

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

CRISTIENE DE PAULA ALENCAR

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932
NO BRASIL: O ACONTECIMENTO, O DISCURSO E
OS DISPOSITIVOS DE VERDADE**

Goiânia
2016

CRISTIENE DE PAULA ALENCAR

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932
NO BRASIL: O ACONTECIMENTO, O DISCURSO E
OS DISPOSITIVOS DE VERDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação-Doutorado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

Goiânia

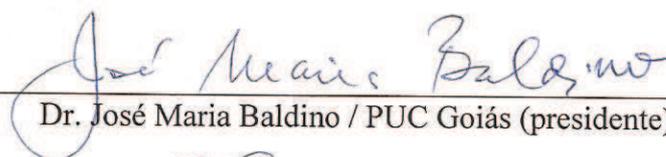
2016

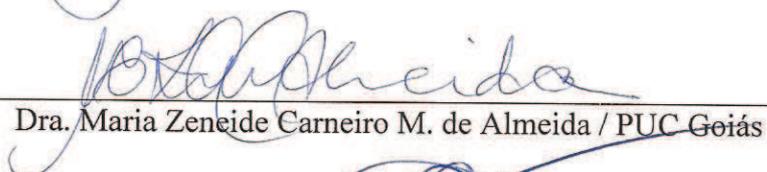
A368m	<p>Alencar, Cristiene de Paula Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil [manuscrito]: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade/ Cristiene de Paula Alencar.-- 2016. 187 f.; 30 cm</p> <p>Texto em português com resumo em Inglês Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016 Inclui referências f. 163-166</p> <p>1. Teixeira, Anísio, 1900-1971. 2. Educação e sociedade. 3. Sociologia educacional. 4. Pioneiros - Educação - Brasil. 5. Inovações educacionais. I.Baldino, José Maria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37(81)(043)</p>
-------	--

**MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 NO BRASIL: O
ACONTECIMENTO, O DISCURSO E OS DISPOSITIVOS DE VERDADE**

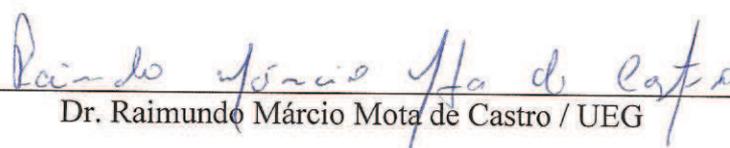
Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, defendida e aprovada em 31 de agosto de 2016.

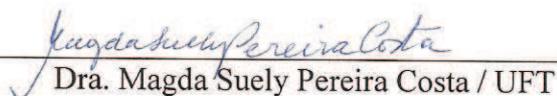
BANCA EXAMINADORA


Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (presidente)


Dra. Maria Zeneide Carneiro M. de Almeida / PUC Goiás


Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás


Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro / UEG


Dra. Magda Suely Pereira Costa / UFT

Dra. Amone Inácia da Silva / UFG (suplente)

Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (suplente)

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou, melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se redistribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões, demonstradas e confirmadas.

Anísio Teixeira

Dedico este trabalho de pesquisa em Educação a todos (as) colegas Professores (as) que, como eu, acreditam na Educação e lutam dia a dia por um sistema de educação melhor e de qualidade, e que seja competente o suficiente para possibilitar aos sujeitos professores e alunos um pensamento crítico e reflexivo sobre sua aprendizagem, sobre a sociedade e sobre o campo político/ideológico em que estão inseridos. Para viabilizar a educação do devir, é preciso inventar e criar um sentido outro para o educar no mundo do agora e do porvir que não seja estanque, mas, sim, puro movimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser minha força e meu pilar de sustentação em todas horas de minha vida, na qual, por diversas vezes, o Senhor restaurou. Eis me aqui, sua eterna filha e serva. Amém.

Agradeço a meus pais, Luiz Menezes de Paula e Olga Barbosa de Sousa, por todo amor, carinho, educação, respeito, crença, apoio emocional e financeiro oferecidos a mim e a minhas irmãs. Vocês são os melhores pais do meu mundo e com vocês aprendi princípios elementares e fundamentais, como ética, honestidade, perseverança, humildade, presteza, solicitude, respeito, amizade, determinação e amor. Com o amor imensurável de vocês, eu aprendi a amar a todos ao meu redor.

Agradeço a meu esposo que esteve sempre do meu lado, não desistindo de mim na doença e nem nos períodos de desespero e instabilidade que me acometeram nos dias e noites dedicados à confecção desta tese. A ele, que soube me confortar nos dias difíceis e me tirar das angústias ao dizer que tudo ia passar, meu muito obrigada.

Agradeço a meus filhos, Jéssica Alencar e Fernando Filho, que me ajudaram de tantas formas durante estes quatro anos em que cresceram, juntamente com a tese. Juntos, torceram por mim, sofreram por mim, se ausentaram por mim, assumiram responsabilidades quando foi possível, mas sempre estiveram ao meu lado. Meus filhos amados, obrigada por compreenderem mais esta etapa em nossas vidas.

Agradeço aos Professores que passaram por minha vida e que me motivaram a sempre ir em busca da construção de meus conhecimentos. Muitos de vocês são, hoje, parte do que sou e me tornei enquanto professora. Agradeço, em especial, à Professora Meire, da 3ª. Série do Colégio Maria Betânia, que mostrou-me que enfrentar as dificuldades na aprendizagem faz parte da vida de qualquer pessoa. Sua motivação projetou em mim o desejo de aprender e ensinar que sinto até hoje.

Agradeço profunda e especialmente a um Professor adorável que conheci na minha graduação em Pedagogia na PUC Goiás, Professor José Maria Baldino. Suas provas, há quinze anos, eram verdadeiros textos, produzidos após discussões conscientes, reflexivas e consistentes a respeito da educação, culturas e sociedade. Tive o prazer de rever e reencontrar o professor José Maria, carinhosamente chamado por nós, alunos, de “Zé”, no ano de 2012, quando me preparava para ingressar no doutorado em Educação como aluna convidada na PUC-GO. Talvez ele não saiba, mas está guardado em meu coração, com todo carinho e respeito que se deve aos mais honrados e privilegiados “Mestres”. Antes de ser Doutor, já era pra mim o grande “Mestre”, agregando sentido ao meu fazer pedagógico e sendo meu referencial nesta área.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho inserido na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, propõe, por meio de uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, realizar uma leitura crítica-reflexiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil de 1932, à luz do pensamento de Anísio Teixeira, um de seus 26 Signatários, e do filósofo Michel Foucault, a partir do recorte ACONTECIMENTO, DISCURSO (formação e anunciação) e VERDADE, expresso pelos seus dispositivos de verdade. O Manifesto tem se constituído historicamente como temática relevante e recorrente em termos de investigações no campo da educação brasileira, com o propósito de lançar sobre ela novas luzes compreensivas e interpretativas consideradas um marco estrutural e político na história da Educação Brasileira. Pretende-se, nesta tese, verticalizar as análises, tendo como questão norteadora o papel dos dispositivos de verdade, por nós selecionados, “Pioneiros” e “Educação Nova”, procurando desvelar seus sentidos a partir de sua enunciação pelo célebre educador baiano, Anísio Teixeira. O *corpus* teórico foi constituído pelas contribuições de Foucault (1986, 1996, 1997, 2002, 2003), Ghiraldelli Jr (2003), Ianni (1978, 1992, 2003), Saviani (2012, 2013a, 2013b), Monarcha (1989), Cury (1988, 2001, 2007), dentre outros. O *corpus* empírico foi constituído por um balanço bibliográfico temático investigativo acerca das teses e dissertações em educação 2005-2015 (Fonte: BDTD) e a produção intelectual de Anísio Teixeira 1920-1934 (Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira-UFBA, 03 Obras Literárias-1928, 1934a e 1934b; 04 Periódicos-1924, 1930, 1932a e 1932b; 02 Discursos - 1924 e 1931; 02 Relatórios- 1925 e 1928; 02 Textos Inéditos- 1925 e 1927; 01 Folheto- 1925; 01 Tradução- 1930. Todo o aporte teórico-bibliográfico foi avaliado à luz da metodologia de análise de conteúdo (FRANCO, 2008). As principais conclusões apontaram o Manifesto como acontecimento circunstanciado por uma determinada conjuntura histórico-político-pedagógica. A hipótese desta pesquisa de compor este discurso formulado a partir de dois dispositivos de verdade, “Pioneiros” e “Educação Nova”, presentes no interior do discurso do Manifesto, foi comprovada. Como dispositivos, estruturam os sentidos apreendidos nas obras bibliográficas 1920-1934 de Anísio Teixeira. O dispositivo “Educação Nova”, iluminado pelas ideias liberais modernas, é mais recorrente no sentido de tornar a Verdade do Discurso uma enunciação política legítima.

Palavras- Chave: Manifesto; Discurso; Pioneiros; Educação Nova; Anísio Teixeira; Reconstrução Nacional.

ABSTRACT

The paper reviews part of Education Research, Society and Culture, proposed by a qualitative research bibliographic database to perform a critical-reflective reading of the Manifesto of New Educative Pioneers in 1932 Brazil, according to Teixeira, one of his 26 Signatories and philosopher Michel Foucault analyze as HAPPENING, SPEECH (training and annunciation) and TRUTH as expressed by their real devices. This is an important and recurring theme in terms of research in the field of Brazilian education in order to launch new comprehensive and interpretive lights because, considered a structural and political in the history of Brazilian Education. The aim in this thesis, verticalization of the analyzes with the guiding question the role of real devices, we selected, "Pioneers" and "New Education", his senses in order to make it legitimate, as set out by the famous Bahian educator Teixeira. The theoretical corpus was made up of the contributions of Foucault (1986, 1996, 1997, 2002, 2003), Ghiraldelli Jr (2003), Ianni (1978, 1992, 2003), Saviani (2012, 2013a, 2013b), Monarcha (1989), Cury (1988, 2001, 2007), among others. The empirical corpus consisted of an investigative theme bibliographical balance on theses and dissertations in education 2005-2015 (Source: BDTD) and intellectual production Teixeira 1920-1934 (Source: Virtual Library Teixeira-UFBA), 03 Literary- 1928, 1934a and 1934b; 04 Periodicals-1924, 1930, 1932a and 1932b; 02 Speeches- 1924 and 1931, 02 Reports-1928 1925; 02 Texts Unpublished- 1925 and 1927, 01 Brochure- 1925; 01 Translation- 1930. All theoretical and bibliographic contribution was assessed by content analysis methodology (FRANCO, 2008). The main findings pointed to the Manifesto as detailed event by a particular historical-political-educational environment. The hypothesis of this research to compose this formulator speech, two truths devices "Pioneers" and "New Education" present in the Manifesto of the speech was proven. As devices, structured way seized in bibliographical works of 1920-1934 Teixeira. The device "New Education" enlightened by modern liberal ideas is more recurrent in making the Truth Discourse a legitimate political enunciation.

Key-words: Manifesto; Speech; Pioneers; New Education; Teixeira; Educational Reconstruction.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1:** Teses e Dissertações em Educação no Brasil de 2005 a 2015 com referência ao título do Manifesto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Banco de dados da BDTD – (Títulos e Resumos).... 100
- Quadro 2:** Teses e Dissertações em Educação no Brasil de 2005 a 2015 com referência ao título do Manifesto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Banco de dados da BDTD – Biblioteca Digital de Brasileira de Teses e Dissertações. Destaque para as noções de Pioneiro e Educação Nova..... 110
- Quadro 3:** Produções Científicas e Intelectuais de Anísio Teixeira entre obras literárias, tradução, periódicos, discursos, textos inéditos, relatórios e folheto de 1920 a 1934. Fonte: Biblioteca virtual Anísio Teixeira / UFBA (16) 127

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Teses e dissertações das pesquisas sob o filtro “Manifesto dos Pioneiros da Educação” no período de 2005 a 2015 (BDTD), em destaque proporção e quantitativo dos termos Pioneiros e Educação Nova. (Títulos e Resumos)..... 122
- Figura 2:** Demonstrativo do termo “Educação Nova” e os conteúdos sentidos que apareceram selecionadas nas teses e dissertações. (Títulos e resumos)..... 123
- Figura 3:** Demonstrativo dos termos “Pioneiros” e os conteúdos sentidos que apareceram selecionadas nas teses e dissertações. (Títulos e resumos)..... 124

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Sentidos e quantitativos dos Termos Educação Nova e Pioneiros encontrados nas teses e dissertações selecionadas. (Títulos e resumos).....	123
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O MANIFESTO COMO ACONTECIMENTO: A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO E AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS VERSUS RENOVADORAS NOS LIMIARES DA PRIMEIRA E INÍCIO DA SEGUNDA REPÚBLICA	24
1.1 Os Contextos Conjunturais: rupturas e continuidades	24
1.2 A Educação Escolar, as Ideias Pedagógicas e os Embates Políticos Culturais	34
1.2.1 Brasil nos marcos de até o fim do Período Imperial 1889.....	34
1.2.2 Brasil nos marcos da Primeira República 1889-1930.	41
1.2.3 Brasil nos marcos da Segunda República 1930-1937.	50
1.3 O ideário liberal moderno como tendência pedagógica brasileira: o “novo” da segunda república.....	56
CAPÍTULO II - O MANIFESTO COMO DISCURSO: TECENDO A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 NO BRASIL	60
2.1 Apresentação do Manifesto	60
2.2 Discursos, Enunciados e Dispositivos de Verdade segundo Michel Foucault....	70
2.3 Fundamentação teórico-política do Ideário do Manifesto: partilhas conceituais entre Dewey e Anísio Teixeira	84
2.3.1 Contribuições do filósofo americano John Dewey: as ideias pedagógicas advindas do pragmatismo.	84
2.3.2 As ideias político-pedagógicas de Anísio Teixeira	90
CAPÍTULO III - MANIFESTO COMO VERDADE: OS DISPOSITIVOS “PIONEIROS” E “EDUCAÇÃO NOVA”	98
3.1 Balanço Bibliográfico do Manifesto dos Pioneiros como objeto de investigação. Buscas de Teses e Dissertações em Educação no Brasil de 2005 a 2015.....	98

3.2 As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira presentes no Manifesto, apreendidas em produções científicas e intelectuais entre obras literárias, periódicos, discursos, folhetos, relatórios, textos inéditos de 1920 a 1934.....	125
3.3 Os Dispositivos de Verdade“ Pioneiros” e “Educação Nova”: apreendendo os sentidos.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXO	167

INTRODUÇÃO

O espírito científico proíbe que tenhamos opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E digam o que disserem na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido de problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.

Gaston Bachelard

O discurso intitulado como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil - Ao povo e ao Governo” parece tratar de um anúncio de manchete de jornal ou um discurso produzido em rede de comunicação nacional. Suas palavras muito bem pensadas constroem um dos discursos mais marcantes da história da educação Brasileira.

Ao longo de mais de 80 anos após a divulgação do referido Manifesto, é possível afirmar que muito já foi pesquisado, discutido e apresentado sobre essa temática em diferentes e diversas abordagens no contexto educacional, político e acadêmico. Encontramos inúmeras pesquisas sobre a história, o documento, o marco, os interesses políticos e filosóficos que permearam e motivaram o movimento escolanovista aportado num movimento político maior da reconstrução nacional e, principalmente, de grande interesse para a história da educação brasileira e pesquisadores envolvidos com a temática.

Os nomeados como Pioneiros, também reconhecidos como signatários, reformistas, pensadores e intelectuais da Educação Nova merecerão, nesta tese, relevância especial por suas ideias e pensamentos marcados pela conjuntura internacional e nacional das três primeiras décadas do século XX. A Primeira Guerra Mundial e a relação da dependência estrutural capitalista, a quebra da bolsa de valores de Nova York e seus reflexos mundiais, em especial, no Brasil, demarcaram, segundo Ianni (1992), o esgotamento do modelo agrário exportador para o de substituição de importação, além da revolução socialista Russa de 1917, a Primeira e a Segunda Repúblicas, o Estado Novo e a avanço do nazi fascismo na Europa, dentre outros.

Pesquisas foram realizadas, já há algumas décadas, no Brasil, buscando lançar novas luzes sobre o referido Manifesto, considerado como um marco estrutural e político na história da Educação Brasileira. Xavier (2002): “Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, pesquisa de dissertação de mestrado em 1993, publicada em 2002; Ferreira (1993): “Sessenta anos de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, artigo publicado na revista EDUCAR; Bedin (2011): “Os Pioneiros da Escola Nova; Manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições”, dissertação de mestrado apresentada à USP; Moraes (2007): Tese de doutorado da UNICAMP intitulada “Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas”, entre outros trabalhos.

Em artigo apresentado por ocasião dos 70 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹, Xavier (2002, p.2) anuncia “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” como divisor de águas na História da Educação Brasileira”. Os debates em torno do Manifesto estimularam a reavaliação do papel dos Pioneiros da Educação Nova na construção da identidade do educador profissional e do próprio campo da educação advindos do avanço da História da Educação que exigia outra interpretação acerca do legado dos pioneiros que possibilitava ultrapassar a memória do movimento de renovação educacional dos anos 1920-1930, num movimento de investigação e produção científica após a Constituição de 1988, que marcou a abertura democrática e os interesses das políticas de Educação no Brasil. Ressalta-se que:

A abertura democrática, iniciada em fins da década de 1970 e consolidada com a promulgação da Constituição de 1988, reacendeu o interesse dos educadores em torno da (re)avaliação do legado dos pioneiros, particularmente da ação por eles desempenhada no interior da burocracia de Estado sobre a condução das políticas de educação em nosso país. (XAVIER, 2002, p.3)

Há, ainda, outro aspecto relevante para o retorno do interesse pela temática sobre o Manifesto de 1932: a constante necessidade de significação e acompanhamento das mudanças de vida em sociedade para atender ao desenvolvimento da História da Educação, exigindo uma constante reinterpretação da história, assim como permanente reavaliação do passado e dos marcos que se

¹ Trabalho apresentado no Colóquio Nacional “70 anos do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate”, realizado em Belo Horizonte e em Pedro Leopoldo, Minas Gerais, em agosto de 2002.

apresentaram como expressões de mudanças na História da Educação Brasileira, como foi o caso do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Ferreira (1993)² afirma que o Manifesto produziu a consciência histórica capaz de transformar habitantes em povo e o povo em cidadãos. Acredita que é por estarmos ancorados nesta verdade que continuamos a comemorar o Manifesto de 32, que é objeto de interesse de educadores e pesquisadores depois de 70 anos se dado em razão do trabalho, da mobilização e da construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Mesmo depois de 80 anos da publicação do referido Manifesto, ele continua sendo um documento de relevância, discutido e publicado em diversos trabalhos acadêmicos, textos, artigos, dissertações e teses. A razão desta pesquisa não poderia ser outra se não a construção de um saber que não se esgota, mas que se abre para outro prisma, sob olhares que pretendem desvelar os solos de possibilidades que propiciaram ao Manifesto de 32 configurar-se como acontecimento discursivo formador de dispositivos de verdades, Pioneiros e Educação Nova.

“O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” parece um título impetuoso e complexo, se partirmos do princípio da individualidade de um grupo de pensadores considerados, em sua época e contexto, como intelectuais que ocupavam importantes cargos nas camadas sociais respeitadas da sociedade brasileira. Buscamos, nesta pesquisa, compreender melhor os signatários no coletivo, com suas ideias liberais, ideológicas e políticas, no contexto de um movimento que foi considerado revolucionário, apesar da conjuntura marcada pelas de crises que o país vivia em meados dos anos de 1920 até 1934.

É importante reiterarmos que a base desta pesquisa qualitativa é bibliográfica, e que pretendemos aqui realizar uma leitura crítica-reflexiva acerca do Manifesto de 1932 sob as luzes do pensamento de Anísio Teixeira, um de seus 26 Signatários cujo discurso político assumiu relevância no pensamento educacional brasileiro que o considera como uma formação discursiva que produz dispositivos de verdades³.

Um grupo de vinte e seis intelectuais, pensadores da época, articulou e produziu, por meio do já referido Manifesto, um discurso que foi denominado como

2 Artigo publicado na revista EDUCAR em comemoração aos 70 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

3 A fim de entender a categoria dispositivos de verdades na concepção de Foucault (1996), adotamos a constituição do discurso como jogos de poder e força que produzem os dispositivos de verdades em alusão à concepção teórico do filósofo Michel Foucault.

renovador e cuja relevância deu origem ao Plano Educacional Brasileiro e também à base política de nossa educação. Acreditamos que este discurso, em tempos atuais, representa grande influência para o pensamento da educação Brasileira e seu direcionamento.

Os pioneiros ressaltam, no Manifesto o plano de reconstrução educacional do Brasil a necessidade do Estado-Nação criar condições para a renovação e desenvolvimento da educação via concepção de Educação Nova, única capaz de levar o povo brasileiro à consciência de si, do seu destino, de sua cultura e de sua identidade nacional.

A atual pesquisa tem como objeto de estudo “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil de 1932”, problematizando-o teoricamente sob as luzes de Michel Foucault como: ACONTECIMENTO, DISCURSO (formação e anunciação) e como VERDADE expressa pelos seus dispositivos de verdade.

Pretendemos verticalizar as análises, tendo como questão norteadora o papel desempenhado por dois dispositivos de verdade, por nós selecionados, “Pioneiros” e “Educação Nova”, com sentidos e alcances políticos e recorrentes na a educação escolar brasileira, abordando a legitimidade de sua enunciação pelo educador baiano Anísio Teixeira. O *corpus* empírico será constituído por um balanço bibliográfico temático investigativo acerca das teses e dissertações em educação 2005-2015 (Fonte: BDTD, ênfase nos filtros educação nova e pioneiros no manifesto de 1932) e produção intelectual de Anísio Teixeira 1920-1934 (Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira-UFBA), 03 Obras Literárias-1928,1934^a e 1943b; 04 Periódicos-1924,1930,1932^a e 1932b;02 Discursos- 1924 e 1931;02 Relatórios-1925 e1928;02 Textos Inéditos- 1925 e 1927;01 Folheto- 1925;01 Tradução- 1930.

Todo o aporte teórico-bibliográfico será avaliado à luz da metodologia de análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Pretende-se realizar uma discussão em sua dimensão epistemológica educacional, tendo como eixo orientador os dispositivos de verdades produzidos no discurso do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil.

O referido o manifesto pretendeu produzir, em seu discurso, um sentido legítimo da ideia de Educação Nova, embora seja preciso atentar para a consistência dessa ideia. Ela atende a um novo ideário de educação dos tempos modernos de feição liberal que os Pioneiros clamavam ou uma nova educação do que ocorria historicamente neste período no Brasil? Não por acaso ela contempla movimento maior de reconstrução democrática nacional.

Outro dispositivo que se acredita ser apresentado como verdade é a ideia de Pioneiro. Indaga-se o que há sob o título de Pioneiro o anúncio do Manifesto cujo conteúdo dois eixos que merecem destaque: “Pioneiro” e “Nova”, inseridos no discurso. Trata-se de um enunciado que anuncia algo de extraordinário ao receptor - o povo e o governo -. O manifesto parte dos “Pioneiros” como um discurso “novo”, uma renovação, algo a ser lançado “ao povo e ao governo”. Acredita-se que estes dispositivos tenham produzido um significado que se configura em verdade para a nação Brasileira. Propomo-nos a desvelar, neste trabalho, como este processo se legitimou como verdade no discurso do referido manifesto.

De acordo com Foucault em a “Ordem do Discurso” (1996)⁴, em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, seccionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por finalidade conjurar seus poderes e perigo. Para dominar seu acontecimento aleatório é preciso:

[...] esquivar sua pesada e temível materialidade em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente e o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p.9).

