

UM INTELLECTUAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO DE ANÍSIO TEIXEIRA

BERENICE CORSETTI*
MÁRCIA CRISTINA FURTADO ECOTEN**

Introdução

Só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública. Não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país (TEIXEIRA, 1936: p. 58).

A contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira já foi ressaltada sobremaneira, por diversos estudiosos da nossa história. Interessa-nos, entretanto, resgatar alguns de seus posicionamentos, em função da relevância que adquirem para a reflexão que empreendemos, sobre a problemática do rendimento escolar no Brasil.

As considerações de Anísio Teixeira são fundamentadas em dados estatísticos sobre a realidade da escola brasileira. A partir dos dados que apresentou, Anísio Teixeira afirmava a franca deterioração do ensino primário, com a exacerbação do caráter seletivo da educação, na sua tendência de preparar alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.

Em sua atividade de produção de conhecimento, “os historiadores da educação dependem, nas suas investigações, não apenas das questões formuladas dentro de certas matrizes teóricas, mas também dos materiais históricos com quem podem contar” (NUNES; CARVALHO, 2005: p. 29). Nessa perspectiva, a obra de Anísio Teixeira constitui-se em expressivo acervo documental que pode auxiliar para um maior entendimento da história da educação brasileira.

O conjunto de pressupostos teóricos que orienta o procedimento metodológico de nosso trabalho fundamenta-se na perspectiva dialética. Conferimos ao trabalho uma dimensão estrutural, sem excluir a análise de elementos conjunturais que foram percebidos a partir dos elementos factuais apontados pelo levantamento empírico da realidade investigada.

Nessa direção, adotamos, como fundamento teórico-metodológico de nosso trabalho, a metodologia histórico-crítica. Os principais teóricos que fundamentam nossa opção teórico-metodológica são: Dermeval Saviani (2008), Bogdan Suchodolski (1971, 1977 e 1984), Mario Alighiero Manacorda (1977), Georges Snyders (1974 e 1976) e Anton Makarenko (1985).

A metodologia histórico-crítica busca compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Isso significa compreender a educação no contexto da sociedade humana, e como ela está organizada e como ela pode contribuir para a transformação da sociedade (CORSETTI, 2010: p. 89).

Neste trabalho, apresentamos os elementos mais expressivos da pesquisa que realizamos, evidenciando a importância desse autor para o entendimento da problemática do rendimento escolar no Brasil.

1. Um educador que pensou o Brasil moderno

A expansão escolar nos países protestantes transformou a escola, de uma opção possível em um investimento social inevitável. A maior valorização, atribuída mais ao futuro da criança do que ao seu presente, provocaria a afirmação não só da necessidade, mas também da generalização de uma relação pedagógica que progressivamente invadiu toda a vida social. “A civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais” (NOVOA, 1987: p. 415).

Nos apoiamos nessa consideração colocada por Novoa para reforçar a importância da visão e da atuação desse educador latinoamericano cuja trajetória investigamos. Sua percepção a respeito do papel da escola e de sua qualidade marcaram a história da educação brasileira. Além disso, nos parece relevante considerar, como Alves, que “os exemplos retirados do caso brasileiro são matéria que nos ajudam a fundamentar as análises relativas à tentativa de captação do movimento realizado pela escola no interior do modo de produção capitalista” (ALVES, 2001: p. 61).

A pouco mais de um século nascia esse educador que nos deixou uma contribuição que extrapolou os limites temporais de sua ação. Como um filósofo da educação, propagou o papel transformador da escola e da educação, para a constituição de uma sociedade moderna e democrática. Anísio Spínola Teixeira afirmava, de forma inequívoca, a

relação entre educação e democracia e o papel central da educação num projeto sócio-político que tivesse em vista a concretização de uma sociedade mais justa. Educação como direito e não como privilégio foi um princípio basilar de sua atuação política e educacional.

Mas sua atuação no campo educacional enfrentou, obviamente diversos obstáculos. Esses obstáculos decorriam basicamente das resistências que forças sociais ainda dominantes no Brasil contrapunham às transformações da sociedade brasileira que visassem a superar o grau de desigualdade que sempre marcou a nossa realidade. E esse grau de desigualdade refletia-se na educação, que na verdade era tratada como privilégio das elites (SAVIANI, 2008: p. 222).

