou deveria consistir na transferência à órbita privada do ensino

acadêmico e da sua escola secundária, sem a qual não se poderia galgar as instituições superiores de graduação (ibidem).

Segundo Teixeira (Ibidem), pode-se dizer que as pessoas menos favorecidas social e economicamente viram-se alijadas dos dois sistemas de ensino. Isso porque, na prática, quem ocupava os bancos das escolas populares eram estudantes provenientes da classe média. Nessas escolas exigia-se, para a respectiva permanência, um nível de educação coletiva e doméstica relativamente alto para os padrões brasileiros. De seu lado, as instituições educacionais ditas acadêmicas continuavam com seu acesso restrito a membros da elite nacional, dada a exigência do citado nível de educação, e, além disso, dada a necessidade de recursos financeiros para o custeamento dos estudos, que, como vimos, eram particulares na escola secundária. O autor afirma que “(...) abaixo dessas classes, média e superior, dormitava, esquecido, o povo” (Teixeira, 1976, p. 16).

Conforme Teixeira (Ibidem), a nascente classe média da década de 1920 – uma vez que antes só havia os grupos abastados e as camadas pobres da população – passou a exigir para si justamente aquele tipo de estudo, “desinteressante” e “inútil”, que era disponibilizado à classe superior. O autor afirma que, se um determinado grupo não tivesse criado para si privilégios baseados em títulos formais de educação, jamais os integrantes da classe média ascendente iriam desejar para si essa educação tão pouco útil e eficiente. Tratava-se, mesmo nesse momento, da manutenção dos princípios da sociedade de outrora, impregnada de duplicidade.

Tem-se então que grupos sociais ascendentes exigiram, no Brasil, acesso aos níveis de ensino antes destinados apenas às elites, um tipo de ensino alienado da cultura local ou da cultura de seu tempo. Somente após a segunda guerra mundial essa pseudo-cultura cedeu lugar a indícios de uma cultura nativa (Teixeira, 1976). Buscando-se atender as exigências da classe em ascensão, ampliou-se o acesso ao ensino, mas a proclamada qualidade correspondente, na prática, foi deixada de lado, o que reforçou a questão histórica da duplicidade envolvendo o proclamado e o real. Através de atos legais, considerava-se uma situação precária como idêntica aos padrões almejados ou propalados (Ibidem).

O Estado condicionou o ensino secundário, que era particular, como a forma de acesso aos estudos superiores, pensando-se com isso em impedir o ingresso correlato das classes sociais menos favorecidas, que não dispunham, em tese, de recursos financeiros para custear a educação de seus filhos nas escolas secundárias e superiores (Ibidem). Não se imaginava, *a priori*, que as famílias da nascente classe média, ascendentes social e economicamente, aos poucos iam adquirir condições financeiras propiciadoras do acesso de seus filhos às escolas secundárias, que prescindiam de processos seletivos para ingresso – vigorava apenas a seleção de ordem financeira –, ao contrário do que acontecia nas instituições mantidas pelo poder público.

Atribuindo legalmente a responsabilidade pelas escolas secundárias à iniciativa privada, o próprio Estado, por esse motivo, não deixou de ser partícipe na ampliação desregrada e/ou sem qualidade desse sistema de ensino, ampliação devida ao crescimento do número de crianças oriundas da classe média que então acorriam a uma quantidade também cada vez maior de escolas, cuja mensalidade não

chegava, de modo geral, a ser vultosa, haja vista se tratar de uma modalidade de educação que objetivava o “exercício da mente”, sem, pois, a necessidade de laboratórios, máquinas e equipamentos, que encareciam os serviços prestados pela escola (Teixeira, 1976).

Teixeira (Ibidem) informa que, ao invés da eliminação da duplicidade educacional, fato que vinha ocorrendo em todos os países desenvolvidos em prol da criação de sistemas unificados de estudos acadêmicos, científicos e tecnológicos, houve, no Brasil, uma anacrônica valorização do ensino de tipo predominantemente acadêmico ou assim considerado. Segundo o autor, a mais difícil das educações tornou-se aqui mais fácil e mais barata.