Foucault (1996) apresenta o discurso como aquele que pode ou não representar o que se pensa, podendo, em sociedade, se configurar a partir de elementos de exclusão em que tudo se passa, como se a partir da divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história. Essa vontade de verdade, explica o autor, como em outros sistemas de exclusão, apoia-se em um suporte institucional que, é ao mesmo tempo, “[...] reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como é a pedagogia, como é o sistemas de livros, edições, biblioteca, mas também é reconduzida.” Foucault (1996, p. 17) defende que, dependendo do modo como o saber é aplicado à sociedade, como é valorizado, como é distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído e apoiado por este suporte institucional, exerce uma espécie de pressão e coerção.

O conceito de “regimes de verdade”, em Foucault, nos aponta uma verdade capaz de revelar o oculto de certos interesses ideológicos, os quais, para o autor

4 Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970

giram em torno de termos de “verdade/poder”. E acrescenta a respeito da vontade de verdade que:

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (FOUCAULT, 1996, p. 18).

A referência ao suporte institucional remete pensar a Educação e as ideias pedagógicas que a compõem como os discursos produzidos no seu interior. E esse processo se dá através de um poder sobre os mecanismos de poder, em que o saber direcionado, determinado, pré-estabelecido passa pelos discursos, pelas disciplinas, pelo próprio currículo, pela metodologia, pela avaliação, pelos sujeitos, entre outros diversos instrumentos que a escola utiliza para o controle daquilo que se nomeia de “educar” em moldes intencionais que por sua vez direciona o controle de uns sobre os outros.

A educação, quando impõe um modelo de ensino, encontra formas de punir; através dos instrumentos de avaliação e acaba por exercer nos alunos um mecanismo de coerção. Foucault (1997) trata o tema do poder, rompendo com as concepções clássicas. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma Instituição ou no Estado ou algo que um indivíduo cede a um soberano, mas sim como uma relação de forças para problematizar os discursos.

Para o autor, o poder está em todas as partes e permeia as relações entre as pessoas, não é independente delas. Segundo ele, o poder não só reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituindo verdades, práticas e subjetividades. Nesse sentido, o poder também regula as relações entre professores, alunos, gestores e pais, o que fica evidenciado no discurso de controle e coerção que não se localiza na Instituição em si, mas no interior desta nas relações entre os sujeitos.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distancia, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Segundo o arquivista, o discurso nada mais é do que a “reverberação” de uma verdade, nascendo diante de seus próprios olhos nada mais é do que um jogo de escritura, de leitura e de troca que põe em questão o signo. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante, e caso se queira analisar as condições, os jogos e os efeitos do discurso é preciso evocar três grupos de funções a partir de três ações: questionar a vontade de verdade do indivíduo; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender a soberania do significante.

Para isso, são necessárias certas exigências de métodos que implicam cinco princípios evidenciados por Foucault (1996): o princípio de inversão, o princípio de descontinuidade, o princípio de especificidade, o princípio de exterioridade e, por último, o princípio regulador da análise do discurso. No princípio regulador da análise do discurso devem existir quatro noções: noção de acontecimento (se opõe a criação); a de série (se opõe a unidade); a de regularidade (se opõe a originalidade); a de condição de possibilidade (se opõe a significação) que se opõem termo a termo.

Foucault (1996) descreve que tais princípios devem ser concebidos como séries descontínuas, em relações que não são da ordem da sucessão. É preciso elaborar fora das Filosofias do sujeito e do tempo uma teoria das sistematicidades descontínuas que permita pensar as relações do acaso e do pensamento, provocando, assim um tênue deslocamento que proporcione praticar na história das ideias, não das representações, que pode haver por trás dos discursos, como séries regulares e distintas de acontecimentos. Estes deslocamentos seriam como pequenas engrenagens que permitem introduzir na raiz do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade.

Para Foucault (1996, p. 70), a análise do discurso não desvenda a universalidade do sentido, mas mostra “à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” e não da generosidade contínua do sentido ou a monarquia do significante.

Em “A Educação no Brasil” – livro de Anísio Teixeira, publicado em 1976, pode-se perceber um movimento de desequilíbrio e busca de organização do sistema educacional. O autor cita que no momento em que o país vivia “Profundo desequilíbrio, com tal súbita população ineducada da sociedade” (TEIXEIRA, 1976, p.24), isso resultou na imposição de um sistema de educação nacional de novos deveres, novos zelos, novas condições e novos métodos.

O panorama de ensino tradicional era formulado para atender à camada mais abastada da sociedade, apontando uma tendência de ensino ornamental e livresco. Ensino que não era voltado para o trabalho e sim para o lazer. Palavras do autor: “Cultivava-se o homem para o falar e o escrever, assim como para as artes”. (TEIXEIRA, 1976, p.24)

Assim, todo ensino sofria certa diátese (predisposição a certas doenças) de ensino ornamental que, de acordo com o autor, no melhor dos casos, poderia ser considerado como ensino de educação, e nos piores de verbalismo oco e inútil. A necessidade de um novo modelo de ensino e de leis de diretrizes e bases da educação apontavam ela era ainda julgada e formalizada por leigos e profissionais diversos cujos métodos de ensino divergiam. Além dos mais, o posicionamento pessoal desses educadores era sempre aplicado na orientação e método. Parte daí a justificativa do autor sobre a necessidade de unificação e elaboração de um modelo único de ensino no qual o manifesto poderia ser e foi, um movimento de renovação educacional para o Brasil na época.

No artigo elaborado por Vidal (2013)⁵, “A atualidade do Manifesto de 1932 e o debate sobre a educação pública brasileira”, tema de interesse entre educadores, pesquisadores e historiadores, autora indaga: “o que é a final esse Manifesto, objeto de debate e comemoração?” Ela ainda aborda a necessidade de questionar o Manifesto de 1932 ou, ao menos, de interrogar se ainda há nele alguma atualidade.

O subtítulo do Manifesto, “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”, é ainda ressaltado pela autora como elemento significativo à observação e consideração. O manifesto, segundo Vidal (2013), se configuraria como uma manobra política voltada aos interesses de um grupo de intelectuais conhecidos como “Pioneiros”, sob a rubrica de “novos ideais de educação”, que pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Direcionado à configuração de um “novo regime de governo” e a uma “nova sociedade”, neste caso, o “novo” não estaria num modelo novo de educação criado e originado no Brasil, mas, de acordo com a autora, apresentaria um discurso que, por ora, aflora questões que consideramos relevantes a discussão da temática.

Fato importante a destacar é que “O manifesto”, de acordo com Vidal (2013), como documento, foi publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira no dia 19 de março de 1932. O proprietário do jornal O Estado

⁵ Artigo apresentado por Diana Vidal em ocasião da comemoração dos “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil” na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocasião em que foi convidada a participar da mesa-redonda intitulada “A atualidade do Manifesto de 1932 e o debate sobre a educação pública brasileira”.

de S. Paulo, Julio de Mesquita Filho, também foi signatário, além de Cecília Meireles, signatária que fez com que o documento fosse publicado no Diário de Notícias, no Rio de Janeiro. A ação pretendia alcançar a maior difusão possível no território nacional.

O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, o que pode ser evidenciado no próprio título e subtítulo “O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932: A reconstrução educacional no Brasil – Ao povo e ao governo”. Vinha a público em momento de disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930) e seu texto exibiu um triplo propósito. (VIDAL, 2013, p.579):

Primeiro, a defesa de princípios gerais de educação, como, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, escola única foi constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Essa proposta se distinguia da educação tradicional, considerando, a partir daí, sua maior contribuição da Escola Nova, ou seja, a organização científica da escola.

Segundo, o Manifesto dos Pioneiros criava um personagem coletivo ao reunir a assinatura de 26 (vinte e seis) intelectuais e utilizar o termo pioneiros no subtítulo, o que fez com que a literatura sobre educação no Brasil se voltasse, com frequência, para esse personagem coletivo e para os princípios enunciados nessa cartamonumento.

Terceiro, o texto se configura como marco fundador no debate educativo brasileiro. Isso explicaria a insistência com que autores e educadores retornam ao Manifesto em suas análises.

Para o processo de monumentalização do documento, concorreram ainda os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao *Manifesto* o lugar de ato inaugural da educação brasileira. Podemos citar, por exemplo, o manual escolar *História da educação*, escrito por Afrânio Peixoto, e o clássico *A cultura brasileira*, da lavra de Fernando de Azevedo. (VIDAL, 2013, p.579).

As três operações efetuadas no terreno concreto das lutas sociais, princípios gerais, personagem coletivo e ato inaugural tiveram repercussões no campo da pesquisa educacional para além do momento de publicação do Manifesto.

Por mais de 50 anos, as interpretações da sociologia e da história da educação no Brasil insistiram na tópic da Escola Nova, perguntaram-se acerca das ações e biografias dos *pioneiros* e enfocaram a década de 1930

como objeto de pesquisa. Foi somente a partir dos anos 1980 que o *Manifesto* começou a ser revistado pela investigação acadêmica e que foram questionados seus dispositivos discursivos. Os *pioneiros* emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional. (VIDAL, 2013, p.580).

Nota-se aqui a menção do manifesto como “dispositivos discursivos”, o que remete ao questionamento dessa problemática de pesquisa, interrogando quais seriam estes dispositivos e como se consolidaram como verdades legítimas. Qual o jogo imposto com um poder de afirmação no discurso do manifesto, longe da generosidade dada a necessidade que o Brasil vivia na época?

Optou-se, neste trabalho, por definir como questões orientadoras dois dispositivos de verdade os termos “Pioneiros” e “Educação Nova”, produzidos na formação discursiva tomando o Manifesto como expressão. Os conceitos de discursos e dispositivos de verdades de Foucault foram escolhidos pelo fato de os signatários terem conferido significativamente a esse documento um peso que, na conjuntura dos anos de 1930, expressava muito bem a disputa política e ideológica entre o moderno e o arcaico, entre os católicos e os liberais.

Esta tese está organizada em três capítulos que não correspondem, de forma alguma, a uma sequência fracionada e ordenada dos fatos, mas apresenta como constituintes do corpus empírico as obras bibliográficas selecionadas no campo educacional de 2005-2015 (teses e dissertações) e de 1920-1943 (produção de Anísio Teixeira).

No **CAPÍTULO I**, denominado **O MANIFESTO COMO ACONTECIMENTO: a história, a educação e as ideias pedagógicas conservadoras x renovadoras nos limiares da primeira e início da segunda república**, são apresentados e analisados Os Contextos Conjunturais: rupturas e continuidades; A Educação Escolar, as Ideias Pedagógicas e os embates políticos culturais (Brasil nos marcos de até o fim do período Imperial 1889, nos marcos na Primeira República 1889-1930 e nos marcos da Segunda República 1930-1937). O capítulo é concluído com a discussão do ideário liberal moderno como tendência política-pedagógica brasileira: o “novo” da Segunda República.

No **CAPÍTULO II**, denominado **O MANIFESTO COMO DISCURSO: tecendo a formação discursiva do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 no Brasil**, inicialmente, o Manifesto é estruturalmente apresentado, seguido dos conceitos de Discursos, Enunciados e Dispositivos de Verdade, segundo Michel

Foucault. Traz também a fundamentação teórico-política do Ideário do Manifesto: partilhas conceituais entre John Dewey e Anísio Teixeira com destaque para a) Contribuições do filósofo americano John Dewey: as ideias pedagógicas advindas do pragmatismo; b) As Ideias político- pedagógicas de Anísio Teixeira.

No **CAPÍTULO III, O MANIFESTO COMO VERDADE: demonstração dos dispositivos “Pioneiros” e “Educação Nova”** são apresentados o Panorama Bibliográfico do Manifesto dos Pioneiros como objeto de investigação - 2005 a 2015. Fonte BDTD. Traz também as ideias políticas e pedagógicas de Anísio Teixeira presentes no Manifesto dos Pioneiros, recolhidas nas seguintes fontes: obras literárias, periódicos, discursos, folhetos, relatórios, textos inéditos de 1920 a 1934; Os Dispositivos de Verdade “Pioneiros” e “Educação Nova”: apreendendo os sentidos.

Na sequência, são apresentadas **as CONSIDERAÇÕES FINAIS, as REFERÊNCIAS e ANEXOS.**

CAPÍTULO I

O MANIFESTO COMO ACONTECIMENTO: A HISTÓRIA, A EDUCAÇÃO E AS IDÉIAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS VERSUS RENOVADORAS NOS LIMIARES DA PRIMEIRA E INÍCIO DA SEGUNDA REPÚBLICA

“O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Michel Foucault.

Este capítulo apresenta a história, o contexto político social e as ideias pedagógicas conservadoras X renovadoras, contando com a contribuição de cientistas sociais como Ghiraldelli Jr (2003), Ianni (1978, 1992, 2003), Saviani (2012, 2013a, 2013b), Monarcha (1989), Cury (1988, 2001, 2007), a fim de traçar o cenário político-social da sociedade brasileira no período do Manifesto. Discorre também sobre as ideias pedagógicas e o modelo de desenvolvimento vigente, considerando-se as disputas entre os católicos e os liberais, assim como as discussões entre Liberalismo e Educação.

1.1 Os Contextos Conjunturais: rupturas e continuidades

Este trabalho de pesquisa se atém às décadas de 1920 e 1930 e, evidentemente, à Revolução de 1930, interessando-nos seus desdobramentos. Considera que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” está intimamente ligado à revolução de 1930 e ao Brasil nesta época, pois é no século XX e especialmente neste período que o “Povo” Brasileiro aparece como categoria política fundamental.

É possível pensar com Foucault num discurso que vai além das disputas de poder e dos sistemas de dominação, mas o autor não desconsidera em hipótese alguma a influência e agitação recorrente ao contexto histórico, social e político. Interessam-nos também os desdobramentos no interior e nas exterioridades dos acontecimentos emergentes, no interior de cada acontecimento como enunciados,

discursos, personagens, arquivos que possibilitam a um determinado discurso ganhar *status* e notoriedade de marco histórico ou movimento de especial relevância, no discurso e curso da história de uma sociedade.

O convite é para investigar o solo das possibilidades no movimento anunciado como revolucionário. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: ao povo e ao governo” emerge no Brasil nas primeiras décadas do século XX e se constituiu como marco histórico na década de 1930. Abordaremos também, entre 1920 e 1934, os indicadores e norteadores da constituição de 1934 e a formulação do Manifesto como discurso fundador dos dois dispositivos de verdades que se investiga nesta pesquisa: “Pioneiro” e “Educação Nova”.

Foucault apresenta a ideia de *a priori histórico* para elucidar as positivities de um discurso, ou seja, as condições de exercício da função enunciativa. “*A priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é das coisas efetivamente ditas”. (FOUCAULT, 2013, p. 155). Este *a priori* deve dar conta dos enunciados e de sua dispersão, em sua falha e sua não coerência, pela superposição, substituição ou pela simultaneidade que não pode ser unificada e numa sucessão que não é dedutível. Nem todo discurso tem apenas um sentido ou uma verdade, mas sim, uma história específica que não o reconduz às leis de um estranho devir. O *a priori* não escapa à historicidade e não se constitui acima dos acontecimentos em universo inalterável, uma estrutura intemporal, definindo-se por um conjunto de regras que caracterizam uma prática discursiva. Para Foucault,

[...] tal discurso, em um momento dado, passa acolher e utilizar ou, ao contrário, excluir, esquecer ou desconhecer esta ou aquela estrutura formal. Ele não pode dar conta (através de algo como uma gênese psicológica ou cultural) dos *a priori* formais; mas permitem compreender como os *a priori* formais podem ter na história pontos de junção, lugares de inserção, de irrupção ou de emergência, domínios ou ocasiões de utilizações, e compreender como a história pode ser não uma contingência absolutamente extrínseca, não uma necessidade da forma que desenvolve sua própria dialética, mas uma regularidade específica. (FOUCAULT, 2013, p.156)

Assim, na densidade dos discursos instaurados, enunciados como acontecimentos, é preciso considerar suas condições e domínio de acontecimentos e coisa, compreendendo ainda sua possibilidade e campo de utilização. Todos esses sistemas formam enunciados denominados de arquivo.

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. Trata-se antes, e ao contrário, do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenha surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, que não sejam simplesmente a sinalização no nível das performances verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenha aparecido graças a todo um jogo de relações [...] O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. (FOUCAULT 2013, p. 158)

Não se pode descrever exhaustivamente o arquivo de uma sociedade, civilização e nem mesmo de toda uma época, já que é no interior de suas regras que falamos, é no interior que se encontra o objeto de nosso discurso, seus modos de aparecimento, suas formas de existência e coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade, e de desaparecimento. Nesse sentido, o arquivo não pode ser descritível em sua totalidade e é incontornável em sua atualidade. Acontece nos fragmentos, nas regiões, e se torna mais claro à medida em que o tempo dele nos separa, sendo necessário, para analisá-lo, o maior recuo cronológico dos documentos para analisá-lo. Para Foucault (2013), seria possível é demarcar o lugar de onde ele próprio fala, controlando seus deveres e seus direitos, a fim de testar e elaborar seus conceitos pelo menos durante o estágio da pesquisa, para que se possam definir suas possibilidades no momento de seu exercício.

Realizaremos uma pesquisa investigativa dos arquivos emergentes no interior do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, levando em conta o *a priori* histórico dos enunciados formulados durante o movimento revolucionário do Brasil na década de 1930. O contexto político e econômico do país, no início do século, aponta para uma narrativa discursiva específica, criando a possibilidade, ou o que Foucault (2013) considera como solo de positividade para o acontecimento do manifesto.

Deslocando o olhar para a sociedade Brasileira, concordamos com Ianni (1992) argumenta que, em cada época marcante da história, a sociedade Brasileira foi convidada a pensar-se novamente, curiosa, inquietante e imaginosa. Dessa forma, foi possível formular novas interpretações e renovar as anteriores, sendo possível dar a ideias antigas aparência de novas.

Para Ianni (1992), há influência de ideias anteriores nas ideias recentes e, sendo assim, a originalidade destas nem sempre é plena, pois muitas vezes

beneficiam-se de sugestões, ideias e explicações passadas. A partir de certas crises, rupturas ou mesmo revoluções, as interpretações conhecidas vão envelhecendo e sendo substituídas por outras, ou as antigas são recriadas, parecendo ser totalmente originais. Quando se rompem os vínculos entre o passado e o presente, este é levado a repensar o novo.

A nação é levada a pensar-se por seus intelectuais, artistas, líderes, grupos, classes, movimentos sociais, partidos políticos, correntes de opinião pública. Nesse sentido as forças sociais predominantes em cada época são motivadas a pensar sobre os desafios encontrados, sobre os objetivos que pretendem alcançar, sobre os aliados e opositores com quem se deve negociar os interesses próprios e alheios. Assim pensando o presente questionam o passado, “se veem obrigados a repensar o passado buscando continuidades ou rupturas, inovações, postas a repensar o passado, acomodá-los ao presente ou transformá-lo no futuro”. (IANNI, 1992, p.19).

As épocas fundamentais da história política e econômica dos países dependentes são aquelas em que ocorrem rupturas estruturais, de maior ou menor grau. Quase sempre as transformações políticas e econômicas implicam em rupturas parciais, ainda que internas e externas; outras vezes elas podem ser totais. A essência da ruptura que fundamenta o progresso está nesse sentido no âmbito das estruturas de dominação e de apropriação, ou seja, das relações políticas e econômicas básicas.

Ianni (1978) afirma que a ruptura a qual propicia o progresso pode ser de dois tipos: revolucionária e reformista. A primeira altera os fundamentos estruturais da sociedade e implica na ascensão de uma nova classe ao poder, simbolizando o rompimento de forma drástica entre os vínculos externos e a sociedade tradicional. A segunda acontece quando se alteram somente certos quadros institucionais, sem que ocorra qualquer modificação estrutural básica. Isto implica na ascensão de outras facções da classe dominante ao poder, desencadeando a recomposição das forças políticas e econômicas como, por exemplo, o golpe de Estado.

O golpe de Estado, geralmente, é uma reação contra as soluções revolucionárias ou reformistas, inaugurando um estilo de poder autoritário e gerando uma cristalização da estrutura de apropriação.

Segundo Ianni (1978), o desenvolvimento econômico, social e político do Brasil, resultado do processo de industrialização acelerada, diz respeito a uma série de rompimentos políticos e econômicos internos e externos que ocorreram entre a

primeira Guerra Mundial e o Golpe de Estado de 1964, com a democratização das relações políticas e sociais, a expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais, das classes média e operária.

Podemos inferir que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” ocorreu num período de transição e crescente transformação da Sociedade Brasileira agrária-exportadora para a Sociedade urbano-industrial de substituição de importação, pondo em evidência as tensões e conflitos deste período, como acontecimento originado na crise latente nos setores políticos, econômicos e sociais ocorridos no Brasil nas primeiras décadas do século XX, mas que podem ser percebidos pelos desdobramentos da ruptura político-econômica da crise da cafeicultura no país, entre outros acontecimentos marcantes da história mundial e Nacional. Segundo Ianni,

[...] as crises da cafeicultura; a politização dos setores jovens das forças armadas em direção diferente da tradicional; o aparecimento de reivindicações de operários e setores sócias médios; o agravamento dos antagonismos nas camadas dominantes; a Guerra Mundial de 1914-18; a crise do capitalismo mundial iniciada com o crack de 1929; a Guerra Mundial de 1939-45; a substituição da hegemonia da Inglaterra, da Alemanha e da França pelos Estados Unidos da América do norte; o aparecimento do Egito e da Argélia, como nações independentes. [...] esses acontecimentos estão permeados de marchas e contramarchas, realizados em agitações revolucionárias e reformistas, bem como, em golpes e contragolpes. (IANNI, 1978, p. 8-9)

No Brasil, a época da transição da economia agrária para a economia Industrial pode ser assinalada como uma etapa crucial do desenvolvimento, simbolizada pela política de massas, por um padrão de organização política de sustentação de um novo poder. Diferente da política de partidos, a política de massas é o fundamento da Democracia Populista, que se organizou no desenrolar das décadas anteriores ao Golpe de Estado de 1964. Em decorrência da nova composição do poder, característica marcante do padrão populista de ação política, abre-se campo para atividades e culturas diversificadas com a criação de uma cultura urbana autêntica e diferente. Ao mesmo tempo, desenvolve contradições econômicas, políticas e sociais, e também são criadas as organizações de esquerda.

O desenvolvimento econômico-social no Brasil teve base no modelo de nacionalismo econômico em luta por uma política externa independente, na política de massas (democracia populista) e também nos compromissos crescentes com o capitalismo internacional, foi interrompido e reconduzido a outras direções por diversas vezes devido

Primeiro, o progresso econômico esteve em vias de conduzir o Brasil à condição de uma potência independente, com ascendência sobre países da América Latina e África. Segundo, a política de massas e o nacionalismo esquerdizante começavam a ameaçar o poder político burguês. Terceiro, os Estados Unidos da América do Norte assumiram plenamente a liderança do mundo capitalista e acertaram uma espécie de “Tratado de Tordesilhas”, um compromisso tácito com a União Soviética, ficando a América Latina sob sua égide (IANNI, 1978, p.10).

Para Ianni (1978), em síntese, os dilemas da sociedade Brasileira e seus desdobramentos históricos configurados pelas tensões e conflitos se configuram em quatro modelos de desenvolvimento: exportador, substituição, associado e socialista. O modelo de exportação de produtos e matérias-primas e importação de manufaturas é o que caracteriza as três primeiras décadas do século XX, que já começa a ser questionado desde a segunda metade do século anterior. Porém é com a guerra Mundial de 1914-18 e as crises da cafeicultura que eles sofrem maiores flutuações e a Revolução de 1930 acaba por simbolizar a ruptura desse modelo.

O modelo de desenvolvimento de substituição de importação de produtos manufaturados desenvolve aceleradamente de 1930 a 1962, sofrendo várias flutuações e acaba por exigir a recomposição das relações de produção e dos padrões de dominação, com base numa ruptura parcial com as estruturas arcaicas internas e externas, trazendo consigo elementos de sua própria negação. Daí a ocorrência de sucessivas crises políticas, que indicam conflito crescente entre nacionalismo desenvolvimentista e independente, e a preservação tradicional de vínculos político-econômico internacional.