O contexto de seu período de vida, de 1900 a 1971, foi marcado por momentos significativos da vida nacional. Desde o ingresso na República, em fins do século XIX, colocava-se o desafio que marcou o projeto político republicano de modernização de país, para o que se fazia necessário o desenvolvimento da industrialização, da urbanização e, sobretudo, da educação. A discussão do projeto nacional é ingrediente fundamental desse momento histórico, ou seja, a construção do Brasil moderno, nos marcos do modelo capitalista, necessitava do desenvolvimento da educação. A expansão da escola pública foi ingrediente marcante desse período que também caracterizou a História dos demais países da América Latina, no processo de constituição de seus projetos e de sua identidade nacional.

Nascido em Caetité, no sertão baiano, teve uma sólida formação educacional, com bases jesuíticas, que se estendeu para além das fronteiras brasileiras. Ao longo de sua vida, promoveu e participou de projetos e reformas educacionais, que podem ser colocadas entre as mais importantes dentre as realizadas ao longo da História da Educação Brasileira, tendo formulado, também, o ideário de instituições educacionais de relevância indiscutível, que mantém sua atualidade até o momento presente.

Como administrador, Anísio ocupou os cargos de inspetor-geral do Ensino da Bahia (de 1924 a 1928), de diretor-geral de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro (de 1931 a 1935), de secretário da Educação e Saúde em Salvador (em meados dos anos 40 e início dos anos 50), diretor do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos - INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (nos anos 50 e 60) e criador da Universidade de Brasília (anos 60). Em 1935 e 1964 foi afastado da administração pública, no primeiro caso pelo governo autoritário de Getúlio Vargas e,

no segundo, pelo governo militar. Em todos os casos onde desenvolveu suas atividades, seu objetivo principal foi o de reconstruir a escola brasileira, nos seus mais diversos níveis. Foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que “foi confeccionado com a pretensão de fixar uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991: p. 52).

A obra de Anísio Teixeira lida com os problemas fundamentais dos homens e das mulheres do nosso tempo. Ao defender uma sociedade democrática, partia do pressuposto de que, apesar das diferenças individuais de aptidão, talento, dinheiro, ocupação, raça, religião e posição social, os indivíduos podiam se encontrar como seres humanos fundamentalmente iguais e solidários. A educação, nessa perspectiva, sempre se apresentou, para esse educador como alternativa para a revolução e a catástrofe, mas, para isso, era necessário que ela não se constituísse num caminho para o privilégio.

Podemos perceber, através da vasta obra de Anísio Teixeira, um plano de reconstrução da educação, da escola e da nação brasileiras. Em sua proposta explicita um modelo de nação que ele defendia independente e soberana. Esse modelo estava situado no que denominava “mundo moderno”, que tinha na indústria, na ciência e na democracia, os fundamentos de sua sustentação, e que era integrado pelos países capitalistas plenamente desenvolvidos. Tendo como referência esse modelo, Anísio interpretou o processo de industrialização do Brasil de maneira peculiar, já que vinculava a problemática do subdesenvolvimento à perspectiva doutrinária, onde a indústria ocupava posição de destaque e aparecia como categoria estruturante do pensamento e orientadora da ação. Por isso, podemos identificar a relação que estabelecia entre a problemática do subdesenvolvimento e as teorias educacionais dela decorrentes.

Anísio entendia que o desenvolvimento econômico, político, social e cultural da nação brasileira, fundamento da tão desejada emancipação do país, não derivaria tão somente da intervenção direta do Estado na economia nacional, mas, sobretudo, de sua atuação no campo educacional, implementando reformas de base imprescindíveis para sua adequação à nova condição socioeconômica que iniciara a se gestar no país, com o advento do processo de industrialização, particularmente a partir da Primeira Guerra Mundial.

Nos anos 30, essa “nova filosofia de educação” de Anísio assentava-se sobre dois pilares básicos: a escola deveria preparar *técnicos*, homens capazes de se integrarem rapidamente na civilização baseada na ciência e na técnica (uma escola desse tipo só poderia ser construída pelo Estado; a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991: p. 63).