Anísio Teixeira (1976) afirma que, apesar da citada conjuntura educacional, temos hoje as mesmas necessidades educacionais dos países desenvolvidos, haja vista a premência de uma formação voltada para as novas formas de trabalho. Nesse sentido, o autor assevera que a educação escolar deve estar a serviço das necessidades individuais dos estudantes em face das oportunidades de trabalho na sociedade. E arremata:

É felizmente para isso que marchamos, à medida que a 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 (Teixeira, 1976, p. 26).

Algumas considerações

Anísio Teixeira estudou na Universidade de Colúmbia (E.U.A.), onde teve aulas com William H. Kilpatrick (1871-1965) e com John Dewey⁴. É possível, ao se fazer a leitura de seus textos, a percepção de influências da filosofia pragmatista. O ideário deweyano fundamenta-se no princípio de que “pensamento e ação devem formar um todo indivisível (...)” (CUNHA, 2002, p.19-20). A idéia de “interação” homem-mundo teve em John Dewey um de seus primeiros e mais ardorosos defensores. Trata-se de um mérito que não lhe pode, cremos nós, ser negado, mesmo por conta do ponto de vista segundo o qual a filosofia deweyana é de cunho predominantemente liberal. Ao longo de todo o seu texto, deparamo-nos com Teixeira (1976) buscando demonstrar o quanto os pensamentos proclamados não condisseram com os pensamentos que estavam por trás das ações, detendo-se o autor particularmente no registro de acontecimentos históricos do contexto educacional brasileiro.

Pensamento e ação são/estão integrados. Diz-se então que sujeito e objeto, ou razão e experiência, são inseparáveis. O homem age sobre o mundo que, por sua vez, reage sobre o homem. John Dewey enfatiza a utilização, em sala de aula, do método científico experimental a fim de que o aluno, orientado pelo professor, construa o conhecimento ou, melhor dizendo, aprenda a aprender mediante a sua

⁴ “Embora não se possa precisar com certeza, é provável que Anísio Teixeira tenha assistido apenas a conferências e seminários com John Dewey, pois à época não oferecia cursos regulares, como os ministrados por Kilpatrick, um de seus principais colaboradores, no *Teachers College da Columbia University*” (PAGNI, 2008, p.22).

relação com uma situação ou problema, para cuja solução utilizará hipóteses baseadas em dados cognitivos por ele já assimilados, hipóteses essas que serão devidamente testadas, à moda de efetiva investigação experimental. A Escola Nova de Anísio Teixeira, movimento brasileiro que teve no pragmatismo deweyano um de seus pilares, almeja(va) tirar o máximo proveito durante o ato pedagógico, mediante experimentações discentes, da relação entre sujeito e mundo, entre a criança e o seu entorno social, fato que nos remete ao recurso pedagógico da modelagem matemática.

A qualidade do engajamento do cidadão de amanhã à sociedade, na perspectiva escolanovista, depende das interações do estudante de hoje com aquilo que o cerca, ou seja, com a própria sociedade, a qual deve ser vivenciada no ambiente pedagógico, não se prescindindo para tanto da figura do professor-orientador.

A duplicidade enfatizada por Teixeira na obra “Valores Proclamados e Reais nas Instituições Escolares Brasileiras” diz respeito, entendemos nós, a um distanciamento ou a uma fragmentação entre o que a escola (preparadora do estudante, segundo os escolanovistas, para o seu ajustamento social) proporcionava, ao longo dos períodos históricos brasileiros que esse ator aborda, e o que de fato acontecia do lado de fora de seus muros. Tratava-se, e disso não estamos isentos mesmo nos dias de hoje, de declarar formalmente algo e, ao mesmo tempo, de confirmar que, na prática, a coisa é/era bem diferente do que se declarava. É como se a relação homem-mundo tivesse certas características que, por não serem interessantes, fossem declaradas como inexistentes ou fossem substituídas artificialmente por outras que, a seu turno, eram concordantes com interesses dominantes quanto aos aspectos social, econômico e político. É sob essa ótica que analisamos o pensamento de Anísio Teixeira.