Em 1º de abril de 1964, o Brasil efetivou a transição do modelo de substituição para o modelo de desenvolvimento econômico associado, ou seja, uma combinação e reagrupamento de empresas brasileiras e estrangeiras, assim como a formação de uma nova concepção de interdependência econômica, política, cultural e militar, na América Latina com os Estados Unidos.

O modelo de desenvolvimento socialista elaborado nos primeiros anos do século XX, durante algumas ocasiões, foi possível e real, porém não foi levado à prática devido à forma com que as organizações de esquerdas interpretaram na Revolução de 1930 o caráter e o sentido da industrialização no Brasil.

Toda essa transformação no desenvolvimento e relacionamento econômico brasileiro com o mercado estrangeiro promoveu uma industrialização acelerada do Brasil no século XX que, segundo Ianni (1978, p. 12):

[...] envolve um modo especial de ruptura e reintegração com a sociedade tradicional e os sistemas internacionais. Assim temos: a) o nacionalismo reformista, com base na democracia populista; e b) a ditadura “tecnocrata” com base na associação ampla com os setores externos. Esses são os dois polos do que poderíamos denominar a “revolução brasileira”. As flutuações entre esses dois padrões são alimentadas, por um lado, pelas lutas de esquerda; e por outro, pelas próprias contradições inerentes ao nacionalismo reformista.

Para Ianni (1992), o Brasil já foi pensado de modo particular em três épocas: na Declaração da Independência de 1822; na Abolição da Escravatura e da Proclamação da República, em 1888-1889; na Revolução de 1930.

Em oposição à civilização agrária, que havia se constituído cerca de quatro séculos de história e de atividades econômicas voltadas para o exterior, ou seja, para exportação, além das relações políticas circunscritas pela Aristocracia agrária e da elite dos letrados, a civilização urbano-industrial, neste século, inaugurou novos e diferentes padrões políticos, econômicos e culturais. Nesse contexto, em particular após a primeira Mundial e em escala crescente, os setores médios, proletários, urbanos e rurais, começaram a participar mais abertamente como categoria política.

A revolução brasileira, nesta época, compreendia-se em lutas por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas e um florescimento da cultura nacional, ocorrido nas décadas de vinte a cinquenta, o que inaugurou não só uma participação maior de uma parcela específica da sociedade, como novas modalidades da consciência nacional. Trata-se de um processo que culminou em acontecimentos políticos internos e externos, já que eram, em geral, “manifestações das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas, com as quais o Brasil está em intercâmbio” (IANNI, 1978, p. 14).

Na base desses interesses está a cafeicultura, como atividade preponderante. Assim, por um lado, estabelece-se o conflito entre as oligarquias tradicionais e os setores urbanos nascentes, tais como a classe média, a burocracia civil e militar, os incipientes grupos de empresários industriais e o proletariado nascente. [...] as lutas políticas estão relacionadas com o confronto entre os diferentes projetos de modernização, democratização e desenvolvimento econômico. Na base desses confrontos estão, no entanto, as contradições entre a economia agrário-exportadora e a economia industrial. Esses confrontos são o fulcro dos acontecimentos até 1945. (IANNI, 1978, p.16)

É fato que mudanças ocorrem das diversas lutas políticas relacionadas ao confronto entre os diferentes projetos de modernização e democratização interna no

País. Por outro lado, é preciso considerarmos que a sociedade brasileira é também afetada pelo desenrolar dos fatos políticos internacionais, os quais interferem de forma direta ou indireta na história nacional. A ruptura política externa atingiu o funcionamento e o processo de desenvolvimento econômico do Brasil, neste período que resulta das flutuações do capitalismo mundial.

Com a grande 1ª Guerra Mundial de 1914-18, a crise econômica de 1929 e a 2ª Guerra Mundial de 1939-45, ocorreram profundas e drásticas mudanças na forma pela qual as nações hegemônicas se relacionavam com as colônias e os países dependentes. Enquanto não se decidia a disputa entre as grandes potências (Inglaterra, Alemanha, França, Estados Unidos da América do Norte), abriam-se perspectivas para as colônias e as nações dependentes. Neste contexto, ocorreu a decisiva industrialização do Brasil e a transição da sociedade urbano-industrial, motivada pela Primeira Guerra Mundial.

Nesse sentido, podemos considerar que a história da industrialização no Brasil está fortemente ligada às relações com os países que desempenham papéis hegemônicos. Ao reconstruir as etapas da formação do setor industrial como núcleo dinâmico, Ianni (1978, p. 24) apresenta os três estágios principais no desenvolvimento industrial do País:

A primeira etapa da formação do setor industrial no Brasil desenvolve-se no interior de uma economia de tipo colonial até 1930, a vida econômica em funcionamento no País está organizada segundo um modelo “exportador”. A cafeicultura predominante nas atividades produtivas [...] São as crises e flutuações do setor que abrem perspectivas diversas [...] Quando os recursos produzidos no setor cafeeiro não são suficientes para atender à procura de manufaturas tradicionalmente importadas, as unidades artesanais e fabris instaladas dinamizam-se, para atender ao menos parcialmente àquela procura. Em consequência, ocupam-se melhor as empresas existentes e começam a criar-se novas (IANNI, 1978, p. 24)

O autor discute que o capital agrícola, na primeira época da industrialização, oriundo da comercialização do café com o mercado estrangeiro e aplicado no setor fabril, é à base do financiamento do Industrialismo no Brasil. Começaram, então, a entrar no país capitais externos e também obtidos nas poupanças internas.

A segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil consiste na aplicação de medidas destinadas a propiciar a diversificação do setor. Neste contexto é que se colocam a Revolução de 1930, o Estado Novo instituído em 1937, o getulismo e suas variantes, a democracia populista, etc. em linhas gerais, esse estágio situa-se entre 1930 e 1964. É a época da implantação do modelo “substituição de importações” [...] De fato, entre 1930 e 1964 verifica-se a

criação de um vigoroso setor industrial no Brasil. Nessa época o Estado se torna o centro nacional mais importante das decisões sobre a política econômica. Tanto assim que o poder público não só formula e orienta a política econômica, como também passa a executar alguns dos pontos dos programas de desenvolvimento. A criação do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDE), em 1952, do Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (PETROBRÁS), em 1953, e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, simbolizam as direções em que se lança o poder público, na dinamização nacional (IANNI, 1978, p. 24).

A aplicação do modelo de substituição neste período não ocorreu com base numa consciência sempre clara e deliberada, o que acabou por gerar uma série de crises e flutuações mediante o caráter imediatista e de improviso das deliberações. Lembrando ainda que o modelo exportador continuou a funcionar e pesar no jogo político, em particular da economia brasileira, o que acaba por criar as bases do terceiro modelo de organização e desenvolvimento econômico, o desenvolvimento associado.

A terceira etapa do desenvolvimento industrial do Brasil deve ser identificada com o modelo de “desenvolvimento associado”, ou de “internacionalização” da economia brasileira. De fato, internacionalização do setor industrial. Na prática em algum grau esse padrão sempre esteve presente na estrutura econômica brasileira. Já na época do predomínio do modelo exportador, capitais estrangeiros eram encaminhados para os setores de transportes, comunicações, produção de energia elétrica, mineração, etc. Além disso, ainda antes de 1930, os empréstimos externos eram imprescindíveis para o enfrentamento das crises periódicas da cafeicultura e as dificuldades orçamentárias do poder público (IANNI, 1978, p. 25)

O resultado das várias etapas do desenvolvimento econômico do Brasil formou um setor industrial fortalecido, ao mesmo tempo que o Estado foi se tornando cada vez mais forte e mais importante, tornando-se o centro máximo das decisões no plano interno do País. As participações das instituições governamentais, em geral, no campo econômico, podem ser classificadas por dois grupos que coexistem. Na primeira fase, o governo age em função da necessidade de preservar certos níveis de renda e emprego, atuando como regulador da produção, criando instrumentos de defesa de setores com nível de renda ameaçado por desajustes ou crises. Na segunda fase, o Estado ingressa ativamente nas esferas da vida econômica, colaborando, incentivando e realizando a criação da riqueza. Aqui, o governo encontrava-se empenhado em programas setoriais, regionais ou mesmo globais de desenvolvimento, com funções mais amplas. O interesse estava em dinamizar e orientar as expansões das forças produtivas.

A notável e crescente participação do poder público na economia, “na modernização das técnicas de diagnóstico, formulação, execução e controle da economia” não foi suficiente, contudo, para avançar a ponto de diminuir a situação de desigualdades e distorções estruturais, levantando diversos problemas de ordens sociais e humanas relacionados à industrialização e urbanização do Brasil. (IANNI, 1978, p.33).

Para Ianni(1978, p.35) avaliando por uma perspectiva histórica, a industrialização ocorrida no Brasil é possível perceber de forma clara e sucinta:

1. A ruptura e a recomposição (sucessiva e alternadamente) das relações políticas e econômicas com a sociedade tradicional e com os sistemas externos.
2. A frustração das tentativas de implantação de um modelo de desenvolvimento econômico autônomo.
3. A combinação dos modelos: exportador, substituição e associado, ou internacionalista, num sistema econômico heterogêneo e contraditório.
4. A participação crescente do Estado no comando do processo econômico.
5. A transformação da região Centro-Sul (com centros nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte) em núcleos hegemônicos na economia nacional.
6. A formação dos movimentos de massas, como estruturas políticas e ideológicas de sustentação do poder político orientado para o desenvolvimento industrial.

Pode-se inferir, aqui, o contexto sócio-histórico-econômico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a fim de encontrar os primeiros vestígios sobre o solo de positividade para a formação do Manifesto como acontecimento que encontra no interior do seu discurso os dispositivos de verdades investigados. Ora, a vontade de verdade manifesta no discurso do Manifesto referido traz no seu corpo simbólico o “Novo” de uma nação que vivia um momento de transição e gritava pelo novo, de um modelo outro de ser, de produzir, de pensar, de relacionar interna e externamente com a economia e política nacional e internacional.

O povo surge como categoria de disputa de poder ainda que embrionária e sujeita aos interesses do Estado que, por sua vez, encontra um espaço de expansão e poder na sociedade brasileira. É evidente que ainda são modelos em transições que vão sofrer tensões e conflitos diversos em um cenário cujo contexto é composto pelos personagens, assim como diferentes áreas de funcionamento e organização da vida social, se reorganizando, reinventando ou, até mesmo, originando novas formas. Entraremos, portanto, a seguir, no solo da educação e das ideias

pedagógicas que antecederam e marcaram o momento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

1.2 A Educação Escolar, as Ideias Pedagógicas e os Embates Políticos Culturais

Neste tópico, traçaremos as principais ideias pedagógicas brasileiras que se formaram desde o período Colonial, entre 1500-1822, ano da independência, até a fase política do Império, que foi até 1889. Passaremos pelo Brasil da Primeira República (1889-1930) até primeiros anos da Segunda República (1930-1937), a fim de caracterizar a educação antes e logo após a elaboração e enunciação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Constituição de 1934.

1.2.1 Brasil nos marcos de até o fim do Período Imperial 1889.

A educação escolar regular no período político do Brasil-Colônia passou por três fases, segundo Ghiraldelli Jr. Jr. (2003, p. 5): a fase de predomínio dos jesuítas; das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, em especial, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; o período em que D. João VI, o atual rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

O primeiro governador geral do Brasil chegou em 1549 trazendo consigo os primeiros jesuítas, cujo grupo era constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. Eles vieram com a missão conferida pelo rei de converter os gentios. (SAVIANI, 2013a, p.26)

Saviani (2013a) discorre sobre o período entre 1549 e 1597 como a primeira etapa de colonização do Brasil que corresponde ao “período heróico”⁶. O ensino organizado pelos jesuítas pode ser considerado como o esboço de um sistema educacional que se consolidaria no período subsequente pelo plano de ensino do *Ratio Studiorum*. Contudo as influências religiosas, nesta fase e, sobretudo, período tenham marcado pela hegemonia dos Jesuítas sobre outras ordens religiosas, como os padres Franciscanos, Beneditinos e Carmelitas, se fizeram presentes no processo de colonização no Brasil, Essas outras ordens, além de se distinguirem por

⁶ O termo é utilizado pelo pesquisador Luiz Alves Mattos e citado por Saviani (2013a, pp. 41). O leitor interessado poderá recorrer a referência bibliográfica.

suas maneiras diversas de atuação na conversão dos gentios, não possuíam apoio ou proteção oficial da Coroa de Portugal, o que evidencia o monopólio da educação dos jesuítas no Brasil colônia, marcada pelo plano de instrução elaborado por Nóbrega.

[...] os Jesuítas vieram em consequência de determinação do Rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias, puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois Primeiros séculos de colonização. (SAVIANI, 2013a, p. 41)

Após cinquenta anos do descobrimento, se iniciou o primeiro marco da educação Institucional no Brasil, durante o sob o regime de Capitânicas Hereditárias de 1532 até 1549. D. João III, então, criou o Governo Geral, trazendo como primeiros administradores Tomé de Souza, o Padre Manoel de Nóbrega e dois outros jesuítas que iniciaram a instrução e a catequese dos indígenas. Consta em Ghiraldelli Jr.(2003):

Mais tarde, outras levas de jesuítas vieram ajudar e complementar os esforços de Nóbrega. Tendo também que encontrar meios de formar outros padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, então, como subproduto delas, levaram a instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços, é claro que tudo isto de um modo bem restrito e sob dificuldades imensas. (GHIRALDELLI JR.,2003, p.6).

Nóbrega criou um plano de ensino adaptado ao local, estruturado em duas etapas. A primeira etapa continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”; a segunda etapa direcionava-se ao ensino da música instrumental e do canto orfeônico, podendo evoluir em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa.

Os jesuítas tiveram praticamente o monopólio do ensino regular escolar a partir de Nóbrega e fundaram vários colégios de formação de religiosa. Ghiraldelli Jr. Jr.(2003) esclarece:

Nem todos os filhos da elite da Colônia que frequentaram tais colégios queriam se tornar padres. Mas eles eram os únicos colégios existentes e, assim, os grupos dirigentes ou emergentes da época não tinham outra opção senão a de submeter seus filhos à orientação jesuítica. (GHIRALDELLI JR.,2003, p.6).

De acordo com Saviani (2013a, p.43), Manuel de Nóbrega tinha um espírito empreendedor e buscou implantar seu plano de ensino em extensa cadeia de colégios em regiões litorâneas. Uma de suas estratégias, curiosamente, foi mandar vir de Lisboa meninos órfãos para atrair os gentios, realizando mediação dos meninos brancos e os índios, influenciando os pais destes, caciques, de forma a converter toda a tribo à fé Católica, fundando, para tal intento, os Colégios “Menino de Jesus da Bahia” e o Colégio dos Meninos de Jesus em São Vicente”.

Em Manuel de Nóbrega, segundo Saviani (2013a) pode-se perceber claramente a articulação das ideias educacionais em três aspectos: filosofia da educação (nas ideias educacionais entendidas na máxima generalidade); teoria da educação (organização dos meios de se educar, recursos materiais e procedimento de ensino); prática pedagógica (realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem).

Como ideias pedagógicas se encarnavam, assim, na realidade da colônia, assumindo, em Nóbrega, predominantemente a forma da organização dos meios considerados adequados para se colimarem os fins preconizados: a sujeição dos gentios, sua conversão à religião Católica e sua conformação disciplinar, moral e intelectual à nova situação. (SAVIANI, 2013a, p.44)

A orientação Jesuítica evoluiu para o sistema proposto pela *Ratio Studiorum*, que era um plano de estudos da Companhia de Jesus que articulava um curso básico de Humanidades, Filosofia e Teologia, que culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa.

Consta em Saviani (2013a, p.52 e 53) que a partir do século XVI o *modus parisienses* foi implantado na Europa tendo como data de referência 1509, quando o Colégio de Mantaigui de Paris introduziu a divisão dos alunos em classes, com a realização de exercícios feitos por alunos e uso de mecanismos de incentivos ao trabalho escolar (castigos corporais, prêmios, condecorações, prática de denúncia ou delação, tendo como base a escolástica, o *modus parisienses* tinha também como pilares a *lectio* (estudo pela leitura), a *disputation* (exame de *questiones* mediante a *lection*) e a *repetitiones* (alunos repetiam as lições). O “*modus parisienses* constituiu o germe da organização do ensino da Escola moderna” e foi adotado pelos jesuítas e consagrado no *Ratio Studiorum*, tendo sua versão definitiva do *Ratio* que compunha 467 regras publicada em 1599.

O plano foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelo reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias. (SAVIANI, 2013a, p.55)

A ideia de supervisão educacional aparece na educação Brasileira a partir das regras de orientação do ensino do *Ratio Studiorum* pela figura do prefeito de estudo, assistente do reitor destinado a ser agente de *boa ordenação dos estudos*. Nesse caso, professores e alunos deveriam obedecer e, sempre que necessário, estarem de acordo com a extensão do trabalho escolar. Poderia aparecer a figura de prefeito de estudos responsável pelos estudos inferiores, podendo também existir um prefeito de disciplina, ambos subordinados ao prefeito geral. Trata-se do esboço do que viria mais tarde se consolidar como um sistema de ensino em planos pedagógicos de caráter universalista e elitista, com domínio e prevalência, na escola, dos atos de ler e escrever, do aprendizado do latim e do grego, da dialética e da retórica, da humanidades, com a inferência marcante do ensino das sagradas escrituras.

O novo plano começava com o curso de Humanidades, denominado de *Ratio* de “estudos inferiores”, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes, ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução à ciência; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao dos longo dos quatro anos; teologia moral durante dois anos; Sagrada Escritura também por dois anos e língua Hebráica por um ano. No Brasil os cursos de filosofia e teologia eram na prática, limitados à formação dos padres catequistas. Portanto, o que de fato se organizou no período colonial foi o curso de humanidades (“Estudos inferiores”), que tinha a duração de seis a sete anos [...] (Saviani, 2013a, p.56).

De acordo com o padre Leonel Franca, o *Ratio Studiorum* ou Plano de estudo da companhia de Jesus, de grande relevância para o desenvolvimento da educação moderna, foi aplicado com êxito inquestionável no Brasil e em todo lugar. (SAVIANI, 2013a, p. 57)

As ideias pedagógicas do *Ratio Studiorum* corresponderam ao que se denominou, na modernidade, de pedagogia tradicional, baseada na visão

essencialista de homem, constituído por uma essência universal e imutável, expressa na corrente tomista⁷, articulando a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã.

Na prática, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003, p.7), o ensino das primeiras letras foi, em grande parte, deixado ao encargo das famílias. No seio das famílias mais ricas, vigorava o preceptor ou o ensino sob os auspícios de um parente mais letrado, de modo que os estabelecimentos dos jesuítas se especializaram mais na educação de jovens, já basicamente instruídos, do que na educação infantil. Dessa forma, os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e sobre a elite.

Consta em Ghiraldelli Jr. (2003) que, quando os jesuítas foram expulsos, em 1759, eles tinham, no Brasil, mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, as residências, as missões, os seminários e as “escolas de ler e escrever”. Neste momento, a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e do Brasil quando o Marquês de Pombal, na época, Ministro de Estado em Portugal, propôs uma série de reformas para adaptar Portugal e suas colônias ao mundo moderno, do ponto de vista econômico, político e cultural, com ideias próximas ao iluminismo. Ainda que a mão de obra para o ensino continuasse a ser formada pelos jesuítas, nasceu o que se pode chamar de ensino público, ou seja, um ensino mantido pelo Estado voltado para a cidadania articulada ao Estado, e não mais um ensino ligado a uma ordem religiosa.

Cury (2007, p. 832) afirma que “a educação escolar em nosso país, desde a Independência, esteve, de alguma maneira, ligada a políticas públicas” desde que se considerassem essas últimas como alguma forma de intervenção estatal na oferta e na proteção de determinados direitos da cidadania. Nesse período, podia-se considerar que, embora longe do intento de assegurar o direito, havia um embrião do que viria a ser, posteriormente, a concepção de direito e cidadania divulgados mais fortemente no ideário liberal na Segunda República.

A partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal e no Brasil, realizando concursos, verificando a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada. No Brasil, desapareceu o curso de Humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”, que eram aulas avulsas, de latim, grego, filosofia e retórica.

7 Tomaz de Aquino, Filósofo e teólogo medieval. Dentro das regras do *Ratio Sutorum*, a regra número 6 recomendava falar sempre com respeito de Santo Tomás, seguindo-a de boa vontade todas as vezes que fosse possível. Na regra de número 30 o preceptor de estudos recomendava que se colocasse nas mãos dos estudantes a *Summa Theologica* de Santo Tomás para os teólogos, e Aristóteles, para os filósofos. Referência encontrada em Saviani (2013a, p.58 e 59).

Neste período, o sistema de educação que tínhamos formou importantes intelectuais para o Brasil, os quais, como antes, continuaram a fazer a conclusão de seus estudos na Europa. Porém aqueles que voltaram exerceram um papel diferenciado na sociedade brasileira e foram os fundadores de instituições e escolas que se tornaram famosos. “Este foi o caso de José Joaquim de Azeredo Coutinho, que fundou o Seminário de Olinda em 1800” (GHUIRALDELLI JR., 2003, p. 9). Esse colégio acabou sendo responsável pela formação de padres considerados na época, capazes de se responsabilizarem pelos problemas da vida social e urbana do País e mais aptos a avaliarem o desenvolvimento das ciências. Além disso, por se envolverem com estudo das ciências e matemática, possuíam maior sensibilidade para lidar com mudanças e inovações.

O ensino começou realmente a sofrer maiores alterações no País a partir de 1808 quando Portugal foi invadido pela tropa de Napoleão e a corte portuguesa se deslocou para o Brasil sob a proteção dos ingleses. Neste período, a capital do país passou a ser o Rio de Janeiro, sede do reino Português, tendo sido criada uma série de cursos, tanto profissionalizantes de nível médio como superior e militares, para fazer do local algo parecido com uma Corte.

Houve a “Abertura dos Portos”, o nascimento da Imprensa Régia, a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1808 nasceu o Curso de Cirurgia na Bahia e o Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro. No decorrer, nasceu o Curso de Medicina no Rio de Janeiro e, em seguida, em 1910, a Academia Real Militar (que mais tornou-se a Escola Nacional de Engenharia) (GHIRALDELLI JR., 2003, p.10).

O ensino no Império foi estruturado, em três níveis: primário, secundário e superior. O primário era a “escola de ler e escrever”, o secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”. Em 1821, a Corte voltou para Portugal e, um ano depois, D. Pedro I liderou a Independência, outorgando a Constituição de 1824. Tal Carta Magna continha um tópico específico em relação à educação e inspirava a ideia de um sistema nacional de educação. A Carta Magna determinava que o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades. Porém, na prática, manteve-se o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos.

Um exemplo disso foi a adoção do “método lancasteriano de ensino”, pela Lei de outubro de 1827. Este método promovia a ideia de que o ensino acontecia por

cooperação mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores que, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos que não era, necessariamente, alguém com experiência em magistério, embora se mantivesse em contato com o professor. Essa situação se mostrava insuficiente tanto no que diz respeito aos professores, como às escolas e a uma organização mínima para a educação nacional.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o Império só se consolidou em 1850 quando as divisões internas diminuíram e a economia cafeeira deu ao país um rumo até então incerto, após a decadência da mineração.

Este período foi marcado por uma série de realizações importantes para a educação institucional. Em 1854, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Seu trabalho era o de orientar e supervisionar o ensino público e particular, estabelecendo regras para o exercício da liberdade de ensino e para a preparação dos professores primários, além de reformular os estatutos de colégios preparatórios, colocando-os sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais, a fim de reformular os estatutos da Academia de Belas Artes, reorganizar o Conservatório de Música e reformular os estatutos da Aula de Comércio da Corte.