Nesse contexto, Anísio entendia que essa nova realidade nacional, que estava marcada pelo incremento do processo de industrialização, se apresentava como uma possibilidade concreta de mudança da situação existencial vivida pela nação até aquele momento, marcada pelo subdesenvolvimento, pela marginalidade e pela indeterminação, em função das estruturas sócio-econômicas, políticas e culturais irracionais e alienantes que caracterizavam o nosso país. A indústria, que representava a expressão da racionalidade, da ação inteligente e da ação tecnológica, significava, para esse educador, a possibilidade de implementação de novos hábitos mentais e morais na sociedade brasileira, alcançando o desenvolvimento que era entendido como perspectiva de progresso e como condição de consolidação do mundo moderno, o que criava as bases para o desenvolvimento da democracia, garantindo o equilíbrio do progresso material, social e moral.

No entendimento de Anísio Teixeira, a escola poderia ajudar a encontrar o equilíbrio social, devendo assumir as tarefas e funções que, até aquele momento, eram desempenhadas pela família e pela comunidade. Passava-se a exigir da escola um desempenho bem mais amplo do que o tradicional papel de transmissora e difusora de conhecimentos. A exigência que a ela era estabelecida impunha a educação intelectual e moral de todos os cidadãos, como condição necessária para a obtenção do equilíbrio social.

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adiestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (SHIROMA, 2002: p. 26).

Em toda a sua atuação, Anísio Teixeira defendeu a elaboração de uma nova política educacional. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era

indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, “a fina flor da população”. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino.

[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não jamais um privilégio. Esse entendimento atravessa de ponta a ponta toda a sua obra, tendo sido, inclusive, estampado nos títulos de alguns de seus livros [...] (SAVIANI, 2008: p. 222).

Anísio Teixeira foi autor de um conjunto expressivo de obras escritas, dentre as quais destacamos: *Educação para a democracia* (1936); *A educação e a crise brasileira* (1956); *Educação não é privilégio* (1957); *Educação é um direito* (1967); *Pequena introdução à filosofia da educação : a escola progressiva ou a transformação da escola* (1968); *Educação no Brasil* (1969) e *Educação e o mundo moderno* (1969).

Conforme Rothen (2008), em 1952 Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, que passou a dar maior ênfase ao trabalho de pesquisa. Este educador partiu de um diagnóstico, presente em sua obra, de que a sociedade brasileira estaria em um intenso processo de industrialização e conseqüente urbanização, havendo uma significativa defasagem do ensino oferecido, em relação às necessidades sociais. Entre seus objetivos, para contribuir na solução dos problemas educacionais, estava a criação de centros de pesquisa como instrumentos para estabelecer as bases científicas para a reconstrução educacional do Brasil. Essa idéia concretizou-se com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais, nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

Tanto o CBPE como os centros regionais estavam vinculados à nova estrutura do INEP que se consolidava.

Anísio Teixeira constituiu-se em representante destacado do pensamento educacional liberal no Brasil.

Basicamente, o ideário liberal caracterizou-se por quatro aspectos: a igualdade de oportunidades de oportunidades e democratização da sociedade via escola; a noção de escola ativa [...]; a distribuição hierárquica dos jovens no mercado de trabalho por meio de uma hierarquia de competências e não por outro mecanismo qualquer; e, por fim, a proposta da escola como posto de assistência social. [...] Anísio Teixeira enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2006: p. 55-56).

2. Anísio Teixeira, a eficiência da escola e o rendimento escolar.

Anísio Teixeira foi um ardoroso defensor da descentralização da educação por meio do mecanismo da municipalização.

A seu ver, a descentralização educacional contribuiria para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida. Os escolanovistas acreditavam que a municipalização do ensino primário constituiria uma reforma política, e não mera reforma administrativa ou pedagógica (LIBÂNEO, 2003: p. 136-137).

Conforme Cassassus (1995), o processo de descentralização coincidiu com a universalização da cobertura escolar, isto é, quando se passou da preocupação quantitativa para a busca da qualidade na educação. Apesar de ter sido um importante defensor do municipalismo e da descentralização da educação, Anísio Teixeira defendeu a participação fundamental do Estado na constituição de um setor escolar de qualidade para o Brasil.

A intervenção do Estado em educação era aceita, e mesmo defendida pelos pensadores clássicos do liberalismo. A educação, com efeito, se situa no nível das atividades que são consideradas como sendo de interesse geral [...] Esta intervenção, para os liberais, deve se concretizar pela utilização de dois mecanismos fundamentais: a criação e manutenção de escolas por parte do Estado e a promulgação de uma legislação específica para a educação (HORTA, 1983: p. 205).