As interações sociais construídas geralmente tendem a implicar dominação unilateral em função do desequilíbrio das forças envolvidas. Mas como elas sempre serão “interações”, a possibilidade de mudanças bilaterais nunca pode ser desconsiderada. Entendemos que mundo e indivíduo interagem e transformam-se reciprocamente no sentido mesmo da possível mudança, em termos sociais, de baixo para cima, ou seja, acreditamos que as pressões sejam ou possam vir a ser exercidas em via de mão dupla. Certo recurso pedagógico, a exemplo daquele que conjuga “ensino e pesquisa”, ao ser conduzido competentemente por uma consciência crítica e destinado ao maior número possível de alunos – vide a Escola Nova Popular de Paulo Freire, segundo Saviani (1983) –, no mínimo fará com que a complexidade da realidade sócio-econômica vigente passe a ser vista pelos aprendizes sob um novo prisma, o que, por si só, já denota alguma mudança. Em suma, acreditamos que haja ou que tenha havido escolanovistas acrílicos e escolanovistas engajados. Isto é, acreditamos que, entre os prosélitos da Escola Nova, existam/existiram aqueles que, de fato, sejam/foram meros reprodutores do que interessa aos que detêm o poder econômico em nossa sociedade, mas também que existam/existiram os que procuram ou procuraram exercitar um pensamento crítico, a ponto de expor, por exemplo, algumas “contradições e duplicidades históricas da educação brasileira”.

Bibliografía

- Barbosa E., Bulcão M. (2004): *Bachelard: Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Rio de Janeiro, Brasil, Editora Vozes.
- Campos S., Pessoa V. I. F. (1998): *Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön*. In: C. M. G. Geraldí, D. Fiorentini, E. M. de A. Pereira (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, São Paulo, Brasil, Editora Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, p. 183-206.
- da Cunha M. V. (2002): *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4.ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, Editora Vozes.
- Florentini D. (1995): *Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil*. Revista ZETETIKÉ, Campinas, São Paulo, Brasil, n.º 4, ano 3, p.1-37.
- Japiassu H., Marcondes D. (1996): *Dicionário básico de filosofia*. 3.ª edição. Rio de Janeiro, Brasil, Editora Jorge Zahar.
- Mendonça A. W. (2002): *Anísio Teixeira e a universidade de educação*. Rio de Janeiro, Brasil, Editora EdUERJ.
- Miorim, M. (1998): *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo, Brasil, Editora Atual.
- Morin, E. (2001): *Ciência e consciência da complexidade*. In: E. Morin, J. L. Le Moigne. *A inteligência da complexidade*. 2.ª edição. São Paulo, Brasil, Editora Fundação Peirópolis, p. 25-41.
- Morin E., Ciurana E-R., Motta R. D (2003): *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo, Brasil, Editora Cortez; Brasília, Distrito Federal, Brasil: Editora da UNESCO.
- Pagni P. A. (2008): *Anísio Teixeira: Experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil, Editora Vozes.
- Petraglia I. C. (2002): *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 7.ª edição. Rio de Janeiro, Brasil, Editora Vozes.
- Pino A. (2001): *O biológico e o cultural nos processos cognitivos*. In: E. F. Mortimer, Smolka A. L. B. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte, Brasil, Editora Autêntica, p. 21-50.
- Saviani D. (1983): *Escola e democracia*. São Paulo, Brasil, Editora Autores Associados.
- Teixeira A. (1976): *Valores proclamados e reais nas instituições escolares brasileiras*. In: *Educação no Brasil: textos selecionados*. MEC Ministério da Educação e Cultura.

Lênio Fernandes Levy: Licenciado pleno em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialização em Educação Matemática (Universidade do Estado do Pará – UEPA) e Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA). Professor de Matemática na Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC-BE) e na Secretaria Executiva de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA). Professor de Educação Matemática na UFPA. leniolevy@ig.com.br