Todo este aparato institucional de ensino existente era, por sua vez, desvinculado do mundo prático e/ou da formação científica, sendo mais voltado para os jovens do que para as crianças. Dessa forma, quem procurava um bom ensino,

[...] deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem quisesse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza; havia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro, o ensino artístico nesta mesma cidade e, por fim, o ensino religioso em mais ou menos seis seminários. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade quando este fosse andando de província para outra. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 11- 12)

Para o referido autor, o destaque da época imperial foi a criação do Colégio Pedro II inaugurado em 1838, com ideário de servir como modelo de ensino. Porém, de fato, esta instituição nunca se efetivou realmente como modelo de ensino secundário e sim como uma instituição preparatória ao Ensino Superior.

Ao longo do Império ela sofreu várias reformas curriculares, que ora acentuaram a formação literária dos alunos em detrimento da sua formação científica ora agiram de modo oposto, segundo as disputas do ideário positivista contra o ideal humanista-jesuítico. Quando o ideário positivista levava vantagem, na medida em que crescentemente tangenciava os gostos intelectuais da época, o Colégio Pedro II passava a incorporar mais disciplinas científicas. Quando os positivistas perdiam terreno, voltava-se a uma grade curricular de cunho mais literário. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.12)

Outro ponto marcante do ensino no Império foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Leôncio de Carvalho, Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o decreto 7.247, *ad referendum* da Assembleia, e instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte, e também a liberdade do ensino superior em todo o país. A nova lei entendia por “liberdade de ensino” que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem. Compreendia que o trabalho do magistério era incompatível com o trabalho em cargos públicos e administrativos, e ainda entendia que a frequência aos cursos secundários e superiores era livre. Sendo assim, os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos.

É claro que isto fez com que as instituições se organizassem por matérias, de modo que os alunos pudessem escolher quais as que faziam e quais as que não faziam na escola. Enfim, aconselhavam-se as escolas a, no final, serem rigorosas nos exames. Quanto ao Colégio Pedro II, um ano antes o mesmo homem, Leôncio de Carvalho, havia instituído os exames vagos, a frequência livre e a isenção do estudo de religião para os não católicos. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.13)

Assim, o Império tornou o ensino brasileiro menos um projeto educacional público e mais um sistema de exames, característica que permaneceu durante a Primeira República, deixando seus resquícios até os dias atuais.

1.2.2 Brasil nos marcos da Primeira República 1889-1930.

A primeira República (1889-1930) se instaurou como um movimento militar com o apoio variado de setores da economia cafeeira, descontentes com o fato do Império deixar a desejar quanto à proteção dos chamados barões do café e outros grupos regionais. É fato que o Império não conseguiu sobreviver a um modo de vida que nada tinha a ver mais com ele, como

[...] expansão da lavoura cafeeira concomitante com o fim do regime escravocrata e conseqüentemente a adoção do trabalho assalariado; remodelação material do país, incluindo rede telegráfica, portos, ferrovias; absorção de ideias mais democráticas vindas do exterior etc. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 15).

De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003) o novo regime trouxe ganhos democráticos já que desapareceu o poder moderador do Imperador, além da extinção dos títulos de nobreza com o fim do voto censitário. Houve, assim, certa descentralização de poder, podendo-se, aí, notar uma relativa urbanização do país. Os grupos que estiveram junto com os militares na construção e idealização do novo regime vieram de setores sociais que, de certa forma, privilegiavam as carreiras de trabalho não braçal profissionais e dependiam de escolarização. “O tema do mudancismo (não só social, mas individual) trouxe, então, um incentivo para que as pessoas viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas.” (GHIRALDELLI JR., 2003. p.16).

Na Primeira República, puderam-se ver dois grandes movimentos direcionados à necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: os movimentos chamados de o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro movimento tinha um sentido quantitativo e solicitava abertura de escolas, o segundo, cujo sentido era qualitativo, se preocupava com os métodos e conteúdo do ensino.

No início da República, houve o “entusiasmo pela educação”, que se repetiu por volta da Primeira Guerra Mundial (1914-1917), associado ao trabalho das Ligas Nacionalistas, entidades que surgiram em detrimento da guerra e incentivavam o patriotismo. Ao mesmo tempo, ao se darem conta de que o país possuía centros de industrialização crescentes, exigiam nova forma de vida, fazendo, assim, pressão no sentido da escolarização.

Marinho (2014) discorre sobre a Primeira República no Brasil, afirmando que esta é atravessada pelas diversas vertentes do pensamento liberal no que se remete ao pensamento pedagógico e à política educacional neste contexto.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003, p.17) em 1920, surgiu entre alguns grupos de intelectuais a ideia de “republicanização da República”, como se, depois de duas décadas de República, as promessas dos governantes em criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. Neste tempo histórico, no campo da educação, em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para alguns grupos, a República não conseguiu tornar a “coisa pública” algo realmente público, pois o ensino público não parecia ser prioridade,

sendo que os interesses da corte eram prioritários em relação ao ensino público. Em relação a esse papel cumprido pelo Estado, se posiciona, Marinho (2014, p.59):

A não assunção da instrução pública como responsabilidade do governo central é oficializada na primeira Constituição republicana, em 1891, quando incumbe o Congresso Nacional, mas não exclusivamente, da criação do ensino superior e secundário nos Estados Unidos e da instrução secundária no Distrito Federal. Houve omissão quanto à responsabilidade de ensino primário, mas ao mesmo tempo delegou aos Estados a função de legislar e oferecer a instrução primária.

Podemos reafirmar tal dado em Cury (2001) quando este apresenta a informação de que a Constituição Liberal de 1891 impunha a laicidade como característica inerente a todas as escolas públicas da União, estados e municípios, mantendo o Estado como detentor da validade dos diplomas e certificados, embora retirando de seu texto a gratuidade, que ficou por conta do regime autônomo dos estados.

Monarcha (1989) afirma que, perante as insuficiências da realidade nacional brasileira de um país atrasado, inculto, conservador e oligárquico, a República Velha abriu espaço para reformas sociais na vida cultural e política desse período, emergindo daí um culto ao Estado administrador diante da realidade fragmentada e insubordinada. Os homens cultos, então, refugiaram-se na ideia liberal burguesa de que o Estado era a única entidade capaz de redimensionar a sociedade, pensamento que, entre a comunidade de homens cultos, configurou-se como regeneração da república.

Através da mensagem de regeneração da República e moralização do povo buscava-se recompor o tecido social depositando confiança ilimitada nos poderes do Estado, concebido imaginariamente como acima e fora das classes sócias e pólo de poder separado da sociedade civil. (MONARCHA, 1989, p.43)

Após o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1920, o mundo conheceu o início da emergência dos Estados Unidos da América como potência mundial, posto ocupado, até então, pela Inglaterra no cenário internacional. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003, p.17) nós, brasileiros, que tínhamos como credores os ingleses, passamos a ter também como credores os norte-americanos. “Mas não só: através da imprensa, cinema, literatura, relações comerciais, etc., passamos a ter certo apreço pelo que veio a ser conhecido mais tarde como American Way of Life.”

O Brasil, então, começou, neste contexto, a absorver de modo mais intenso a literatura pedagógica norte-americana que compunha, em parte, o conteúdo do

movimento do “otimismo pedagógico”. Era preciso mais do que abrir escolas, era preciso também alterar nossa pedagogia, assim como a arquitetura escolar, a relação de ensino-aprendizagem, a forma de avaliação e, enfim, a forma de administrar as escolas e a educação em geral.

Muitos acreditaram nisso, ainda que não tivéssemos uma rede escolar suficientemente pujante para se pensar em tantas reformas internas quanto a que os livros indicavam. Vários acharam que, se tínhamos de começar, que já se começasse pelo que era o mais moderno. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.17- 18)

O autor afirma que a pedagogia aprendida, até então sem muita ciência e muito relacionada à observação do comportamento do professor, era uma fusão da pedagogia formulada por Herbart com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus e que se mantinha forte até aquele momento por meio dos princípios do *Ratio Studiorum*. Passou-se, com isso, a se interessar e buscar leituras e instruções de autores norte-americanos e europeus, principalmente aqueles ligados com o movimento da educação nova. Em meados da década de 1920, por intermédio de Anísio Teixeira, as ideias político-pedagógicas do norte americano John Dewey foram apreendidas por alguns segmentos de intelectuais brasileiros que

[...] em 1896, nos Estados Unidos, criou a University Elementary School, acoplada à Universidade de Chicago, como um campo experimental da “educação nova” ou “pedagogia nova” ou, ainda, a “pedagogia da escola nova” (o que gerou entre nós o termo “escolanovismo”, para identificar a doutrina desta experiência e de outras, semelhantes ou não) (GHIRALDELLI JR., 2003, p.19).

Marinho (2014) afirma que, neste período, várias matrizes filosóficas foram marcantes e influenciaram os aspectos teóricos ou institucionais da educação Brasileira, tais como positivismo, catolicismo, pragmatismo e o anarquismo.

A matriz filosófica positivista, conforme Marinho (2014, p. 60), já respaldava suas críticas à política imperialista desde a década anterior, assim como sua filosofia oficial, o ecletismo espiritualista. Quando foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade Positivista, começaram a aparecer às primeiras obras de Comte, promovidas pelos líderes teóricos, “Miguel Lemos, Teixeira Mendes e Pereira Barreto”. A ascensão do positivismo principalmente na Escola de Recife, se caracterizava pela unidade de objetivos a respeito da crítica ao pensamento e às instituições vigentes.

Consta em Marinho (2014) que o positivismo caracterizou-se em quatro vertentes: positivismo religioso (tinha o catolicismo centro de sua atuação, Comte mesmo respeito que Cristo), filosofia da ciência (filosofia síntese das ciências, esgotamento da ciência pela mecânica celeste), positivismo ilustrado (ênfase no aspecto pedagógico/ instruir e ilustrar/ oposição ao autoritarismo político) e positivismo político (fim do sistema representativo/ começo do regime ditatorial/ impõe pela força). Este último, que contava com a adesão de parcela substancial da elite, impunha a presença de Augusto Comte na cultura brasileira, pois compreendia que o homem é determinado somente pela alteração das condições sociais.

O aspecto mais marcante da influência positivista na educação brasileira esteve na realização de reformas do ensino primário e secundário, pautadas na teoria de Comte, crendo que o real se esgota na ciência, a qual, por sua vez, deveria ser submetida à política e à moral. Outro aspecto diz respeito à recusa, por parte da elite política, da implantação das Universidades, por acreditar que estas não produziriam saber prático, de forma que o ensino superior foi conservado como formação profissionalizante. Além disso, os professores aderiram à ideia de que a ciência tinha concluído sua evolução.

Outra matriz filosófica marcante na educação brasileira da primeira república foi, de acordo com Marinho (2014), a matriz filosófica católica, que teve como principais representantes Jackson Figueiredo e, posteriormente, Alceu Amoroso Lima, mais conhecido como Tristão de Athayde, responsável pela fundação do Instituto Católico de Estudos Superiores no Rio de Janeiro (1932), germe da Universidade Católica em 1941. A perspectiva filosófica preponderante nesta época, período de restauração católica, era a Tomista, numa versão mais modernizada de Jackson Figueiredo, a qual criava um lugar para a ciência moderna mais adequada na época.

Apesar da grande influência tomista [...] o grande articulador da renovação espiritualista católica na primeira era republicana, Jackson de Figueiredo, teria de fato, sofrido uma influência maior de Santo Agostinho (MARINHO, 2014, p. 66).

Inspirado em Agostinho, Jackson de Figueiredo, advogado, jornalista, crítico, ensaísta, filósofo e político organizou e articulou o movimento católico leigo no Brasil, pelo intermédio da revista *A Ordem*, fundada por ele em 1921 e o Centro Dom Vital, em 1922. Combatendo tanto o liberalismo quanto o comunismo, o

pensador tinha como proposta reunir a elite intelectual cristã para as lutas apostólicas a fim de defender a igreja e a ordem social. Com a morte prematura de Jackson Figueiredo, em 1928, quem assumiu o movimento Católico foi Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de Ataíde.

Segundo Saviani (2013a), o campo religioso correspondia ao maior movimento de disputa contra as ideias liberais desde a figura do padre jesuíta Leonel Franca em cujo pensamento vigorava a união indissolúvel da religião e da pedagogia, A educação, assim, não poderia deixar de ser religiosa pois, se assim fosse, seria incapaz de educar. No campo religioso, animou o desenvolvimento da ação católica, articulando sobre a direção intelectual a organização de uma militância de movimentos especializados e destinados a reunir a juventude na ação católica abarcando as cinco vogais: JAC, JEC, JIC, JOC, JUC, além das organizações de adultos HAC e a liga feminina LFAC⁸.

No que diz respeito ao campo pedagógico e cultural, a igreja tomou em defesa a formação de líderes intelectuais impregnados do espírito católico, participando, de acordo com Saviani, (2013a) da fundação da Associação dos Universitários Católicos em 1929, e da criação do Instituto Católico de Estudos Superiores em 1932, considerado embrião das Faculdades Católicas e da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Em 1940 e 1941, Fernando Magalhães juntamente com o padre Leonel Franca, fundaram as Faculdades Católicas e a PUC do Rio de Janeiro, se tornando membros do Conselho Nacional e Federal de Educação, de 1935 a 1969.

Com uma visão hierarquizada, buscavam restaurar o princípio da autoridade, privilegiando a ordem em detrimento do progresso. A visão católica considerava o povo como elemento a ser conduzido por uma elite responsável, formada segundo os princípios da “reta moral cristã”.

Assim, os católicos constituíram o principal núcleo de ideias pedagógicas a resistir ao avanço das ideias novas, disputando com os renovadores das ideias liberais laicas a hegemonia do campo educacional a partir dos anos de 1930, no Brasil. Nesse cenário de disputas, se configurava a matriz filosófica pragmatista no país, a partir dos ciclos de reformas Estaduais, promovendo uma reforma geral na

⁸ JAC, JEC, JIC, JOC, JUC as cinco vogais que se referem a movimentos organizados pela Ação Católica, especializados e destinados à juventude; JAC – Juventude Agrária Católica; JEC – Juventude Estudantil Católica; JIC – Juventude Independente Católica direcionada a estudantes secundários; JOC – Juventude Operária Católica; JUC – Juventude Universitária Católica. HAC – Homens de Ação Católica para adultos maiores de 30 anos e os casados de qualquer idade. LFAC – Liga Feminina de Ação Católica para mulheres maiores de 30 anos e as casadas de qualquer idade. Maiores referências em Saviani 2013a, p. 257.

instrução pública em São Paulo que se concentrava principalmente no ensino primário, gerando diversas mudanças na educação brasileira entre estas a influências pragmatistas no ideário escola novista.

Consta em Marinho (2014) que as primeiras décadas do século XX seguiram sob a influência das ideias liberais, que propunham a extensão universal por meio do Estado ao processo de escolarização, considerando como principal instrumento a participação política. Até a década de 1920, houve o predomínio da concepção liberal tradicional que tinha como princípio a formação do indivíduo pela escola, transformando-os de ignorantes em cidadãos esclarecidos. Posteriormente, a concepção tradicional do liberalismo foi suplantada pela concepção humanista moderna do liberalismo.

As ideias conservadoras do liberalismo tradicional condiziam com o pensamento filosófico de Herbart enquanto o liberalismo moderno tem seus fundamentos no pensamento de Dewey. Herbart concentrou seus estudos no cérebro e buscou compreender o funcionamento psicológico humano, pois compreendia que as percepções e os conceitos eram guiados pela razão e comandavam a vida psíquica. Nesse sentido, as motivações e os interesses eram dirigidos racionalmente em um “amparato psíquico que comandava o aprendizado e a formação de conceitos no cérebro” Marinho (2014, p. 71).

As concepções liberais modernas de Dewey, inspiradas por Hegel e Darwin, segundo Marinho (2014), postulava que o homem era um ser histórico em evolução, tanto em nível individual como coletivo. Concebiam ainda que a criança estava em uma etapa da vida em que pensava diferente do adulto, de modo que sua preocupação era com o aprendizado e com o modo de lidar com a mudança constante da etapa de criança para a vida adulta. “A educação era a organização de experiências de crescimento em benefício da possibilidade de mais ricas experiências, aumentando a diversidade e a capacidade de inventividade humana.” (MARINHO, 2014, p. 72).

A última matriz filosófica analisada por Marinho (2014) é a matriz filosófica anarquista. A autora menciona Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) cujo caráter libertário das ideias motivou vários professores de tendências anarquistas e socialistas, ligadas quase sempre às movimentações operárias das décadas de 1910 e 1920. As ideias pedagógicas pautadas no socialismo e no anarquismo não foram hegemônicas, pois partiam de grupos não dominantes, a partir das perspectivas dos trabalhadores.

Segundo Marinho (2014), o princípio básico do anarquismo era a liberdade e a solidariedade que se denominava de socialismo libertário, para o qual o homem historicamente nunca foi livre, mas escravizado pelo Estado, seu principal senhor. Dessa forma, qualquer ação de transformação social deveria destituir a máquina estatal, pois somente assim poderia criar uma sociedade justa. Não é nossa intenção, nesta pesquisa, nos aprofundarmos nas matrizes filosóficas aqui citadas, mas é preciso alertar para o fato de que estas apontam para uma diversidade de ideias que estiveram presentes nos vários movimentos do ciclo de reforma, com a influência de pensadores estrangeiros nas correntes pedagógicas educacionais que culminaram no sistema Educação brasileiro no século XX.

O otimismo pedagógico otimizou o ciclo de reformas estaduais da educação dos anos 1920. Antes, no Brasil, não havia um Ministério da Educação, o qual só veio a surgir na República. Nesta época, jovens intelectuais dirigiram-se para várias capitais do país buscando dar consistência à educação estadual e, de certa forma, regradar minimamente as condições escolares em cada Estado, ou, ao menos, em suas capitais. Entre seus principais representantes constavam as seguintes personalidades:

Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Lourenço Filho (São Paulo, 1930; Ceará, 1923), Francisco Campos (Minas Gerais, 1927), Sampaio Dória (São Paulo, 1920), Carneiro Leão (Pernambuco, 1930) (GHIRALDELLI JR., 2003, p.21).

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o governo Federal acabou atuando por meio de medidas diversas, baseado em legislações de caráter pontual. No legislativo, iniciou com a Reforma Benjamim Constant em 1891, direcionada ao Distrito Federal, na época, o Rio de Janeiro. Criou também o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, que durou até 1892. Esta reforma tentou a substituição do currículo acadêmico humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, fundamentadas pelo positivismo atestada por vários republicanos. A Reforma Benjamim Constant reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal, criando o Pedagogium (centro de aperfeiçoamento do magistério).

Marinho (2014, p. 62) afirma que a reforma mais marcante do ensino primário e secundário foi realizada por Benjamim Constant, chefe militar do movimento republicano e adepto do positivismo. O essencial dessa filosofia consistia no fato de

que “o real se esgota nas ciências e que a própria organização social, por seus elementos básicos a política e a moral, pode ser estruturada em bases científicas”.

Benjamin Constant ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, declarou o ensino livre, leigo e gratuito, e dividiu as escolas primárias em dois níveis: o primeiro grau para alunos de 7 a 13 anos e o segundo para alunos de 13 a 15. Exigia-se o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas, bastando, para as escolas particulares, solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores.

O governo federal lançou nova legislação, a Lei Rivadávia Correia (1911), que outorgava total liberdade aos estabelecimentos escolares, tornando a presença facultativa e desoficializando o ensino. Houve uma reação contra esta legislação, que desdobrou-se na reforma Carlos Maximiliano (1915) que, por sua vez, reoficializou o ensino, reformando o Colégio Pedro II e regulamentando o acesso às escolas superiores.

De acordo com Lemme (2005), os meios culturais brasileiros, nesta época, eram também abalados por um acontecimento muito importante que se concretizava especialmente em São Paulo e no Rio de Janeiro: a chamada Semana da Arte Moderna de 1922 cujas influências eram o surrealismo, o futurismo e o dadaísmo, oriundos da Europa no pós-guerra, no campo das artes plásticas, literaturas e músicas.

[...] adquiriu entre nós um poderoso caráter nacionalista que pregava nosso rompimento com os modelos europeus que então dominavam nossas manifestações artísticas. Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas do nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente. (LEMME, 2005, p.167)

A ânsia de transformação que movimentava o país repercutia intensamente nos setores da educação, do ensino e da cultura. Segundo Lemme (2005), os educadores brasileiros considerados progressistas estavam engajados na crítica à organização escolar e aos atrasos nos processos e métodos de ensino, o que abriu um ciclo de reformas de educação que não surgiu do nada, mas da necessidade de transformações econômicas, políticas e sociais que o País enfrentava. Sob influência de um conjunto de ideias vindas da Europa pós-guerra que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino, esse ciclo ficou conhecido como Escola Nova.

No fim da Primeira República, mais uma reforma intenciona dinamizar a educação, a reforma Rocha Vaz (1925), a qual, pela primeira vez, propunha um acordo entre o que se fazia nos Estados e o que se fazia na União, em relação à promoção da educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

Segundo Cury (2007, p.834) a “Reforma João Alves/Rocha Vaz, por meio do Decreto n. 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, estabelecia o concurso da União para a difusão do ensino primário”. O artigo 25 do Decreto estabelecia que a União deveria subsidiar parcialmente o salário dos professores primários, desde que estes estivessem em exercício nas escolas rurais. Caberia aos estados - membros pagar o restante do salário, oferecer residência aos docentes, construir ou arranjar prédio escolar e fornecer o material didático.

Diante desses acontecimentos, é possível perceber o momento de transição de um Estado que tem interesse em assumir o poder político e educacional no Brasil, mas se recusa a assumir responsabilidades econômicas que vão, aos poucos, mediante crises e tensões promovidas pelas diversas reformas neste período, desenhando, embora ainda embrionariamente, um esboço da política de financiamento público no País. O início da segunda República teria no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e seus intelectuais pensadores, suporte teórico Liberal e revolucionário na consolidação da Educação Brasileira, dinamizando o ensino aos moldes da “Educação Nova”.

1.2.3 Brasil nos marcos da Segunda República 1930-1937.

Após 40 anos da proclamação da república, o Brasil passou a viver uma nova fase conhecida como a “Era Vargas”, dividida em três períodos: o primeiro com Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo pós-outubro de 1930 (o “Governo Provisório”); o segundo com Getúlio Vargas no poder após a promulgação da Constituição de 1934; o terceiro com Getúlio Vargas no poder após o golpe de 1937, onde permaneceu como ditador no “Estado Novo” até 1945.

O Brasil, na década de 1930, continuou se industrializando e se urbanizando. A produção industrial foi superior à produção agrícola em 1933 e cidades como Rio de Janeiro e São Paulo ultrapassaram a casa de um milhão de habitantes.

Sabemos que quanto mais urbano se torna um país, mais os setores de serviços cresce, menos as pessoas querem se submeter ao trabalho braçal e, então, mais os setores médios, ou os aspirantes a tal, querem educação, escolas; pois tais setores querem se adaptar a uma situação que eles preveem que ocorra, e que eles querem que ocorra, senão com a geração que está no trabalho, ao menos com seus filhos: que eles possam vir a trabalhar fora do campo do “serviço físico bruto” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.28).

Atento à situação que o País enfrentava, Vargas, como chefe do “Governo Provisório”, veio a público em 3 de novembro de 1930, com um plano de dezessete pontos para a “reconstrução nacional”. O item 3 do programa de “reconstrução nacional” falava sobre a educação.

Item 3: “difusão intensiva do ensino público, principalmente técnico-profissional, estabelecendo, para isso, um sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados; para ambas as finalidades, justificar-se-ia a criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, sem aumento de despesas” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 28).