Anísio Teixeira assumiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal em 1931. “Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como a questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele

sempre acalentou” (SAVIANI, 2008: p. 221). Nesse momento, Anísio apontava a necessidade de discutir o problema do rendimento escolar e recolheu os dados que apresentamos abaixo para evidenciar a incapacidade da escola primária em reter os alunos, no próprio Rio de Janeiro, que se encontravam assim distribuídos, pelos cinco anos do curso primário.

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
39.978	19.265	13.544	7.593	4.150	84.530

Fonte: TEIXEIRA, 1934: p. 36.

O então Diretor Geral da Instrução Pública do Rio Janeiro evidenciava a relevância de perceber a situação preocupante em que se situava a aprendizagem dos alunos da escola primária, problematizando a situação, conforme podemos perceber através de suas palavras:

Esta fotografia do nosso sistema escolar era particularmente elucidativa. Vemos, de logo, que a maioria dos alunos não chegava a ter mais de dois anos de escola. Nos segundos e nos terceiros anos, debandavam da escola cerca de 27.000 crianças, que se atiravam, provavelmente, aos trabalhos prematuros. Que sabem elas? Apenas ler, escrever e contar, e assim mesmo muito mal. A maioria delas poderá até esquecer as habilidades escolares mal aprendidas. Logo após, a escola primaria começa a funcionar para o doutorado. Os seus últimos anos são preparatórios para a Universidade, do mesmo modo por que o são os do curso secundário (TEIXEIRA, 1934: p. 34).

Segundo o professor Anísio, a educação era o “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário” (SAVIANI, 2008: p. 221). Para o autor, o mal brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existente. Ele não acreditava que a escola pudesse se tornar um instrumento eficiente de progresso, se não atendesse ao mínimo que era a tarefa da educação. Ler, escrever e contar era indispensável, mas era fator insuficiente para um aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou para qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida. Era necessário que, a tais habilidades viessem se juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão.

“[...] para Anísio o Estado precisa abandonar o papel de espectador e assumir o papel de regulador [...]” (Idem, p. 225), em função do que sua atuação como gestor da educação foi articulada. A experiência de Anísio Teixeira, na direção da Instrução Pública do Rio de Janeiro, revela, de forma expressiva, sua preocupação com a organização e a administração do sistema público de ensino, evidenciando uma visão de sistema de ensino, ao reformular a educação do Distrito Federal, estabelecendo uma centralização nos serviços escolares de matrícula e frequência, bem como introduzindo os serviços de classificação e promoção de alunos, programas escolares e de prédios e aparelhamento escolares.

Na perspectiva proposta pelo autor, na organização do ensino de massa, existiam classes a dar maior homogeneidade, outras necessitavam ampliar aceleração, outras precisavam retardar a marcha do ensino. Assim, todo o conjunto de medidas destinadas a ajustar o ensino ao indivíduo exigia para sua proveitosa aplicação, um controle centralizado e sistemático. Nesse sentido, esse órgão técnico de classificação e promoção dos alunos, unido ao Serviço de Testes e Escalas, embora fosse um de administração e controle e outro de elaboração e padronização, este último criado posteriormente ao decreto n. 3.763/32, constituía peça fundamental para a direção do ensino.

Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado (SAVIANI, 2008: p. 226).

Na proposta de reformulação implementada por Anísio Teixeira, não menos importante era o Serviço de Programas Escolares. Se o Serviço de Classificação e Promoção media e ajustava o ensino ao indivíduo, o de Programas traçava o roteiro desse mesmo ensino. Mas, para um programa ser uma peça viva, que funcionasse, era preciso que fosse constantemente estudado, planejado, verificado e modificado no exercício diário da classe. Da forma como estavam organizados, os programas constituíam verdadeiras peças ornamentais, entregues aos professores que, se não conseguissem realizá-los plenamente, ninguém mesmo cobrá-los.

“O pensamento de Anísio Teixeira pode ser visto como “síntese de idéias que vão marcar o campo educacional, tanto do ponto de vista pedagógico quanto de uma concepção de Estado na oferta da educação escolar. São contribuições que [...] permanecem atuais” (VIEIRA, FARIAS, 2007: p. 94). A reforma proposta por Anísio Teixeira, para o setor educacional do Distrito Federal teve, em seu fundamento, uma crítica contundente à qualidade da escola primária e à reduzida eficiência do rendimento nela obtido. Nessa direção, o dirigente aprofundou a discussão sobre a problemática da aprendizagem nas instituições escolares, propondo alternativas para reverter o quadro que denunciava.

Uma nova política educacional passava a se impor. Não era mais aceitável haver escolas para os mais capazes, era indispensável que houvesse *escolas para todos*. Mas não bastava haver escolas para todos, era indispensável que *todos aprendessem*. Podemos avaliar o quanto essa modificação passou a influir no conceito de rendimento da escola. Antes, dado o caráter seletivo, a reprovação era considerada um indicador da qualidade do ensino. Se muitos falhassem, isso significava que os critérios de julgamento eram realmente eficientes e se estava depurando, para a formação das elites intelectuais e profissionais, no dizer de Anísio, “a fina flor da população”. No entanto, se a escola tinha o dever de ensinar a todos, porque todos precisavam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna, o problema se inverteu. Aluno reprovado significava não mais êxito do aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres para a vida comum. A eficiência da organização escolar exigia a transformação dos métodos de sua administração, bem como dos métodos e processos de ensino. Nesse sentido, era importante considerar que, nos últimos trinta anos, haviam se desenvolvido processos de verificação objetiva dos resultados escolares, aplicáveis de forma coletiva. Esses processos representam aperfeiçoamentos dos antigos exames, tornados objetivos e devidamente graduados em escalas, para a apuração sistemática da eficiência e do rendimento escolar. Anísio apresentava a sua percepção sobre o assunto, em seu relatório, em 1934.

No Brasil, tais processos ainda se acham em fase de adaptação, sendo extraordinariamente difícil a sua aplicação à grandes massas de alunos. Urgia, porém, familiarizar o meio escolar do Rio de Janeiro com tais processos e, mais do que isto, aparelhar a administração com os fatos necessários para uma avaliação, em grosso, da uniformidade e rendimento das escolas públicas do sistema (TEIXEIRA, 1934: p. 74).

Mesmo com as dificuldades detectadas, pouco mais de um mês depois do início da administração encabeçada por Anísio Teixeira, foi decidida a realização de uma verificação tendo em vista, com os testes aplicados, diagnosticar a eficiência da escola pública do Distrito Federal, em dois aspectos fundamentais: como ensinava a ler e como ensinava a contar.

Os resultados baixíssimos levaram Anísio Teixeira a avaliar que, ao lado da ineficiência da escola, verificava-se a necessidade de considerar a oportunidade de sistematização e de diferenciação, para adaptações aos diferentes tipos e grupos de alunos. A simples distribuição por idade e a distribuição de repetentes no sistema escolar do Distrito Federal revelaram que a classificação dos alunos nos anos escolares se fazia através de critérios muito gerais, determinando, numa mesma classe, agrupamentos de alunos que se diferenciavam profundamente pela idade e pela inteligência. Fazia-se necessário o desenvolvimento de diferenciações fundadas nas características dos grupos de alunos.

Assim, a Diretoria Geral, pelo Serviço de Classificação e Promoção, passou a ter a competência da distribuição dos alunos, com o objetivo de atender às diferenças individuais, de acordo com os grandes caracteres comuns dos diferentes agrupamentos. Para isso procedeu a estudos estatísticos quanto às idades, às repetições de ano e aos níveis de inteligência. Com estes três elementos, procurou fazer as classificações que eram consideradas necessárias.

A questão da avaliação do rendimento escolar é tema relevante na obra de Anísio Teixeira. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que o assunto é complexo e merece ser problematizado, na direção de uma compreensão mais ampla de seu significado.

Avaliação como tecnologia do poder, isto é, como controle, fiscalização, ou até mesmo intervenção do Estado sobre os indivíduos, as instituições e o sistema é um dos mais notórios traços da avaliação como mecanismo educativo e proativo. A perspectiva controladora é assegurada em grande parte por outras duas características históricas da avaliação, a medida e a seleção social [...] (DIAS SOBRINHO, 2003: p. 67).

Ainda em 1952, em artigo publicado no Jornal do Comércio, o educador brasileiro volta a manifestar sua preocupação com a problemática do rendimento da aprendizagem obtida nas escolas, que merecia tratamento centralizado e controle a partir das instâncias encarregadas da administração da educação.