Vargas também criou o Ministério da Educação e Saúde Pública que, entre 1930 e 1937, passou por três gestões: a de Francisco Campos (1930 a 1932), a de Washington Pires (1932 a 1934)e, a de Gustavo Capanema, que atravessou a transição da Segunda República para o “Estado Novo”, encerrando-se em 1945 com o fim da Ditadura do “Estado Novo”.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), no campo legislativo, os dois primeiros anos de existência do Ministério foram evidenciados por vários decretos, um deles as chamadas “reformas Francisco Campos”. Campos foi um dos reformadores do ensino em Minas Gerais, na época do ciclo de reformas estaduais dos anos 1920. Tinha experiência anterior e uma cultura razoável na literatura pedagógica da época, embora fosse conhecedor das obras mais famosas de John Dewey, não foi um seguidor das ideias liberais radicais, mas esteve motivado mais pelas necessidades prementes de arranjo político. As leis de Campos foram as seguintes:

Pelo decreto 19.850 (11/04/1931) ele criou o Conselho Nacional de Educação; pelo decreto 19.851 (11/04/1931) ele dispôs itens regulamentando e organizando o ensino superior no Brasil, adotando o chamado “regime universitário”; em seguida, com o 19.852 (11/04/1931), ele organizou a Universidade do Rio de Janeiro; organizou o ensino secundário com o 19.890 (18/04/1931); organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras pelo decreto 20.158 (30-06-1931). Por fim, consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário com o decreto 21.241 (14/04/1931) (GHIRALDELLI JR., 2003, p.29-30)

A atuação do novo governo foi também provocativa no âmbito da disputa de ideias pedagógicas, quando Vargas e o ministro Francisco Campos, na IV Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação), cujo tema era “As grandes diretrizes da educação popular”, discursou, convocando os educadores para definirem o sentido pedagógico da Revolução de 1930.

Um ano depois, ocorreu a V Conferência Nacional de Educação, cujo objetivo era a discussão de um “Plano Nacional de Educação”, menos com o intuito de formular uma sugestão para o Governo Provisório e mais com a estratégia de influenciar os trabalhos da já então prevista Assembleia Nacional Constituinte, que aconteceria, como de fato ocorreu, em 1934. Entre uma conferência e outra, alguns intelectuais jovens, mas já importantes porque vários deles haviam participado do ciclo de reformas estaduais dos anos vinte, assinaram um texto que se tornou um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira: o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932 (GHIRALDELLI JR., 2003, p.31).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, portanto, foi elaborado a partir das influências do ideal liberal moderno, no início da segunda República, sob forte motivação do governo de Vargas. Jovens intelectuais pensadores da camada mais elitizada da sociedade Brasileira que receberam, então, influências marcantes da literatura norte-americana de Dewey, propondo uma reforma no ensino brasileiro, então desprovido de uma filosofia da Educação e de uma visão mais científica dos problemas educacionais.

Segundo Brito (2006), o manifesto pode ser considerado como uma síntese do pensamento social Brasileiro de um grupo de intelectuais voltados aos interesses político, literário, social, cultural e educacional.

Saviani (2013a) considera o Manifesto como instrumento político de gênero literário que expressa a posição de um grupo de educadores na década de 1920, o qual vislumbrou, na revolução de 1930, uma oportunidade de exercer o controle da educação no país.

[...] a estratégia montada previa a publicação integral do texto simultaneamente pelos principais jornais do Rio e de São Paulo. A data escolhida foi o dia 19 de março, um sábado, quando se esperava que também os jornais do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco o publicasse. [...] evidentemente, a recepção foi polêmica. As manifestações favoráveis como a de Azevedo Amaral, Menotti del Picchia e Cecília Meireles se contrapôs uma avalanche de críticas oriundas predominantemente de intelectuais ligados a Igreja Católica, tendo à frente Alceu Amoroso Lima. (SAVIANI, 2013, p.254)

A divulgação do Manifesto causou impacto imediato na ABE, provocando o rompimento entre o grupo de renovadores e o grupo católico, o que resultou na fundação da Confederação Católica de Educação em 1933 e a realização do 1º Congresso Nacional Católico de Educação em 1934. No início dos anos de 1930, a bandeira de luta dos Católicos frente à educação foi o combate à laicização do ensino, propagada pelo Manifesto dos Pioneiros de 1932. A escola leiga preconizada pelos escolanovistas deseducava, neutralizava as normas morais, estimulava o individualismo e desestimulava atitudes de convivência social e do espírito coletivo. “Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade”. (SAVIANI, 2013a, p.257 e 258).

Entre liberais e católicos estava o palco de disputas políticas, culturais, sociais e educacionais que culminam em grandes acontecimentos: a elaboração e divulgação do Manifesto de 1932; a ruptura entre Católicos e liberais na ABE; a criação da Confederação Católica de Educação e a Constituição de 1934⁹. Esta última relacionada, em parte, com a derrota dos liberais diante da união e do pacto entre a Igreja católica, Francisco Campos e Gustavo Capanema, o que aproxima a Igreja do Estado, reintegrando a religião ao ensino, diluindo as críticas de monopólio de Estado as ideias liberais e, ao mesmo tempo, buscando um equilíbrio das ideias renovadoras da Escola Nova e as ideias conservadoras tradicionais.

Equilíbrio esse nem sempre harmonioso, como afirma Saviani (2013a, p. 271):

[...] equilíbrio tenso, em algumas circunstâncias, quando eram assacadas virulentas acusações de modo especial por parte dos Católicos contra os escolanovista [...] Em outras circunstâncias harmonioso quando o avanço dos métodos renovados penetravam nas próprias fileiras das organizações tradicionais revestindo de roupagem progressista a doutrina da educação católica.

Voltemos ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que Saviani (2013a) considerou de documento de duplo sentido, doutrinário e de política educacional, filiado à Escola Nova, que se inseria no movimento de renovação e se propunha à tarefa de reconstrução educacional que, por sua vez, se opunha à escola tradicional. Sendo um manifesto, procura adeptos à opinião pública e tem no

⁹ Inserimos no anexo a Constituição de 1934 para demonstrar em especial o título V – Da família da Educação e da Cultura, Cap II – Educação e Cultura, artigo 149 “Educação – Direito de todos e de competência da família e da rede pública”; artigo 151 - Deveres do Estado; artigo 153 – Ensino religioso de frequência facultativa constituindo matéria em escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais. Ver em anexo Constituição de 1934.

povo sua força de manifestação. Tomamos o Manifesto como discurso pelo seu enunciado de acontecimento que, como tal, se inscreve na história e utiliza-se de dispositivos para enfatizar e evidenciar suas verdades, como no desenrolar desta história anunciada.

O “Manifesto de 1932” foi redigido por Fernando de Azevedo e compunha o que se considerava uma nova concepção pedagógica, passando pela filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, e pela política educacional. Sob o subtítulo de “A reconstrução educacional do Brasil — ao povo e ao governo”, o texto iniciava-se afirmando que, dentre os diversos problemas nacionais, nem mesmo os problemas econômicos poderiam se sobrepor à primazia do problema que enfrentava a educação naquele contexto.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO et al, 1984, p. 1).

Apesar de, à primeira vista, o texto relacionar o desenvolvimento do país à educação, logo em seguida, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), apresenta o meio-termo ideal, o qual afirma que as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Justamente aí se teria cometido o grande erro, cerca de 43 anos de República, por ter levado a cabo uma sucessão periódica de reformas parciais e arbitrárias, lançadas pelo governo sem uma base sólida econômica e ainda sem uma visão global do problema educacional.

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes[...] (AZEVEDO et al, 2006, p. 118).

O texto do Manifesto enquanto discurso traz em seu enunciado um panorama do real problema educacional que o país enfrentava, tal como é apresentado: “fragmentário”, “desarticulado”, “desatualizado”, “tradicional”, articulado por reformas “arbitrárias”, associado a um sistema de ensino “sem solidez econômica”, de uma educação comparada à construção “isolada”, “abandonada nos seus alicerces”, ou seja, sem condição alguma de ter um base sólida que lhe dê sustentação, “incapaz” de ser despojado de seus andaimes. Descreve uma imagem desoladora da questão educacional.

Toda esta atmosfera de insuficiência e desolamento trazia no corpo do Manifesto o convite à emergência de se criar um “sistema de organização escolar” compatível com o que enunciava “à altura das necessidades modernas e das necessidades do País” capaz de “unir todos os esforços” e uma “unidade de planos” com “Espírito de continuidade”. Até então não havia sido realizado, na história da educação, o Manifesto como enunciado, afirmando e apresentando o modelo que se pretendia desenvolver, buscando, com apoio do “povo” e do “governo”, a possibilidade de ser realizado mediante articulação de um grupo determinado, os signatários desse manifesto, como “os reformadores do ensino brasileiro”, apresentados no manifesto enquanto acontecimento como “pioneiros” de um modelo de ensino diferente do que acontecia até então no Brasil, do início da Segunda República.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (AZEVEDO et al, 2006, p. 189).

Quando mencionamos que a proposta é de fato realizar algo diferente do que já ocorrera ao longo da história educacional brasileiro, referimo-nos ao pensamento liberal moderno que teve sua base teórica divulgada e aplicada à cultura norte-americana, embora nunca tenha alcançado tamanho enfoque e importância no seu país de origem, como ocorrera no Brasil. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” não foi uma educação “Nova” elaborada exclusiva e isoladamente por um corpo de pensadores e intelectuais brasileiros, mas, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), teve neles uma base teórica profundamente ligada ao pensamento liberal moderno, tendo em Dewey seu maior representante, embora sofresse influências de Émile Durkheim.

O “novo” do ensino proposto no Manifesto precisa, de antemão, ser pensado, no sentido de que o Manifesto afirma ser novo, já que a necessidade de um modelo novo aparece como verdade inquestionável de acordo com Fernando de Azevedo e seus colaboradores na formulação do referido Manifesto, legitimado pela necessidade de criação de uma “Cultura própria” brasileira para estabelecer os objetivos e fins da educação.

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". (AZEVEDO et al, 2006, p. 188).

Daremos continuidade ao que nos propomos pensar nos solos de positivities e acontecimentos geradores de discursos, investigando a filosofia liberal moderna e seus aportes para fundamentação do discurso enunciado no Manifesto.

1.3 O ideário liberal moderno como tendência pedagógica brasileira: o “novo” da segunda república

O Liberalismo constitui em um sistema de ideias elaborado no século XVII por pensadores Ingleses e franceses que teve sua origem ideológica no papel social atribuído à educação na construção do progresso individual e geral, sendo a educação um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, pautada no princípio de individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia. O que evoca o novo e o moderno no Brasil, início do século XX, já fora pensado anteriormente, porém nunca antes na atmosfera brasileira que tem na crise do café o avanço da industrialização, no movimento de disputas políticas do governo de Vargas, espaço ou solo de possibilidade para se pensar os ideais liberais e tornar este em parte realidade ao modo e contexto brasileiro.

Segundo Cunha (1977), os ideais educacionais de uma escola pública, universal e gratuita, sob a crença há muito difundida de que a educação escolar seria um dos

meios mais eficazes e disponíveis para que as pessoas possam modificar e melhorar sua posição na sociedade, deve se pautar nos princípios de direitos e oportunidades iguais, a fim de destruir privilégios hereditários, respeitando as capacidades e iniciativas do indivíduo. Foi esse o cerne as diretrizes fundamentais do liberalismo.

Cunha (1977) apresenta os princípios gerais do liberalismo como um corpo ideológico que se fundamenta em quatro valores máximos, já citados: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Vale percorrer a respeito de cada um deles a fim de compreendermos em que princípios liberais esteve apoiado o movimento revolucionário de 1930 que se desencadeou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” cuja proposição o está revelada no subtítulo: “A Reconstrução Educacional no Brasil”. Esse discurso de reconstrução aparece no bojo das ideias liberais, porém com o intuito de reconstrução social via a educação. Vejamos adiante, passo a passo, os princípios fundamentais dos ideais liberais.

O individualismo é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que se deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. Um dos maiores expoentes do liberalismo foi John Locke [...] A função social da autoridade (do governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo da sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não (CUNHA, 1977, p.28-29).

Nesse sentido, a autoridade (governo) não limita nem tolhe o indivíduo permitindo, assim, o desenvolvimento de todas suas potencialidades, de modo que o próprio indivíduo é o único responsável pelo sucesso ou fracasso e não a organização social. Desta forma, a sociedade de classes não só é aceita como legitimada.

O cuidado estaria mais em proteger a liberdade e a segurança individual do que promover o progresso social, pois o progresso individual resultaria no sucesso também da sociedade. O próximo princípio, o de Liberdade, discute mais a intervenção de outros aspectos além do social para garantir o princípio da individualidade, estando os dois princípios profundamente associados.

O liberalismo usa do princípio da Liberdade para combater os privilégios conferidos a certos indivíduos em virtude do nascimento ou credo. [...] presume que um indivíduo seja tão livre quanto o outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtudes de seus talentos e aptidões. [...] o

progresso geral da sociedade como um todo está condicionado ao progresso de cada indivíduo que obtém êxito econômico e, em última instância, à classe (grupo de indivíduos) que alcança maior sucesso material (CUNHA, 1977, p. 29-30).

Neste princípio, quanto menos poder do Estado, menor será sua esfera de ação e maior ainda será a liberdade do indivíduo. O liberalismo defende a tolerância religiosa contra as perseguições do Estado, incentivando o livre pensamento na esfera religiosa e prevendo as liberdades intelectual, religiosa e política, pois compreende que a liberdade é condição necessária para a defesa tanto da ação como das potencialidades individuais e a falta da liberdade. um desrespeito à personalidade do indivíduo.

Outro elemento fundamental da doutrina liberal é a *propriedade*. [...] um direito natural do indivíduo, e os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar seus direitos naturais. [...] a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalhe e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas (CUNHA, 1977, 30-31).

Cunha (1977, p.30) discorre que na, “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, da Revolução Francesa, a propriedade aparecia imediatamente entre os direitos imprescritíveis, não cabendo aos representantes do povo redistribuir as propriedades porque violariam o princípio da liberdade individual. O Estado existiria para proteger os interesses do homem e a propriedade.

Os homens, para os liberais, não são indivíduos iguais e seria impossível querer que o fossem, pois a igualdade social é nociva já que provoca a padronização e uniformização dos indivíduos, sendo isso um total desrespeito à individualidade de cada um.

O próximo e último princípio do liberalismo oriundo dos outros princípios do individualismo, da propriedade, da liberdade e da igualdade consiste no princípio de *Democracia*, ou seja:

[...] igual direito de todos participarem do governo a livremente, através de representantes de sua própria escolha. Cada indivíduo, agindo livremente, é capaz de buscar seus interesses próprios e, em consequência, os de toda a sociedade. (CUNHA, 1977, p.33)

Existe uma ligação estreita entre os cinco princípios, sendo que a não realização de um deles implicaria na impossibilidade dos demais, mas a realização

de todos resultaria numa sociedade que os liberais nomearam de “sociedade aberta” e na qual todos os homens teriam oportunidades iguais de ocupação das diversas posições nela existente.

No que tange à educação e a sua função social, o principal ideal liberal considera que uma escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, e nem de credo religioso ou político, devendo estar a serviço do indivíduo livre e pleno. Nesses moldes, caberia à escola “revelar e desenvolver em cada um, seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações”. (CUNHA, 1977, p.34)

A partir dos talentos ou vocações individuais (que a escola tem a capacidade de despertar e desenvolver) que o indivíduo adquirirá sua posição, isto é, que o indivíduo ocupará na sociedade a posição que seus dotes inatos e sua motivação determinarem e, assim de acordo com suas próprias aptidões, irá encontrar seu lugar na estrutura ocupacional existente. [...] pretende contribuir para que haja justiça social levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual. [...] a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução. (CUNHA, 1977, 35)

É nesse sentido que o pensamento liberal presente no discurso da reconstrução nacional da sociedade brasileira moderna e seus reflexos no pensamento pedagógico contrapõem-se a um certo determinismo ideológico, advogando que a posição social do indivíduo não deveria ser determinada pelo seu nascimento, fortuna ou classe que este pertence. Assim, todos deveriam ter as mesmas oportunidades e, nesta perspectiva, a educação seria instrumento equalizador das desigualdades sociais e escolares. Para os liberais modernos, a adoção de métodos educativos apropriados asseguraria a transformação, proporcionando ao indivíduo a experiência de acordo com suas vocações.

Este pensamento esteve fortemente presente na concepção teórica de educação e democracia de Dewey, um dos seus grandes expoentes e, no Brasil, foi trazida e adotada por seu maior discípulo, Anísio Teixeira, no início da década de 1930.

CAPÍTULO II

O MANIFESTO COMO DISCURSO: TECENDO A FORMAÇÃO DISCURSIVA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 NO BRASIL

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre enunciados verdadeiros e falsos, a maneira como se sancionam uns e outros, as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o cargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Michel Foucault

Neste capítulo, abrimos espaço para pensar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como discurso que contém, em seu interior, enunciados formuladores de dispositivos de verdades que à sua época e contexto emergiram de determinadas condições políticas e sócio históricas, as quais Foucault (2013) chamou solo de possibilidades.

Nossa hipótese é a de que o referido Manifesto possibilitou a ocorrência de dois grandes eixos conceituais como dispositivos de verdade: Os Pioneiros e a Educação Nova no Brasil nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente na década de 1930, visto que a publicação do Manifesto ocorreu em 1932.

Como forma de exposição, optamos por iniciar as reflexões, partindo da apresentação estrutural do Manifesto, seguida pela apresentação dos conceitos de discurso, enunciados e dispositivos de verdade, segundo Michel Foucault; na sequência, a fundamentação teórico-política do Ideário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, no Brasil, procura evidenciar as partilhas teóricas entre John Dewey e Anísio Teixeira.

2.1 Apresentação do Manifesto

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi publicado em 1932, redigido

por Fernando de Azevedo e assinado por 26 signatários.¹⁰ Consta em Saviani (2013) que, a pedido de Fernando Magalhães e Nóbrega, na IV Conferência Nacional de Educação foi realizado um apelo da elaboração e definição das bases da política educacional brasileira. O documento foi redigido e preparado para ser apresentado no ano seguinte na V Conferência Nacional de Educação. Em carta dirigida a Nóbrega da Cunha, em 14 de dezembro de 1931, Fernando de Azevedo aceitou e confirmou a incumbência. Menos de três meses após esta data, já no ano de 1932, o documento foi redigido.

De fato, nos meses iniciais de 1932 o documento já estava redigido. Em carta de 14 de março desse ano, Fernando de Azevedo comentou com Anísio Teixeira que escrevera o texto em cinco dias, embora tivesse pensado no assunto durante um mês.

[...] Tomou-se, então, o cuidado de escolher a dedo os convidados para subscrever o texto, levando em conta sua posição de liderança e também a capacidade de difusão ligada ao exercício profissional em órgão de imprensa. Anísio Teixeira teve papel importante nesse processo [...] Efetivamente, dos 26 signatários do texto, nove eram colaboradores de Anísio em sua gestão frente à Instrução Pública do Distrito Federal. (SAVIANI, 2013, p.235)

A estrutura do texto do Manifesto foi elaborada por Introdução (Movimento de renovação educacional, Diretrizes que se esclarecem, Reformas e a Reforma), seguida de quatro momentos que estabeleceram posteriormente (Aos fundamentos filosóficos e sociais da educação, A organização e administração do sistema educacional. As bases psicológicas da Educação, Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciadas, conclusão).Segue modelo estrutural do Manifesto apresentado por SAVIANI (2013, p. 241 e 242):

Introdução:

Movimento de renovação educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma

¹⁰ Os signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes. Ver mais sobre bibliografia dos signatários em Saviani (2013, p. 237-241)

1. Os Fundamentos filosóficos e sociais da Educação:

Finalidades da Educação

Valores mutáveis e valores permanentes

2. A organização e administração do sistema educacional:

O Estado em Face da educação

- a) A educação uma função essencialmente pública
- b) A questão da escola única
- c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A Função educacional

- a) A unidade da função educacional
- b) A autonomia da função educacional
- c) A descentralização

3. As bases psicobiológicas da educação:

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da Educação Nova

4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:

Plano de reconstrução educacional

- a) As linhas gerais do plano
- b) O ponto nevrálgico da questão
- c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
- d) O problema dos melhores

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

O papel da escola na vida e a sua função social

Conclusão:

A democracia – um programa de longos deveres

Para firmar seu intuito de discurso solene proferido ao povo e ao governo, o Manifesto trazia a problemática dos problemas nacionais brasileiros, justificando, logo na Introdução, a necessidade de renovação educacional: “A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançada sem solidez econômica e sem uma visão global do problema.” Azevedo (2006, p. 188) completa a ideia discorrendo sobre a causa principal antes da

inorganização e da desorganização do país em quase todos os planos da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) da aplicação (aspecto técnico) e dos métodos científicos aos problemas de educação. Afirma que nunca alcançaremos uma cultura própria ou geral se não encontrarmos uma unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas. Apresenta o movimento de renovação educacional “sob a luz de novos ideais”, defendendo a ampliação do ângulo de observação. Além disso, sob a complexidade dos problemas sociais, os trabalhos científicos se traduzem em força reconstrutora no estudo e na resolução dos problemas educacionais.

Ainda na introdução, são apresentadas as diretrizes para a reconstrução educacional sob o espírito novo da crítica, dos debates e a consciência da necessidade de aperfeiçoamento constante. Esse texto contempla os educadores de maior destaque, vanguardas da campanha de renovação educacional. No tópico “Reformas e reformas”, o documento remete aos esforços anteriores de reformas parciais, porém este programa concretiza uma nova política educacional, pois nenhuma outra reforma penetrou no âmago da questão. A educação, assim, deve acompanhar a evolução contínua, favorecida por todas as forças organizadas da cultura e educação, vista de forma integral.

Sobre as “Finalidades da educação”, o documento estabelece que toda concepção de educação varia de acordo com a filosofia predominante em cada época. A questão primordial das finalidades da educação estaria vinculada à concepção de vida e de um ideal que varia de acordo com as estruturas e tendências sociais e, mediante esta afirmação, a educação deveria acompanhar novas perspectivas do pensamento pedagógico. A educação nova pragmática alarga as finalidades da educação além dos limites das classes sociais e assume uma feição mais humana e democrática, favorecendo as mesmas oportunidades de educação para todos. Se funda sobre o princípio da “veiculação da escola como meio social, tendo seu ideal condicionado pela vida social atual, mas puramente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. Azevedo (2006, p. 191)

Os “Valores mutáveis e valores permanentes” apontam para o embrião da concepção nova de educação, o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores imutáveis. O trabalho, assim, é reconhecido como a maior escola de formação da personalidade moral (solidariedade social e cooperação) capaz de compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade, do espírito de justiça, de renúncia e de disciplina que são valores permanentes.

Sobre a organização e administração do sistema escolar: o tópico “O Estado em face da educação” aborda como primeiro ponto - **A educação, uma função essencialmente pública** – o Estado deve reconhecer e proclamar o direito de educação integral para todo indivíduo, deve apoiar o trabalho da educação à escola e à família como uma obra profundamente social. **A questão da escola única**- remete ao princípio de direito biológico de cada indivíduo e à sua educação, nesse sentido cabe ao Estado a organização de meios efetivo para um plano geral de educação que torne a escola acessível em todos os graus indiferente das condições econômicas do indivíduo. Propõe escola comum pública igual a todos, em que todas as crianças de sete (7) quinze (15). **A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação** – Estes quatro princípios estão fundamentados na mesma ideia de escola unificada, pois, para garantir o acesso e permanência a todos os indivíduos entre sete a quinze anos ao ensino público e igual a todos, o Estado deveria tornar o ambiente escolar ser laico, gratuito, obrigatório e capaz de garantir a crianças e jovens o fim da exploração humana que sacrifica o indivíduo nas sociedades modernas. A coeducação colocaria meninas e meninos em mesmo pé de igualdade, indiferente de um ou outro sexo, tornando o ensino “mais econômico em organização da obra escolar e mais fácil em sua graduação” Azevedo (2006, p.194).

O Manifesto detalha assim a função educacional: unidade, autonomia e descentralização. De forma resumida, a unidade da função educacional diz respeito à base da unificação do ensino a uma só função, a fim de desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano sob a visão biológica de formação e organização de um regime escolar, seleção dos alunos em aptidões naturais, incorporação dos estudos do magistério às universidades, equiparação de mestres e professores em termos de remuneração e trabalho, correlação e continuidade do ensino em todos os seus graus, programa de política educacional fundada nos princípios unificadores capazes de modificar profundamente a estrutura íntima e organizacional do ensino e do sistema educacional.

Autonomia da função educacional é assegurar ampla autonomia técnica, administrativa e econômica à educação pública, como o próprio texto destaca:

A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de “um fundo especial ou escolar” que constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional [...] (AZEVEDO, 2006, p.194)

A respeito de “A Descentralização” o Manifesto apresenta a ideia de descentralização do poder do Estado e garante à Educação a aplicação da doutrina federativa e descentralizadora. Neste caso, “À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição que deve conter, com a definição de atribuições e deveres [...]” (AZEVEDO, 2006, p.194)

O Documento apresenta a seguir as bases psicobiológicas da educação e estabelece noções sobre “O processo educativo”, definindo “O conceito e os fundamentos da educação Nova”, ao afirmar que o estudo científico e experimental da educação libertou o caráter empirista do ensino, conferindo-lhe um espírito científico e organizado, uma nova uma função complexa do espírito que cresce de dentro para fora e transfere para a criança o respeito a sua personalidade e o centro de gravidade do problema da educação. Trata-se de um conceito funcional de educação onde a escola deve oferecer à criança um meio vivo e natural para o intercâmbio de reações e experiências contrárias ao ensino passivo, intelectualista e verbalista da escola tradicional. A educação nova segue à lógica psicológica e se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil, devendo estimular a expansão das energias criadoras do educando ao prepará-lo para o trabalho em grupo, oferecendo um ambiente dinâmico, conectado com a região e a comunidade para as atividades pedagógicas e sociais frente ao progresso material e espiritual da sociedade, como uma comunidade em miniatura.

O “Plano de reconstrução educacional” foi traçado no Manifesto pelas vertentes: as linhas gerais do plano; o ponto nevrálgico da questão; o conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil; o problema dos melhores; a unidade de formação de professores e a unidade de espírito; o papel da escola na vida e a sua função social; a democracia, - um programa de longos deveres.

“As linhas gerais do plano” discorrem sobre a necessidade nacional de reconstrução educacional para corrigir o erro do atual sistema, questionando se o que existe até então pode ser considerado como sistema diante da falta total de continuidade e articulação do ensino, apontando para a adoção de uma unidade do fim geral da educação e dos princípios e métodos que deveriam ser comuns a todos os graus de ensino. Nesse sentido, a escola primária deve se articular com a escola secundária unificada e abrir acesso aos institutos superiores. Deve também alargar o campo educativo e adaptá-lo à variedade dos grupos sociais, incluindo no sistema

escolas de cultura especializada para as profissões industriais e mercantis, num processo de extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional. Deve também atender às necessidades regionais, profissionais e industriais em trabalho de cooperação, de caráter científico e técnico reforça “a intenção e o valor da social da escola sem negar a arte, a literatura e os valores culturais” (AZEVEDO, 2006, p.197)

“O ponto Nevralgico da questão” é o plano de reconstrução da educação brasileira apresentado no Manifesto e que estrutura o sistema educacional nas suas hierarquias institucionais em: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos), escola primária (7 a 12 anos), secundária (12 a 18 anos) voltada para a formação da personalidade integral do aluno e o desenvolvimento da sua capacidade produtora e criadora na aquisição ativa de conhecimento pelos métodos (observação, pesquisa e experiência) que segue o espírito investigativo científico. A escola secundária estaria, assim, pautada sob uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), posterior bifurcação (15 aos 18 anos), seguindo três ciclos de humanidades modernas (ciências físicas e matemáticas, ciências químicas e biológicas), ramificadas, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos para preparação das atividades profissionais e da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e pesca) na elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e na distribuição dos produtos (transporte, comunicação e comércio). A escola secundária representaria o ponto nevrálgico da questão nas reformas escolares.

O Manifesto levanta críticas à escola do passado ao seu esforço inútil de abarcar a soma geral dos conhecimentos. A proposta da reconstrução educacional importaria menos que a quantidade ou qualidade das matérias e mais que o método da sua aquisição, o qual estabelece que, depois dos quinze anos o ensino deve-se diversificar para adaptar a diversidade crescente de aptidões e de gosto, nas variadas formas de atividade social.

“O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil tratam da limitação do ensino superior no nosso país, uma questão de cunho exclusivo ao serviço das profissões (Engenharia, Medicina e Direito), que estabelece a necessidade da educação universitária alargar os horizontes científicos e culturais na criação de faculdades de ciências sociais e de economia; ciências matemáticas; físicas e naturais; filosofia e letras. O ensino universitário deve ser gratuito e organizado em sua tríplice função elaboradora de ciência (investigação),

transmissora de conhecimentos (ciência feita) popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, ciência e artes.

Realiza uma crítica incisiva ao modelo de ensino universitário tradicional para justificar a urgência e necessidade de organização de um modelo e reforma das universidades e da cultura brasileira.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, e tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a república, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos. [...] (AZEVEDO, 2006, p.199)

Segundo Savianni (2013), a Universidade apresentada pelo plano de reconstrução educacional no documento do Manifesto, representa grande possibilidade de garantir o estudo científico dos grandes problemas nacionais no intuito de combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o autodidatismo.

Ainda sobre o plano geral, o Manifesto discorre sobre “O problema dos melhores”, relacionando o papel da universidade de formadora das elites intelectuais (pensadores, sábios, cientistas, técnicos). Com base na ação biológica e funcional, caberá à universidade selecionar os mais capazes mediante aptidões naturais e, por critério econômico, os indivíduos diferentes da seleção. Para que o país possa enfrentar a variedade dos problemas, diante da complexidade das sociedades modernas, os indivíduos deverão passar pela seleção da diferenciação de todas as capacidades. Só assim teremos indivíduos capazes de exercer influência efetiva na sociedade, a fim de atingir a consciência social.

No tópico “A Unidade de Formação de Professores e a Unidade do espírito,” o discurso do manifesto afirmava que o professorado deve fazer parte da elite intelectual contrária ao regime de preparação profissional que até então vinha sendo formado sem uma especialização profissional e quase sempre numa educação geral, como se não houvesse a necessidade de preparação profissional. A proposta da reconstrução educacional prevê a formação de um espírito pedagógico nos cursos universitários, em faculdades ou em escolas normais, elevadas ao nível superior e às universidades. Evoca a libertação espiritual e econômica do professor

equivalente à remuneração, mediante formação e eficiência do trabalho, dignidade e prestígio indispensável aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos para realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (AZEVEDO, 2006, p. 201)

O último tópico do plano de reconstrução tratado no Manifesto “O papel da escola na vida e a sua função social” evidencia que os estudos sociológicos apontam a escola como campo específico da educação, o que não é estranho à sociedade humana, mas em si uma instituição social.

“Um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias a vida, o lugar onde vive a criança, adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. (AZEVEDO, 2006, p.201)

Assim, a obra social educativa, além dos muros escolares, deverá reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando a estimativa dos pais em torno de sua educação. Os ex-alunos devem manter a relação constante com as escolas, utilizando os múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade, desenvolvendo o espírito de cooperação social entre pais, professores, imprensas e todas instituições interessadas na obra educacional.

O tópico final do Manifesto: “A democracia, - um programa de longos deveres” realiza, em seu discurso, no intuito de conclusão do documento, um apelo, a aqueles que possuem uma disposição obstinada pelo espírito de uma nova política de educação nacional e pela reconstrução da educação no Brasil, para que sejam tocados pelas doutrinas novas, a fim de modificar os pontos de vistas e atitudes em face do problema educacional. O documento estabelece a necessidade, diante de novos ideais de reconstrução, de que o Brasil adote uma educação inteiramente nova, já que o momento não permite hesitar sobre a tarefa que impõe a consciência e necessidade de nos prepararmos “para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas.” (AZEVEDO, 2006, p.203).

O texto recorre a Fitch, que, em um de seus discursos, no qual a nação alemã proclama a missão de se envolverem na nova doutrina e no plano de reconstrução nacional, afirmando que, de todos os deveres de que incumbem ao estado, o mais alto, mais penoso e mais grave é, o da educação. Somente esta possibilita ao povo a consciência de si mesmo, de sua força de cultivar e perpetuar a identidade da consciência nacional e humana.

O Manifesto surge como um documento que propõe organização e estruturação de um sistema de educação no Brasil, frente à inorganização do aparelho escolar até então fragmentado e desarticulado pela determinação de fins de educação (aspecto filosófico e social) e aplicação de métodos científicos aos problemas educacionais. Apresenta um plano de reconstrução educacional capaz de atender as necessidades modernas e das necessidades do País, enunciando, em seu discurso, inúmeras que justificando a reestruturação da educação Brasileira, comparando-a com o total atraso e desarticulação mediante os interesses do indivíduo e da sociedade na concepção tradicional do ensino, evocando o Velho X Novo, se instaurando como inovador e pioneiro no que tange à adoção de novas ideias compartilhadas e orquestradas por um grupo que se nomeia como “nova geração de educadores” por isso pioneiros.

Nova também é a política educacional que o plano educacional prevê, com a participação efetiva do Estado descentralizado e federativo como força capaz de garantir o direito de educação a todo indivíduo, nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, assim como ampla autonomia técnica, administrativa e econômica do sistema educacional.

A adoção de um modelo de escola unificada pode escapar da ideia de novidade e fundamentar a reconstrução educacional, pois se baseia nos fundamentos da “Escola Nova”, que, como veremos a seguir, tem suas ideias originadas não no movimento de reconstrução político-social da educação e da sociedade Brasileira moderna. A Educação nova aparece no discurso do Manifesto para enfatizar as novas ideias de caráter científico e experimental da educação, como doutrina a ser seguida, considerando o conceito funcional e biológico de educação (seleção de aptidões) e correspondendo a um meio vivo, natural, dinâmico e condizente com as necessidades do indivíduo, sua realidade e o trabalho. No pequeno trecho a seguir, o manifesto demonstra no seu discurso as concepções

tratadas á cima e o conceito de pioneiros, aqueles que se propunham a aplicação das novas ideias:

[...] libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e espírito nitidamente científico e organizado, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus percursos [...] o conceito funcional de educação deve oferecer á criança um meio vivo e natural, “favorável” ao intercâmbio de reações e experiências [...] (AZEVEDO, 2006, p.195 e 196)

Apresentaremos, a seguir, a fundamentação teórica-política do ideário do Manifesto, recorrendo à base filosófica que corresponde à concepção pragmatista de Escola Nova, a qual, no Manifesto, refere ao longo do seu discurso.

2.2 Discursos, Enunciados e Dispositivos de Verdade segundo Michel Foucault

Foucault (2013) afirma que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, pois o objeto de discurso está ligado a condições históricas para que dele se possa dizer alguma coisa. É preciso considerar as condições e relações de vizinhanças, de semelhanças, de afastamentos, de diferenças, de transformações, existentes sob as condições de possibilidades de um feixe complexo de relações. Daí a importância de esclarecer sobre o conceito de modernidade para que seja possível pensar numa determinada época, num solo de possibilidades a serem investigadas.

Os discursos para Foucault, são sempre categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, relações complexas que merecem ser avaliadas. Em “Arqueologia do saber”, o autor alerta para o risco de nos acomodarmos aos discursos e conjuntos de enunciados “, sendo “preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens [...] É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (FOUCAULT, 2013, p.26).

Os discursos que emergem do Manifesto têm em sua interioridade, dispositivos de verdades os quais pretendemos interrogar, evidenciando o solo em que se encontra o conceito de Pioneiro e Novo, entre discursos e enunciados que em podem aparecer, assim como as relações de poder que, por esta trama, se entrelaçam no universo da história e do pensamento Brasileiro. Investigar as discontinuidades da história do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é, de antemão, sair das superfícies da

coisa revelada para o interior da mesma, buscando o lugar-limite que permite a um pensamento ou ideia se tornar um texto e um enunciado aceito e legitimado na sociedade moderna, se configurando, então, em discursos.

Segundo Ternes (2004), as ciências humanas, para Foucault, são um acontecimento recente na história do pensamento ocidental, pois homem antes não existia, só aparecendo sua possibilidade na virada do século XIX. Na Idade Clássica, a ciência se ocupava das representações, do universo da ordem. Traremos aqui as ideias de Foucault para compreender a transição do pensamento clássico para o moderno, ressaltando, porém, que, para o filósofo, o objeto de estudo não foi especificamente a ciência, mas o solo a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, e certos discursos podem aflorar. Nesse sentido, a arqueologia do saber descreve epistemes em que o arquivista privilegia dois recortes na cultura ocidental, o da episteme clássica, que vai do século XVII ao século XVIII, e da episteme moderna, a partir do século XIX aos dias atuais.

Foucault (2002), o arquivista, se ocupa de estudar os saberes, as positivities que possibilitam que as ideias e a ciência, enquanto episteme, se configurem em terreno (solo) de análise do arqueólogo.

[...] o que se quer trazer a luz é o campo epistemológico, a episteme onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente ao seu valor racional, ou as suas formas objetivas, enraizam sua positividade e manifestam assim a sua história que não é a de sua perfeição crescente, mas antes, de suas condições de suas possibilidades, neste relato, o que deve aparecer, são no espaço do saber, as configurações que deram lugar as formas diversas do conhecimento empírico. Mais do que uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma “arqueologia”. (FOUCAULT, 2002, p.XVIII)

Podemos buscar na Idade Clássica compreender por que estamos tão ligados à necessidade de encontrar a ordem, o modelo, a representação e o significado. A linguagem e o pensamento em que outrora, na Idade Clássica, prevalecia o analisar em que uma concepção se sobrepunha a outra, de maneira a ordenar o mundo. O *Cogito* dispensaria a linguagem e contentar-se-ia com a imagem deste mesmo mundo, em que conhecer se fundava na medida e na ordem a ser percebida e representada.

A partir do século XIX, a linguagem se dobra sobre si mesma, adquire sua espessura própria, desenvolve uma história, leis e uma objetividade que só a ela pertencem. Tornou-se um objeto do conhecimento entre tantos outros: ao lado dos seres vivos, ao lado das riquezas e do valor, ao lado da história dos acontecimentos e dos homens. Comporta, talvez, conceitos próprios, mas as análises que incidem sobre ela são enraizadas no mesmo nível que todas as que concernem aos conhecimentos empíricos. Aquela relevância

que permitia à *gramática geral* ser ao mesmo tempo Lógica e com ela entrecruzar-se, está, doravante, reduzida. Conhecer a linguagem não é mais aproximar-se o mais perto possível do próprio conhecimento, é tão-somente aplicar os métodos do saber em geral a um domínio singular da objetividade. (FOUCAULT, 2002, p. 409)

Segundo Ternes (2004), é a partir do século XIX que a *episteme* ocidental se reorganizou, não se contentando mais em analisar representações e passando a configurar outra forma radical de saber, em que a verdade não habita no universo transparente das ideias, mas e dá-se no interior das histórias.

Les most et lês choses, em particular, nos oferece, em linhas bastante amplas, o quadro geral da Idade Clássica. Aborda o universo da ordem e da representação, o universo infinito. Uma época em que as palavras e as coisas se distanciam. Em que estas, as coisas, não mais falam, não mais guardam uma verdade secular. O mundo deixa de ser texto indefinidamente interpretável. A verdade se dá na transparência do Discurso. (TERNES, 2004, p.196)

Foucault (1996), em a “Ordem do Discurso”, apresenta a ideia de que, em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo controlada, seccionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, os quais têm por finalidade e função conjurar seus poderes e perigo. Para dominar seu acontecimento aleatório é preciso:

[...] esquivar sua pesada e temível materialidade em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente e o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa. (FOUCAULT, 1996, p.9)

Foucault (1996) apresenta o discurso como aquele que pode ou não representar o que se pensa e que, em sociedade, pode se configurar em elementos de exclusão em que tudo se passa como se, a partir da divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história. Essa vontade de verdade, explica o autor, como outros sistemas de exclusão, se apoia sobre um suporte institucional que, é ao mesmo tempo, “[...] reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como é a pedagogia, como é o sistemas de livros, edições, biblioteca, mas também é reconduzida” Foucault (1996, p. 17), dependendo do modo como o saber é aplicado à sociedade, como é valorizado, como é distribuído, repartido e, de certo modo,

atribuído, apoiado por este suporte institucional exerce uma espécie de pressão e coerção.

O que poderíamos dizer então da linguagem escrita e anunciada no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em especial a voltada para o Povo e o Governo, a respeito de um modelo de educação que se anunciava como Novo e pronto a atender às necessidades de um povo e de uma nação num determinado contexto sócio-histórico-cultural em que o país se via frente a exigências de avanços e mudanças em decorrência do crescente processo de Industrialização, na era Moderna tanto no contexto nacional como mundial.

Encontramos em “Arqueologia do Saber” a noção de discurso apresentada por Foucault (2013, p. 26) para quem a unidade discursiva definida entre indivíduos sobre obras, noções ou teorias permite reagrupar sucessão de acontecimentos dispersos; relacionando-os a um único e mesmo princípio organizador, num jogo de semelhança e de espelho e ligações simbólicas que permitem estabelecer entre fenômenos simultâneos ou sucessivos de uma determinada época uma comunidade de sentidos. Podem também fazer surgir como princípio de unidade ou explicação, a soberania de uma consciência coletiva.

Para Foucault (2013, p.131), o discurso pode também ser reconhecido como um “conjunto de atos de formulação [...], é constituído por um conjunto de sequências de signos, enquanto enunciados” e pode ser fixado como um conjunto de enunciados que possui um mesmo sistema de formação, como por exemplo, o discurso psiquiátrico entre outros.

O autor ainda ressalta que a análise dos enunciados não pretende ser uma descrição exaustiva da linguagem ou do que já foi dito, constituindo outra maneira de abordar as performances verbais, dissociando sua complexidade e demarcando as diversas regularidades a que obedecem. Não se trata de um processo isolado, mas que deve definir as condições nas quais se realizou a função que deu origem a uma série de significados, num jogo de posições possíveis para o sujeito, num campo de coexistência, não como um acontecimento passageiro, mas como uma materialidade repetível a qual se dirige, segundo uma dimensão vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes.

Para Foucault (2013, pp.132 e 133), os enunciados não são ocultos, num sentido secreto, mas, ao mesmo tempo, não são visíveis. Não são ocultos porque

caracterizam as modalidades de existência, pois a análise enunciativa só pode referir a coisa dita às frases que realmente foram produzidas, anunciadas ou escritas, elementos significantes que foram articulados e traçados. É também uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação. Não se pergunta o que se esconde, o que nelas já estava dito, mas o contrário: de que modo existe, o que justifica o fato de ter se manifestado, de ter deixado rastros, permanecendo, às vezes, para reutilização eventual, pelo fato de ter aparecido esta modalidade e nenhuma outra em seu lugar.

O enunciado, segundo Foucault (2013, p.135), não está oculto e nem por isso é visível, pois não oferece a percepção de seus limites e caracteres, porém, “é necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”. Nesse sentido, não é visível por serem tão conhecidos que se esconde sem cessar, na familiaridade transparente que nada esconde, mas também não são apresentadas com clareza total.

A elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por um grupo de signatários compôs uma consciência ou ideário a respeito da educação Brasileira, que conferiu a este grupo e não a outro o poder de enunciado de um documento discurso do qual de acordo com Foucault (2013):

É preciso por em questão, novamente, essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens... [...] É preciso também nos inquietar diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiarizados. (FOUCAULT, 2013, p.26)

Talvez seja preciso pensar em situações investigativas para que se possa questionar os enunciados emersos em determinados discursos considerados historicamente como verdade, e como se fez necessário mudar o olhar das coisas ditas para enxergar o solo das suas possibilidades, da existência dessas, como discurso produtor de verdades.

Em “Arquivologia das correspondências”, Salomon (2010) discorre sobre a escrita de cartas a qual denominou de correspondências de imigrantes alemães que se instalaram no Brasil a partir de meados do século XIX. O autor explica que, inicialmente, procurou, no interior do arquivo das correspondências citadas anteriormente, desenvolver e definir unidades de análise no interior da massa

documental por ele nominada de epistolários, já que os trabalhos anteriores não se dedicavam a questões internas que envolviam a escrita destas cartas e produziram, com efeito, papel importante na história da escrita e da leitura no Brasil.

Referimo-nos ao autor para elucidar que, ainda que seu trabalho tenha sido “inovador” no sentido de diferenciar dos demais “epistolários”, só lhe foi possível pensar numa arquivologia das correspondências dez anos após ter escrito e pesquisado sobre as mesmas, pois investigar o arquivo é etapa fundamental do arquivista. Porém o autor percebe que, para tal efeito, é preciso ir ao interior deste objeto de pesquisa, pois o objeto de uma arquivologia não é o autor das correspondências ou das próprias correspondências em si, e sim os aspectos biográficos de determinadas personagens no jogo das correspondências. “Há um plano de análise que é exterior e independente do missivista. Um plano que nunca é dado” (SALOMON, 2010, p.4).

O autor afirma que, ao definir as unidades de análise no interior da investigação da massa documental, foi direcionado a uma série de possibilidades que permitiam pensar as relações que se puderam estabelecer entre as séries e sobre as questões metodológicas que elas revelariam, pensando suas correspondências e como são objetos de uma prática de escrita e leitura que possuem um ponto convergente de modos de relação interindividuais e familiares. Trata-se de restabelecer o contexto de uma época.

Ao realizar o que denominou de “arquivologia”, Salomon (2010) se propôs a pensar a singularidade da própria existência do arquivo das correspondências e tratá-lo como “acontecimento”, o qual deve ser pensado, assim como as condições que tornaram possível esse arquivo no século XIX, contrapondo-o a esse contexto de existência com o do século XVII. Temos aqui o conceito de “Arquivologia” com uma necessidade outra que não aquela dos historiadores positivistas de adentrarem esse arquivo. “Uma arquivologia das correspondências pretende descrever o arquivo no movimento próprio de sua produção” (SALOMON, 2010, p. 9).

Reconhecem-se as limitações de se realizar um trabalho de arqueologia, levando em conta que pode não ser esta a pretensão no momento, mas é possível buscar na ideia arqueológica de Foucault a percepção e o movimento de investigação do Manifesto do Pioneiro da Escola Nova na sua interioridade, focando o olhar no discurso que emerge dos enunciados produzidos no interior do manifesto, considerando que os sujeitos considerados “pioneiros” também foram produzidos no interior do mesmo.

Veiga-Neto (2014), ao discorrer sobre os domínios foucaultianos, problematiza três domínios elementares na constituição de todas as obras de Foucault. São eles: os domínios do ser-saber (constituição com o saber), do ser-poder (pela ação de uns sobre os outros) e do ser-consigo (pela relação da cada um consigo próprio),

[...] podemos imaginar cada um dos campos do saber que tais ciências encerram como se ocupassem uma face do triedro, de modo que, aprisionado no interior dessas faces, paira o sujeito moderno. Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes (VEIGA-NETO, 2014, p.44).