E o controle da eficácia do rendimento escolar, para efeitos de consagração oficial e pública, se faria, principalmente, pelo processo de exame de Estado, que atuaria como um saudável preventivo contra qualquer veleidade mistificadora, tornada, assim, de todo inútil. **Direção, disciplinamento e controle** seriam, deste modo, conseguidos por meios indiretos, não se constringendo nenhuma iniciativa e se estimulando, pelo contrário, todos os esforços e empreendimentos honestos e criadores (TEIXEIRA, 1999: p. 173).

A preocupação de Anísio Teixeira, em relação à escola brasileira, remete à necessidade de uma política educacional adequada realidade de um país que pretendia se modernizar, nos marcos de um sistema capitalista que se consolidava. A democracia pretendida, nesse contexto, exigia que a escola preparasse os cidadãos para o projeto de modernização conservadora, onde a escola pública tinha uma importante função a cumprir. Na concepção de Anísio, “a escola deveria ser a guardiã do capitalismo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991: p. 101).

Na concepção de Anísio, ler, escrever, contar e desenhar eram técnicas a ser ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habilidades, sem as quais não se poderia viver. O programa da escola seria a própria vida da comunidade, com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas. Por tudo isso, a escola primária deveria ser uma instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com os seus valores e com seus costumes.

Conclusões

“O testemunho de Anísio Teixeira assim como suas iniciativas práticas mostram como a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade” (SAVIANI, 2007: p. 226). Nessa mesma linha de argumentação, reafirmamos a relevância da contribuição desse autor para a história da educação brasileira e latino-americana.

A investigação que realizamos, a partir da obra de Anísio Teixeira, possibilitou a percepção da importância de conhecermos a contribuição deste autor para a construção de uma escola brasileira de qualidade. Naquele momento histórico, a escola primária foi colocada como parte importante do processo de modernização do país, o que tornou a questão do rendimento escolar tema relevante no cenário educacional brasileiro. Através

da obra de Anísio Teixeira é possível perceber a presença marcante da influência norte-americana, através de autores e de processos avaliativos e planos de reorganização escolar. Além disso, pudemos identificar que a avaliação do rendimento da aprendizagem definiu a reorganização da escola, das classes e do sistema de promoção dos alunos, além de promover a reformulação dos programas, dos métodos, e da formação de professores. Nesse processo, a avaliação do rendimento escolar foi utilizada para a obtenção da qualidade, do disciplinamento e do controle da escola.

Fontes

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Pública**. Administração e Desenvolvimento. Relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934.

_____. **Educação Para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

_____. **A Educação e a Crise Brasileira**. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. **Educação Não é Privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1968.

_____. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____. **Educação é um Direito**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

Referências Bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

CASSASSUS, Juan. **A centralização e a descentralização da educação**. Cadernos de Pesquisa. n° 95. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (orgs). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

SOBRINHO, José Dias. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e**

Gestão da Educação Superior. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A Educação Brasileira no Contexto Histórico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Pedagogia e Lutas de Classes no Brasil (1930-1937).** Ibitinga, SP: Humanidade, 1991.

_____. **História da Educação Brasileira.** 2 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org). **Filosofia da Educação Brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAKARENKO, Anton **Poema Pedagógico.** 3 vols. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MANACORDA, Mário Alighiero. **El Principio Educativo em Gramsci.** Salamanca: Sígueme, 1977.

NOVOA, Antonio. **Do Mestre Escola ao Professor do Ensino Primário** – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX). Nº 3. Lisboa: Análise Psicológica, 1987.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves. **Pesquisa em História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ROTHEN, José Carlos. **O Inep Com Seus 70 Anos:** um senhor maduro em constante busca de sua identidade. In: MORAES, Jair Santana; [et.al.]. **O Inep e seus pesquisadores.** Brasília: Inep, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SNYDERS, George. **Pedagogia Progressista.** Coimbra: Almedina, 1974.

_____. **Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?** Lisboa: Moraes, 1976.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La Educación Humana del Hombre**. Barcelona: Laia, 1977.

_____. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

_____. **Tratado de Pedagogía**. Barcelona: Ediciones 62, 1971.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

ZEQUERA, Luz Helena Toro. **História da educação em debate**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2006.