É possível compreender, em Veiga-Neto (2014, p. 40-41) uma ligação entre as obras de Foucault, “História da Loucura”, “Arqueologia do Saber”, “Vigiar e Punir” e o “Uso dos Prazeres” para o domínio do ser-saber, e “História da Loucura”, “Vigiar e Punir”, “Ordem do Discurso” no domínio (ser-poder). Segue-se, aí, uma lógica que muda a pergunta filosófica sobre “quem nós somos?” para um pensamento limite da modernidade de Nietzsche, já presente em Kant, assumida por diversas vezes em Foucault, no qual não cabe mais buscar resposta para tal pergunta e, sim, questionar o “como chegamos a ser como somos?” para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos.

Veiga-Neto (2014, p. 44-45) reconhece ser “A arqueologia do saber” a obra que Foucault pode interrogar sobre as percepções, e afirma que esta não se trata de uma teoria e nem, tampouco, de um livro teórico, mas de uma exploração de oportunidades, que é possível escavar verticalmente as camadas descortinadas de discursos já pronunciados no passado oportunizando trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos, já esquecidos ou naturalizados.

O Manifesto e a noção de “Pioneiros” e “Educação Nova” emergem da mesma questão epistemológica moderna, como se institui cada um desses conceitos dentro de um discurso que se consolidou como verdade em sua época. Por meio desse solo de possibilidades emergem os enunciados. Veiga- Neto (2014) afirma que:

Em termos pedagógicos e da pesquisa educacional muitos autores se valerem e se valem da arqueologia para estudarem principalmente as práticas discursivas que se engendraram para fazer da Pedagogia o que hoje ela é e representa, como um campo de saberes. (VEIGA-NETO, 2014, p.50)

Para Foucault (2013), o discurso carrega dentro de si não apenas os enunciados evidentemente revelados, mas dentro de si encontra-se um jamais-dito, um discurso sem corpo e ainda há de se considerar que jamais será possível, na ordem do discurso, assinalar a irrupção de um acontecimento verdadeiro. Assim, seríamos fatalmente reconduzidos através da ingenuidade da cronologia a um ponto vazio e, sendo assim, todo começo não poderia deixar de ser recomeço ou ocultação que se liga ao jamais-dito, um discurso sem corpo, uma escrita que é o vazio de seu próprio rastro. Nesse sentido, o discurso manifesto não passaria senão pela presença repressiva do que ele diz e o não dito o vazio que mina no interior de tudo que se diz.

O conceito de “regimes de verdade”, em Foucault, nos coloca a pensar numa verdade capaz de revelar o oculto de certos interesses ideológicos, os quais, para o autor, giram em torno de termos de “verdade/poder”. E acrescenta a respeito da vontade de verdade que:

Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 1996, p. 18).

Em “Vigiar e Punir”, Foucault (1997) apresenta a ideia pela qual os novos carrascos são médicos, psiquiatras, psicólogos, guardas, capelães e educadores que se utilizam de mecanismos de coação, de punição e castigo que ultrapassam a tortura do corpo físico para o psicológico, já que as práticas físicas punitivas do suplício se tornaram repudiadas. Foi encontrada, assim, uma forma de punir velada sem tocar no corpo, porém capaz de deixar marcas dolorosas com a mesma sensação de tortura.

[...] práticas punitivas se tornaram pudicas. Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] Segundo essa penalidade, o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições. O sofrimento físico, a dor do corpo não são mais os elementos constitutivos da pena. O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos. Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, um exército inteiro de técnicos veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: os guardas, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores [...] (FOUCAULT, 1997, p.15).

Foucault (1997) trata o tema do poder, rompendo com as concepções clássicas. Para ele, o poder não pode ser localizado em uma Instituição ou no

Estado, não sendo considerado como algo que um indivíduo cede a um soberano, mas sim como uma relação de forças.

Ao ser relação acredita que o poder está em todas as partes e uma pessoa que está atravessada por relações de poder não pode ser considerada independente delas. O poder, para o autor, não somente reprime, mas também produz efeitos de verdade e saber, constituído verdades, práticas e subjetividades. Nesse sentido, podemos atribuir poder nas relações entre professores, alunos, gestores e pais que evidenciam um discurso de controle e coerção que não se localiza na Instituição em si, mas no interior desta nas relações entre os sujeitos.

Para o arqueólogo, “seria preciso reconhecer no que se denominam, não as ciências, mas as disciplinas”, outro princípio de limitação do discurso (FOUCAULT, 1996, p.31). Este princípio relativo e móvel que permite construir, porém de acordo com um jogo de restrições, uma disciplina que não pode ser considerada como a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa. Nem tudo o que pode ser aceito e, a exemplo disso, o filósofo cita a medicina que não é constituída de tudo o que é verdade sobre as doenças.

A disciplina seria, nesse sentido, um princípio de controle da produção do discurso que se ocupa de determinar as condições de funcionamento dos discursos e impor aos indivíduos que o pronunciam certos números de regras e de restrição, como o ritual, não permitindo que todos tenham acesso a elas, de tal forma que ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências. Nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis, algumas chegam a ser altamente proibidas, conduzidas por um ritual que define a qualificação dos indivíduos que falam e, assim, definem também os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso, fixando a eficácia suposta ou imposta das palavras e seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem e os limites de seu valor de coerção. Um exemplo disso são as sociedades de discurso cuja função é conservar e produzir discursos para que estes circulem nos espaços fechados e seja possível distribuí-los segundo regras restritas.

Para Foucault (1996), é bem possível que a Educação seja um campo de disputas e de relações de poder, terreno fértil para uma “sociedade de discurso” difusa e coercitiva.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distancia, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão uma a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 1996, pp. 43 e 44).

Para Foucault (1996, p. 70), a análise do discurso não desvenda a universalidade do sentido, ela mostra “à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” e não da generosidade contínua do sentido ou a não monarquia do significante.

Segundo o arquivista, o discurso nada mais é do que a “reverberação” de uma verdade, nascendo diante de seus próprios olhos; nada mais é do que um jogo de escritura, de leitura e de troca que põe em questão o signo. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante, o qual se quiser analisar as condições, os jogos e os efeitos do discurso é preciso evocar três grupos de funções: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimentos; suspender a soberania do significante. Para isso, são necessárias certas exigências de métodos que implicam quatro princípios evidenciados por Foucault.

Primeiro, o princípio de inversão, no qual, para o filósofo é preciso reconhecer o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso, que atribui papel positivo ao autor, à disciplina, à vontade de verdade, fazendo-se necessário reconhecer o contrário.

Segundo, o princípio de descontinuidade, considerando que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem.

Terceiro, o princípio de especificidade, para não transformar o discurso em um jogo de significações prévias. O mundo nos apresenta uma face legível a ser decifrada, devendo-se conceber o discurso como uma violência com a qual fazemos as coisas, como prática que lhes impomos. Nesta prática, os acontecimentos do discurso encontram o princípio de regularidade.

Quarto, o princípio de exterioridade, que deve ser reconhecido para não passar do discurso para o seu interior escondido, para o âmago ou significação de

um pensamento, mas passar as suas condições externas de possibilidades, que dá lugar a série aleatória dos acontecimentos e fixa suas fronteiras.

E, por último, o princípio regulador da análise do discurso, de acordo com o qual deve existir quatro noções acerca do mesmo: noção de acontecimento (se opõe a criação), de série (se opõe a unidade), de regularidade (se opõe a originalidade), de condição de possibilidade (se opõe a significação), as quais se opõem termo a termo.

Para Foucault (1996, p. 58-59), as noções de significações, originalidade, unidade e criação, de modo geral, dominaram a história tradicional das ideias, marca a individualidade e as significações ocultas.

Foucault ressalta que tais princípios devem ser concebidos como séries descontínuas, em relações que não são da ordem da sucessão. É preciso elaborar fora das Filosofias do sujeito e do tempo, uma teoria das sistematicidades descontínuas que permitem pensar as relações do acaso e do pensamento. Assim, é provocado um tênue deslocamento que proporciona a prática na história das ideias, não das representações que pode haver por trás dos discursos, como séries regulares e distintas de acontecimentos. Estes deslocamentos seriam como pequenas engrenagens que permitem introduzir na raiz do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade.

Encontra-se em “Arquivologia das correspondências” a noção de arquivo e de arquivologia a qual Salomon (2010), fundamentado nos conceitos de Foucault acerca dos discursos nos apresenta de forma minuciosa. Trata-se do discurso no interior do objeto, aquele oriundo das pesquisa arqueológicas sobre as correspondências citadas anteriormente, ao qual é dada a possibilidade do discurso das correspondências, que aparece como evento, acontecimento no século XVIII até início do século XIX. As correspondências são instrumentos privilegiados do exercício de uma atividade política, que demanda tempo para se realizar o governo de si e o arquivo demonstra as reais intenções de uma carta que, a princípio, é administrativa, manifestando o controle do governador e o “socorro” apoio imprescindível para que quem as recebe saiba como proceder. Servem também de advertência para que julguem o que estão fazendo, inculcada a ideia de que o mais velho é aquele que pode ensinar. O arquivo se faz necessário para o exercício do governo de um praça, um verdadeiro guia de como se deve proceder, que definem até mesmo o comportamento moral deste sujeito.

O fim desta prática política é compreendido por Salomon (2010) no início do século XIX, quando cada praça governador percebeu que não havia uma única

maneira de governar, dependendo da praça onde se encontrava, pois ao governador era indispensável conhecer os povos, seus costumes e suas inclinações para basear os atos e as atitudes do governador de praça. Neste momento, ocorreu uma ruptura e o esgotamento do arquivo dessas cartas de aconselhamentos, já que se instaurava uma nova noção do que é governar. Esta não era mais defender e conservar territórios, mas conservar e aumentar a população, pois este governo será o governo da espécie humana e surge a emergência do governo de populações.

Observa-se, por meio da “Arquivologia das correspondências” que, na história da vida do homem comum no Brasil, em meados da metade do século XIX, as correspondências que não haviam sido pensadas com acontecimento importante podiam até ser pensadas como não-acontecimento pelos historiadores da imigração, o que, outrora, fora uma escrita aristocrática e agora se tornava profana, própria do homem comum, da análise do arquivista, no limite como menciona Salomon (2010).

Tratava-se de denunciar, nestas cartas cujas descrições haviam sido exageradas, o que se inscrevia em no seu interior além das exterioridades do historiador que a considera como fantasiosas com o único intuito de fazer com que as companhias de colonizadores atraíssem ingênuos para a realidade dos trópicos, relacionando-as ao crescimento na Europa e ao processo de alfabetização e ao crescimento da ideia de intimidade, além de uma esfera de privacidade.

Surge agora uma escrita produzida no interior e no movimento da imigração. Escrevem num intervalo entre o que já não é e o que está por vir, o devir do desejo humano de ter voz, de construir uma imagem daquilo que gostaria que fosse a realidade em terras Brasileiras para o imigrante.

A escrita e a ordem do discurso apresentadas em “Arquivologia das correspondências” retratam, enfim, a questão do discurso, anteriormente defendida por Foucault, que define o lugar de discursos como lugares exclusivos que os corpos ocupam. Nesse contexto, àquele que poderia apenas trabalhar é dada a possibilidade de escrever e de falar de si, o que provoca uma ruptura entre a ordem social e a ordem do discurso. Para os pobres, o falar já é um acontecimento, embora sua fala seja ilegítima, embora. Para o imigrante, o acontecimento reside no fato deste desejar um novo mundo, povoado por relatos individuais de sonhos coletivos, como descreve Marlon (2010), como traço provisório do porvir.

No exercício da escrita, foram possíveis as palavras de sonhos e um movimento aberto do tempo, diferente daquilo que se viviam no momento pelos

imigrantes no Brasil, mas também vislumbrava-se o porvir de novos tempos, o tempo de uma escrita outra,

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os signatários estabeleciam relações de poder de um grupo reconhecido como de pensadores pertencentes às camadas mais elitizadas da sociedade. O grupo, em meio a suas diferenças, trazia um mesmo ideário e um mesmo poder, o ideário de novidade/modernização da Educação Brasileira e o “poder-saber” de um grupo específico, legitimado pela própria sociedade vigente como Intelectuais pensadores da Educação Brasileira naquele período, sujeitos que se deslocavam da figura de pensadores intelectuais para se constituírem coletivamente na figura de “Pioneiros”.

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso á longínquas presença da origem; é preciso trata-la no jogo de sua instância. (FOUCAULT, 2013, p.31)

Para Foucault (2013), se faz necessário que nos inquietemos, renunciando à continuidade do discurso, duvidando das regularidades discursivas, colocando-as em suspensão, a fim de mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser reconhecidas, definindo em que condições são legitimadas por determinada sociedade.

Os pioneiros utilizavam-se do Manifesto para constatar ao povo brasileiro, um mundo em crise diante de uma civilização em mudança em detrimento de grandes transformações oriundas do avanço científico-tecnológico. Para Cury (1988), isso corresponde a uma fase de transição mundial e global que, por sua vez, afeta e modifica a estrutura do mundo material, social, moral e ideológico.

A causa da crise estaria, de acordo com o autor, justificada pelos Pioneiros na diferença entre homens que querem acompanhar as mudanças necessárias diante do espírito humano novo e aqueles que resistem, apoiando-se em concepções tradicionais de uma vida inadequada diante das novas realidades do progresso da ciência, da máquina e da economia na sociedade industrial.

Foucault (1996, p. 21) ressalta que a vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos um poder de coerção. Afirma que existem três grandes sistemas de exclusão que

atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e vontade de verdade. Neste último, o discurso põe em jogo o poder e o desejo. São os discursos que exercem os seus próprios controles, procedimentos que funcionam a título de princípios, classificações, ordenações, de distribuições, submetem-se a outra dimensão do discurso, a do acontecimento e a do acaso.

As mudanças científicas e tecnológicas se fizeram acompanhar de uma nova organização do trabalho. A revolução nos modos de produção se faz simultânea ao desenvolvimento da manufatura, ao uso da energia e a necessidade de especialização. Mas houve mais, a concepção de maior igualdade entre os homens é concomitante às mudanças econômicas e aos processos científicos, determinando um conjunto de idéias democráticas que concretizaram os novos ideais de solidariedade e cooperação entre os homens (CURY, 1988, p.68)

O manifesto e os pioneiros apareceram como uma visão romântica sobre a educação e o pensamento moderno, propondo novos fins e novos meios de reconstrução social via a educação, sob a emergência de novas formas sociais, à necessidade de estruturas políticas democráticas e novos modelos de produção econômica.

Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, uma qualidade, nem processo. Não é também a ordem dos corpos, não é material, se efetivando na materialidade, pois possui seu lugar e consiste na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte, na acumulação, na seleção de materiais. Não é ato e nem propriedade de um corpo, mas produz-se com efeito de uma dispersão material. São séries homogêneas e descontínuas, não se trata da sucessão dos instantes e nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes.

Foucault (1996) preconiza que tais princípios devem ser concebidos como séries descontínuas, em relações que não são da ordem da sucessão, sendo preciso elaborar fora das Filosofias do sujeito e do tempo uma teoria das sistematicidades descontínuas que permita pensar as relações do acaso e do pensamento. Assim, provoca-se um tênue deslocamento que proporciona a prática, na história, de idéias, não das representações, podendo haver, por trás dos discursos, como séries regulares e distintas de acontecimentos, estes deslocamentos seriam como pequenas engrenagens que permite introduzir na raiz do pensamento o acaso, o descontínuo e a materialidade.

2.3 Fundamentação teórico-política do Ideário do Manifesto: partilhas conceituais entre Dewey e Anísio Teixeira

Traremos aqui das concepções pedagógicas de John Dewey e Anísio Teixeira reconhecendo no primeiro, o teórico que despertou o interesse de Anísio Teixeira para a concepção pragmatista e o segundo como grande expoente do ideário liberal apreendido por suas viagens aos Estados Unidos. Lá, ele foi aluno-discípulo de Dewey e disseminador da proposta de Reforma da Educação Brasileira e criação da Educação Nova no país na década de 1920 a 1934.

Reconhecemos em Anísio a força maior entre os representantes e signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” das principais concepções firmadas no discurso que aparece no corpo do “Manifesto”, embora os outros pioneiros tenham tido acesso às concepções teóricas de Dewey, se identificando com elas. Nesta pesquisa, elencamos e identificamos as obras de Dewey, realizando correspondências com as obras de Anísio Teixeira até a data de publicação do “Manifesto”. Apresentaremos estas evidências no decorrer dos subitens que se seguem.

2.3.1 Contribuições do filósofo americano John Dewey: as ideias pedagógicas advindas do pragmatismo.

John Dewey nasceu em Burlington (Vermont) no ano de 1859. Filho de comerciante, graduou-se na Universidade de Vermont, em 1879, tendo lecionado por um breve período como professor na Pensilvânia e em Vermont. Continuou seus estudos no Departamento de Filosofia da Universidade John Hopkins – primeira instituição nos Estados Unidos a organizar os estudos universitários com base no modelo alemão, onde sofreu a influência de George S. Morris, idealista neo-hegeliano. Obteve o título de doutor, em 1884, com tese sobre a psicologia de Kant. Dewey acompanhou Morris à Universidade de Michigan, onde o sucedeu na direção do Departamento de Filosofia, em 1889. Em Michigan, conheceu sua futura esposa, Alice Chipman, uma de suas estudantes. Alice chegara à universidade depois de vários anos de experiência como professora em escolas de Michigan e influenciou, mais do que ninguém, os interesses de Dewey pela Educação. O próprio Dewey reconheceu que a esposa havia dado sentido e conteúdo a seu trabalho, tendo importante influência na formação de suas ideias pedagógicas.

Quando se casou, Dewey começou a interessar-se ativamente pelo ensino público e foi membro fundador do Clube de Doutores de Michigan, lugar onde fomentou a cooperação entre docentes de ensino médio e de ensino superior do estado. O presidente da recém-fundada Universidade de Chicago, William Rainey Harper, o convidou, então, para a nova instituição e, neste momento, Dewey insistiu para que sua nomeação incluísse a direção de um novo departamento de Pedagogia, conseguindo que fosse criada uma “escola experimental” para pôr suas ideias à prova. Durante os dez anos que passou em Chicago, entre 1894 a 1904, o pensador elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação, vislumbrando o tipo de escola que requeria seus princípios.

Em 1897, Dewey publicou “Meu credo pedagógico” e, dois anos, em 1899, depois o livro “A escola e a sociedade”. Desligou-se, então, do cargo na Universidade de Michigan por divergências internas à academia no ano de 1904, e passou a ser professor da Universidade de Columbia, onde permaneceu como docente em uma carreira ativa até 1930. No ano de 1910, teve uma nova publicação sob o título “Como pensamos”, mas somente em 1916 que Dewey publicou um de seus livros mais importantes, “Democracia e educação”.

A partir da década de 1920, Dewey passou a difundir o próprio pensamento em muitos países, como Japão, China, Turquia, México, URSS e Escócia, de modo a enfrentar a crise do pós-guerra. Escreveu uma série de obras teóricas e políticas. Em 1920, publicou “A filosofia em reconstrução”; em 1925, “Experiência e natureza”; em 1929, “A procura da certeza”. Publicou também, em 1930. “Individualismo velho e novo” e, no mesmo ano, foi professor emérito da Universidade de Columbia. Entre 1939 e 1934 publicou as obras “A arte como experiência” e “Uma fé comum”. Em 1935, saiu sua obra “Liberalismo e ação social” e, em 1938, publicou “Lógica, a teoria da investigação e Experiência e educação”. Em 1939, sua educacional publica “Teoria da avaliação”, além de “Política Liberdade e cultura”. Tendo tido uma vida dedicada ao estudo, a pesquisa, ao ensino e à publicação de livros Dewey, aposentou-se na Universidade de Columbia em 1946, tendo escrito, em 1949 “Problemas de todos”. Mais tarde, em 1952, publicou uma obra considerada original: “Conhecimento e transação” e, em 2 de junho desse mesmo ano, 1952 faleceu em decorrência de uma de pneumonia, em Nova York.¹¹

11 Referência biográfica da vida e obra de Dewey extraída em coletânea Coleção Educadores, publicada pelo Ministério da Educação do Brasil e impresso no Brasil, em Recife, 2010, pela editora Massangana. A obra foi por Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues e traz biografia completa de Dewey, assim como as principais ideias do pensador e trechos de textos e obras do autor.

Na obra “Democracy y Educación” de Dewey (1998), traduzida por Lorenzo Luzuriaga, encontramos o pensamento do autor a respeito da educação e sociedade. O capítulo VII, sob o título “La concepción democrática em educación” traz em seu corpo teórico a explicação do conceito de sociedade geral, compreendendo que os grupos sociais enquanto sociedades que se reconhecem e se protegem, assim como defende seus interesses e a ajuda mútua entre eles. Afirma também a pluridade das diversas sociedades e alerta para o fato de que, se quisermos mudar e melhorar os problemas sociais, devemos reconhecê-los no âmbito de sua realidade e não apenas como ideais de grupos específicos e desarticulados.

Agora temos que explicar as diferenças que existem entre o espírito, o material e os métodos da educação tal como esta opera, nos diferentes tipos da vida da comunidade. Decidir que a educação é uma função social, que assegura a direção e desenvolvimento dos seres imaturos mediante sua participação na vida do grupo a que pertence equivale a decidir em efeito que a educação variará com a qualidade da vida que prevalece no grupo. [...] uma sociedade que não só troca se não tem também o ideal de tal troca ou transformação terá normas e métodos de educação diferente daquela outra que simplesmente aspire a perpetuação de seus costumes (DEWEY, 1998, p. 77).

Dewey (1998) discorre que, para tal, será necessário avaliar a explicação geral das nossas práticas educativas para ter um conhecimento mais íntimo da natureza da vida social presente, pois, dentro de cada organização social mais ampla, há numerosos grupos menores, não só subdivisões políticas como também associações industriais, científicas, religiosas. Existem ainda partidos políticos de diferentes aspirações, pessoas de sociedades, corporações, grupos unidos por laços de sangue, uma diversidade infinita. Desse modo muitas de nossas unidades políticas menores, ou das grandes cidades são conglomerados de sociedade associadas como se fosse uma comunidade geral, mas que estabelece uma penetrada ação e pensamento.

Para o autor, os vocábulos sociais e as comunidades são ambíguos, ambos têm um sentido axiológico normativo e outro descritivo, um sentido de juramento e um de fato. Para a filosofia, a primeira interpretação é sempre dominante. A sociedade se concebe por sua própria natureza, realçando as qualidades que acompanham esta unidade. A comunidade tem seus propósitos e bem-estar, seus fins públicos e a simpatia recíproca. Porém, quando olhamos as direções que o vocábulo designa, ao invés de limitarmos nossa atenção a sua interpretação intrínseca, não encontramos a unidade, e sim as pluralidades de sociedades, tanto as

boas quanto as más. Incluindo homens ligados à conspiração criminal, associação de negócios que se servem do público ao invés de servi-los e mecanismos políticos que se mantêm unidos por interesses próprios.

[...] tal organizações não são sociedades, podem responder, em parte, que as concepções de sociedades tenham então “ideal” que não podem aplicar-se, por não ter referência aos eixos e, em parte, que cada uma destas organizações, por opostas que são os interesses dos demais grupos, tem algumas qualidades de lealdades das “sociedades” que as mantêm unidas. Há uma honra entre os ladrões e uma parte dos bandidos tem respeito a seus membros. Esta parte se caracteriza por um sentimento fraternal, e os grupos sociais restringem por uma intensa lealdade a seus próprios códigos. A vida familiar pode caracterizar-se por seu exclusivismo, sua perspicácia e seus códigos de respeito aos de fora, e ser sem embargo um modelo amistoso de ajuda mútua entre si (DEWEY, 1998, p.77).

Estas sociedades, de acordo com Dewey (1998), não são exatamente sociedades no sentido amplo, mas podem responder, em parte, à concepção de sociedade, porque possuem um ideal que diz respeito aos interesses de determinados grupos e, por isso, os mantêm unidos. Assim o autor apresenta a família como um desses modelos exclusivo, respeitado, amistoso de ajuda mútua entre os membros dentro dela. Estabelece que toda educação dada por um grupo tende a socializar seus membros, pela qualidade e valor dependente da socialização e dos hábitos e aspirações dentro dela, ou seja, dentro deste grupo. Alerta para o cuidado que devemos ter para não cair ao extremo de estabelecer em nossa mente o que consideramos como uma sociedade ideal, ou seja, é preciso se basear nossa sociedade, nas sociedades que realmente existem com o cuidado de não repetir o que já ocorre em nossa sociedade. Assim, podemos nos empenhar para criticar os desajustes existentes e propor melhorias.

Toda educação dada por um grupo tende a socializar seus membros, mas a qualidade e o valor da sociedade dependem dos hábitos e aspirações do grupo [...] Deve-se ver, o ideal, como acabamos de ver, o ideal não pode repetir simples falhas que se encontram na realidade. O problema consiste em extrair das falhas e desajustes das formas de vida em comunidade que realmente existem e empenharmos para criticar as falhas indesejáveis e sugerir suas melhoras (DEWEY, 1998, p. 78).

Diante desses conceitos, Dewey traçou um caminho teórico que apresenta a Educação escolar como parte da dinâmica social e possível equalização das desigualdades entre classes, de modo que só é possível pensar e realizar uma sociedade democrática via a Educação, que ele mesmo nomeou de progressista.

A obra “Educação e Democracia” apresenta alguns conceitos fundamentais para o entendimento da concepção pragmática de Dewey (1959) voltadas especificamente para Educação as quais apresentaremos a seguir: a educação como necessidade da vida; a educação como função social e a concepção democrática da educação.

A vida, para Dewey (1959), é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente. Em “a educação como necessidade da vida”, Dewey afirma que a continuidade do processo de vida humana não depende da existência do indivíduo, mas prossegue pela sequência incessante da reprodução de outras formas de vidas, daí a continuidade da vida significar uma contínua readaptação do ambiente às necessidades dos organismos vivos. Com a renovação da existência física também se renovam, “no caso dos seres humanos, as crenças, ideias, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos” (DEWEY, 1959, p.2), o que explica, assim, a continuidade de toda experiência, pelo efeito da renovação do grupo social. A educação, para Dewey (1959, p.2), seria “o instrumento da continuidade social da vida”.

Segundo Dewey (1959), os indivíduos sociais, os que vivem em cidades modernas ou tribos selvagens, nascem imaturos e inexperientes, sem ideias ou crenças que vão sendo adquiridas com o tempo por meio do contato e da experiência de vida do grupo. Com o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. É preciso não só a transmissão das ideais, crença, costumes e hábitos como também realizar uma reflexão acerca destes, de acordo com as necessidades que se surge.

Os seres que nasceram não só inscientes dos objetivos de seu grupo, como também completamente indiferentes a esse respeito, precisam conhecê-los e interessar-se ativamente pelos mesmos. A educação, e só a educação, suprime essa distância (DEWEY, 1959, p. 3).

A sociedade subsiste como a vida biológica também pelo processo de transmissão e por meio da comunicação, de tal modo que sem a comunicação dos mais velhos os mais novos não teriam como apreender sobre seus hábitos, como proceder, pensar e agir. Assim afirma Dewey (1959) já que os membros adultos de uma sociedade não vivem indefinidamente, e educar passa a ser uma questão de necessidade. Os mais novos seriam, então, incapazes de hábitos rudimentares se fossem abandonados, assim, as diversas habilidades e aquisição de capacidades devem ser apreendidas como uma necessidade própria da vida.

A educação como função social, para Dewey (1959), está relacionada com a contínua auto renovação que se efetua pelo meio do crescimento educativo dos “imatuross” do grupo e o meio ambiente, consistindo em estimular ou inibir as condições de desenvolvimento do indivíduo. O que se deve fazer é, primeiramente, estabelecer condições que estimulem certos modos patentes e possíveis de proceder, de forma que o indivíduo sinta seus triunfos e seus erros. Vale considerar que é por intermédio da comunicação, ou seja, da linguagem que se aprende a plena significação das palavras para transmitir e adquirir ideias cada vez mais elaboradas.

Para Dewey (1959, p.17-18), o meio social “cria as atitudes mental e emocional do procedimento dos indivíduos, fazendo-os entregar-se a atividades que despertam e vigorizam determinados impulsos”. O autor, assim, estabelece o meio social como fator educativo.

[...] o único processo de influírem os adultos sobre a espécie de educação que o imaturo recebe é o de influírem sobre o meio em que eles agem e, portanto, pensam e sentem. Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente. Grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim (DEWEY, 1959, p. 17-18).

Parte desta concepção, a relevância da escola como órgão social, consiste em instruir de forma especial o intercâmbio entre o meio e o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Dewey (1959), a escola cumpre três funções especiais: ser um ambiente simplificado, depurar fatores indesejados, criar condições para que o ao indivíduo possa fugir das limitações dos grupos sociais ou classe em que nasceu, ampliando as suas possibilidades.

A concepção democrática da educação compreendida por Dewey (1959) passa pelo reconhecimento de que todos os membros de uma sociedade devem dispor de oportunidades iguais tanto para dar quanto para receber, de forma que exista a maior variedade de experiências. Para que todos possam participar dessa variedade de estímulos, sugere a novidade e o desafio entre as classes.

[...] dois elementos de nosso critério se orientam para a democracia. O primeiro significa não só mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum, como também maior confiança no reconhecimento de serem, os interesses recíprocos, fatores da regulação e direção social. E o segundo não só significa uma cooperação mais livre entre grupos sociais [...] como também a mudança dos hábitos sociais. E estes dois traços são precisamente os que caracterizam a sociedade democraticamente constituída. (DEWEY, 1959, p. 93)

Partindo deste princípio de sociedade democrática, a democracia sugere ser mais do que uma forma de governo, é uma forma de vida em que os indivíduos compartilham e comunicam mutuamente a experiência em grupo, onde cada um pode pautar suas ações pelas ações dos outros, participando de um mesmo interesse, superando as barreiras de classe, raça ou território.

Nesse sentido, Dewey (1959) observa que não se deve buscar um fim para educação e sim condições direcionadas e conscientes, podendo se perceber a qualidade intencional de uma linha de ação. Esta atividade é orientada por um objetivo, com a intenção de fazer algo e compreender a significação dessa intenção. Como fim, seria algo que um mero observador contempla ociosamente, mas que, como ação, possuiria uma base inteligente para prever, observar, escolher, ordenar coisas e até mesmo os próprios atos ou aptidões.

Diante desse conceito é que colocamos em suspensão as concepções teóricas de Dewey para apresentar as ideias político-pedagógicas de Anísio Teixeira apreendidas à luz da contribuição liberal pragmática de Dewey e do contexto sócio histórico do Brasil nas primeiras décadas do século XX.

2.3.2 As ideias político-pedagógicas de Anísio Teixeira

Analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 pelo viés do pensador Anísio Teixeira é uma das possibilidades entre os 26 (vinte seis) signatários do Manifesto, considerando que seu redator não foi o Anísio e sim Fernando de Azevedo. Poder-se-ia questionar o porquê da escolha de Anísio Teixeira. A resposta, nesse caso, segue duas linhas de raciocínio, que direciona nossa decisão diante do objeto de pesquisa. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” foi tomado como acontecimento e discurso produtor de dispositivos de verdades: Pioneiro e Educação Nova.

Primeiro, o Manifesto traz no próprio enunciado a dúvida/questão: quem seriam os Pioneiros? E o que é a referida Educação Nova? Nossas pesquisas nos levaram aos signatários e, por sua vez, às referências biográficas e às produções intelectuais dos mesmos. Anísio Teixeira, com sua vasta produção científica e literária, assumiu cargos políticos e ocupou-se de questões educacionais. Constantemente tratado como ilustre pensador e educador, suas produções científicas e intelectuais são um legado para a história da sociedade Brasileira.

Segundo, investigando a historiografia de Anísio Teixeira e suas produções intelectuais, percebemos o relevante envolvimento de Anísio com as ideias político-pedagógicas brasileiras na formação e estruturação de um ideário liberal moderno de educação.

O ideário de educação vislumbrado por Anísio Teixeira corresponde, em grande parte, à proposta filosófica de ensino liberal da corrente pragmática americana que teve em John Dewey um dos seus expoentes e idealizadores. Sua história de vida profissional cruzou-se com a história de vida de Anísio Teixeira, quando esteve nos Estados Unidos e tornou seu discípulo. O próprio percurso profissional e intelectual percorrido pelo pensador confirma seu envolvimento com as ideias liberais modernas e tentativas de adoção de um novo sistema de ensino de cunho democrático libertário para sociedade brasileira. O Manifesto de 1932 correspondeu a uma de suas ações, encontrando na força do grupo de renovadores uma possibilidade para alcançar tal intento e ideal.

Posto e esclarecido sobre a decisão de discutir sobre a temática do manifesto pelo viés de Anísio Teixeira, apresentaremos parte da biografia do referido signatário, abordando seus ideários político-pedagógicos e sua trajetória política, educacional e intelectual.

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité (BA), em 12 de julho de 1900, Filho de fazendeiros, estudou em colégios jesuítas em Caetité e em Salvador. Em 1922, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro. Foi nomeado inspetor geral de Ensino do Estado da Bahia com vinte e quatro anos.

No ano 1925, Anísio viajou à Europa onde permaneceu por quatro meses, registrando algumas impressões em rápidas anotações de viagem. Ainda neste mesmo ano, Anísio conseguiu transformar o seu projeto de reforma do ensino baiano na Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925. Nela, como no Relatório Anual que apresentou ao governador Góes Calmon, em abril desse ano, defendia a concepção de que a escola deveria oferecer uma educação integral, desenvolvendo nos alunos qualidades cívicas, morais, intelectuais e de ação.

A primeira visita de Anísio aos Estados Unidos foi em 1927. Suas impressões da cultura norte-americana foram anotadas no seu diário de viagem. Em 1928, de volta ao Brasil, publicou “Aspectos americanos de educação”, que continham, além das observações de viagem, o primeiro estudo brasileiro sistematizado das ideias de John Dewey. Nesta obra, Teixeira (1927) apresentou relatório de uma excursão de estudos aos Estados Unidos da América, contendo comentários sobre oito

estabelecimentos de ensino, o Órgão Federal de Educação, a Associação Nacional de Educação e o Departamento Estadual de Educação, no sul.

Impressionado com o modelo americano de ensino, destacou quatro pontos que caracterizavam os colégios americanos: edifícios vastos e apropriados; métodos de ensino práticos; um currículo flexível e rico, com extraordinária variedade de cursos; e uma vida de estudantes variada, promovendo grande atividade coletiva. Estabeleceu ainda comparação entre as unidades de ensino visitadas da moderna civilização norte-americana e a situação brasileira.

Em meados do ano de 1928, voltou aos Estados Unidos para um curso de pós-graduação no Teachers College da Columbia University, que lhe conferiu o título de "Master of Arts". Em 1928, estudou na Universidade de Columbia, em Nova York, onde conheceu o pedagogo John Dewey. Anísio retornou ao Brasil em meados de 1929, e redigiu um balanço da Reforma de Instrução na Bahia (1924-1929).

Após a sua volta à Bahia, em 1929, Anísio não conseguiu sensibilizar o novo governador Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, a realizar suas propostas. Demitiu-se da Inspeção de Ensino da Bahia e passou a se dedicar ao magistério. Foi nomeado para a cadeira de Filosofia e História da Educação da Escola Normal de Salvador.

Em 1930, Anísio Teixeira publicou "Vida e Educação", que reunia dois ensaios de John Dewey os quais traduzira. É a primeira tradução para o português da obra desse filósofo. Ainda de 1930 é o artigo "Por que Escola Nova?". Nele, Anísio condensou o significado de suas duas viagens à América, examinando os motivos sociais e pedagógicos da renovação escolar e advertindo para a inadequação da velha escola em relação à concepção moderna de aprendizagem, além de enumerar as razões que justificariam a sua substituição e observar as novas exigências da civilização moderna, as tendências gerais que marcariam a sua evolução, assim como a generalização do método crítico, o impacto da indústria e da democracia. Nesta produção intelectual, apresentou o papel destacado que cumpriram o interesse do aluno, as situações reais de experiência e a independência do mestre e do aluno no processo educativo.

No ano de 1932, O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade

brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 signatários¹².

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003) Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo foram considerados os cardeais do movimento renovador, lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30. O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

Anísio enfatizou a relação entre a democracia e a educação no mundo moderno; Fernando de Azevedo destacou a ideia da “escola ativa” como escola vocacional e Lourenço Filho, por sua vez, criou testes para a hierarquização das vocações e salientou o papel e ajuda social da escola. (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 50-51)

Brito (2006) ressalta que novas ideias originadas nas filosofias do século XVII e XVIII começaram a influenciar de forma marcante os homens letrados no fim do império e da primeira República, como o positivismo, o cientificismo e o liberalismo. No Brasil, instaurava-se um novo período na história do pensamento social Brasileiro. Anísio Teixeira pertencia à geração de intelectuais que se destacou no campo político, literário, social e educacional, juntamente com um grupo de pensadores liberais cuja aspiração era “a construção do país em bases urbano-industriais e democráticas e que endossam as teses da Pedagogia Nova” (BRITO, 2006, p.34).

Para Santos (2016), o nome de Anísio Teixeira está vinculado ao campo da filosofia da educação no Brasil, embora tenha atuado quase sempre como administrador público, em diferentes setores da educação brasileira que marcou o campo educacional entre os anos 1920 a 1960.

Ao ler Dewey e conhecer as teorias do pragmatismo norte-americano, Anísio apreendeu as ideias de democracia e de ciência, as quais apontavam a educação como o canal capaz de gerar as transformações necessárias para um Brasil que buscava se modernizar. Acreditava que, se a sociedade passava por mudanças, era preciso que a escola preparasse o novo homem, o homem moderno, para integrar-se à nova sociedade que deveria ser essencialmente democrática.

12 Os signatários foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

Brito (2006) discorre sobre a memória coletiva do Manifesto dos pioneiros de 1932, reconhecendo que o pensamento educacional de Anísio Teixeira manifestava-se como a espinha dorsal do manifesto, referindo-se às palavras de um dos signatários, Hermes Lima: “a espinha dorsal e ideológica do manifesto era puro Anísio Teixeira” (Lima apud Brito, 2006, p. 35).

A memória coletiva do grupo signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, forma-se pela existência de ideias compartilhadas entre intelectuais associados a um espaço social no qual se criam pontos de referências culturais que dizem respeito à história e ao próprio tempo. [...] O pensamento de Anísio Teixeira, sem dúvida, fornece ao Manifesto o quadro de referências e de valores que impregnam de maneira significativa toda a narrativa da memória do manifesto. (BRITO, 2006, p. 37)

Anísio Teixeira, em seu livro “Educação no Brasil”, publicado em 1969, apresenta conceitos importantes sobre educação e compreende uma organização criteriosa das suas principais ideias que compõem o corpo e podem ser encontrada no discurso do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”.

Teixeira (1976) define a educação como função normal da vida social e se caracteriza através da busca incessante por dar aos indivíduos o conhecimento da cultura em decorrência da vida em comunidade. Como função social, a educação participa do nível e da qualidade da própria vida em comum, de tal modo que adquirimos a língua, a religião, e os nossos hábitos fundamentais, o que distingue nossa classe e o que somos.

Segundo Teixeira (1976) a família, a classe e a religião são instituições educativas, transmissões das trocas fundamentais de nossa cultura. A escola somente aparece em estágio mais avançado e completo da cultura, num estágio mais consciente, que o indivíduo adquire as técnicas intelectuais da leitura e da escrita, o saber pelo livro de forma sistematizada. Para o autor a escola, surge como “uma instituição altamente especializada proposta à formação de intelectuais letrados, de eruditos, de homens, de saber ou de arte” Teixeira (1976, p. 35).

Para Teixeira (1928) a educação é o processo pelo qual a vida social se perpetua. Por estarmos em constante renovação durante toda a vida, temos uma necessidade contínua de transmissão de valores sociais e morais, que se chama educação.

Consta em Teixeira (1928) que, no princípio, quando as sociedades ensaiavam os seus primeiros progressos, a comunicação entre um e outro membro do grupo, o

mais novo e o mais velho, a criança e o adulto, ocorria de um modo bem mais simples, era o próprio exercício social, que realizava condições educativas primitivas desses tempos. A criança crescia participando progressivamente da atividade do adulto e, assim, ia se educando. Essa participação ocorria pelas coisas em comum, era o alvo e o objetivo da educação: fazer com que a criança se tornasse um membro da sociedade com plenos direitos e eficiência.

A soma de conhecimentos, de aspirações, de sentimentos, que compõe a tela dos nossos dias civilizados já não é acessível senão através de esforços coordenados e longos. A criança hoje não tem aberta diante de si a vida da sociedade adulta, de modo que possa perceber, por meio de uma direta comunicação na vida coletiva, a sua inteligência e o seu sentido. É indispensável uma agencia especial - a escola, e um grupo de especialistas - os professores, para tornar possível a educação da infância (TEIXEIRA, 1928, p.2).

Daí o surgimento da escola como uma agencia especial para produzir um resultado que a direta participação na vida social tornou, mediante a sua complexidade, precária ou impossível, considerando que, para Teixeira (1928), a educação deve ser sempre o processo natural de participação na vida coletiva.

Mas, para organizar e controlar essa agencia especial e formal de educação, é imprescindível a transmissão de crenças, hábitos e maneiras por intermédio da participação na vida do grupo social. Essa participação ocorre através do meio ou ambiente social, sendo o meio tudo aquilo que dá continuidade específica à atividade do individuo.

[...] o único processo do adulto para controlar a educação da infância é o de controlar o meio. E assim, de facto, ele procede. Uma família preocupada com a educação dos filhos tem um constante cuidado em oferecer a criança um meio propicio a um desenvolvimento harmonioso de suas tendências. E a sociedade governa e orienta as suas forças educativas, controlando o ambiente especial de educação, a escola. Esta se propõe oferecer à criança um ambiente social que se distingue do ambiente adulto, praticamente inacessível à infância, por característicos determinados (TEIXEIRA, 1928, p.3).

Teixeira (1928) apresenta a ideia que a escola deve oferecer um ambiente social simplificado, purificado e equilibrado. Tais conceitos encontram-se na própria obra de Dewey (1959), "Democracia e Educação". Ainda consta uma síntese dos conceitos de Dewey sobre o ambiente social na obra "Aspectos Americanos de Educação", de Anísio Teixeira, que a anuncia e apresenta como ideal de modelo e método educacional.

E a sociedade governa e orienta as suas forças educativas, controlando o ambiente especial de educação, a escola. Esta se propõe oferecer à criança um ambiente social que se distingue do ambiente adulto, praticamente inacessível à infância, por características determinados. A escola deve oferecer um ambiente social - *simplificado* - desde que a complexidade contemporânea é inassimilável em seu todo pela criança; um ambiente social *purificado*, isto é, expurgado dos seus maus elementos e especialmente propício ao desenvolvimento dos aspectos sãos da vida moderna; e por último, um ambiente *equilibrado*, no sentido de harmonia e amplidão. Uma sociedade moderna é composta dos mais diversos grupos, e em rigor mais heterogênea do que uma nação primitiva (TEIXEIRA, 1928, p.3).

Para Teixeira (1928), a escola propiciar que a experiência infantil se realize no ambiente mais amplo possível, a fim de cooperar com o progressivo equilíbrio e harmonia social. Para ele, a educação corresponde à função que assegura a direção e o desenvolvimento do imaturo por meio de progressiva participação na vida da sociedade, devendo estar estreitamente relacionada à qualidade de vida social do grupo, e do ideal de vida social. “A teoria americana de educação não poderia ser compreendida se não fosse estudada à luz da organização democrática da sua sociedade” (TEIXEIRA, 1928, p.8).

Em “Vida e educação – elementos de Psicologia”, Anísio Teixeira (1930) realiza a primeira tradução em língua portuguesa das obras de Dewey. Nesta produção intelectual, Anísio, no início do livro, descreve um esboço da teoria de John Dewey, o conceito de experiência para compreensão da educação como reconstrução social. Nas palavras de Anísio, a concepção pragmática de Dewey se inscreve:

Educação é vida – Na teoria que expomos, educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. [...] O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida (DEWEY, 1959, p.21).

Anísio Teixeira apreendeu de Dewey grande parte do que compôs seus interesses e ideias educacionais e sociais, traduzindo suas experiências e aprendizagem da cultura americana, assim como, as concepções pragmáticas para o plano de reforma da educação brasileira. Pelos princípios liberais modernos organiza-se com um grupo de intelectuais da mais alta notoriedade política e social do Brasil em diferentes pontos do país e articulam uma força revolucionária de ações e movimentos que configuraram na iniciativa de colocar o Brasil à frente dos tempos modernos. Seus discursos e aspirações repercutem em tempo atuais como

marco histórico da educação brasileira, tendo no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” um dos movimentos mais marcantes da constituição e formulação do Sistema Educacional Brasileiro.

CAPÍTULO III

MANIFESTO COMO VERDADE: OS DISPOSITIVOS “PIONEIROS” E “EDUCAÇÃO NOVA”

A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é preparação para a vida, é a própria vida.

Dewey.

Neste capítulo, trataremos dos limites e possibilidades do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, procurando compreender os dispositivos de verdade, “Pioneiros” e “Educação Nova”, aportados teoricamente no panorama bibliográfico das teses e dissertações em Educação no Brasil, entre 2005 e 2015. A fonte desses referidos textos, que faziam referência ao termo “Pioneiros” e à “Educação nova”, estava na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Na sequência, apresentaremos a fundamentação teórica-política do Ideário do Manifesto e sua relação com discursos formuladores de dispositivos de verdade, assim como as contribuições do filósofo americano John Dewey e as ideias pedagógicas advindas do pragmatismo que integram o quadro teórico conceitual do universo das ideias pedagógicas e políticas de Anísio Teixeira apreendidos em sua rica exposição discursiva em livros, artigos, pronunciamentos, dentre outros.

3.1 Balanço Bibliográfico do Manifesto dos Pioneiros como objeto de investigação. Buscas de Teses e Dissertações em Educação no Brasil de 2005 a 2015. Fonte BDTD

A pesquisa que realizamos sobre o termo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” dos últimos dez anos, entre 2005 e 2015, é de cunho bibliográfico. Inicialmente, selecionamos duas fontes de pesquisa: a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esta última foi desconsiderada das nossas investigações por constar em seus bancos de dados mesmas pesquisas encontradas na BDTD, ficando assim redundante a categorização das mesmas. Ao todo, o filtro pelo termo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” apontou para 18 (dezoito) pesquisas

cujo termo aparece no título ou no resumo das pesquisas (3 (três) são teses e 15 (quinze) dissertações), todas na área em Educação. Ao utilizarmos o filtro sob o termo original do Título do “Manifesto”, “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, encontramos 13 (treze trabalhos). Optamos, contudo, por um acervo maior para realizarmos posteriormente a seleção daqueles trabalhos de pesquisa em que os dispositivos de verdades “Pioneiros” e “Educação Nova” aparecem, ainda que as palavras apenas os sugiram como está destacado em **letras de caixa alta e negrito, como exigência metodológica da análise do conteúdo**. O quadro 1 refere-se ao conjunto das dezoito obras bibliográficas, com o foco de análise no título e em sua temática orientadora. O quadro 2 já verticaliza a análise deste conjunto de obras apenas aquelas onde os dispositivos “Pioneiros” e “Educação Nova” se achavam presentes como conteúdo (sentidos dos termos).

Quadro 1: Teses e Dissertações em Educação no Brasil de 2005 a 2015, com referência ao título do Manifesto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Banco de dados da BDTD – (Títulos e Resumos)

Instituição	Tese	Dissertação	Ano	Título	Autor	Resumo
UFMG		X	2006	A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO PROGRAMA DA ESCOLA NOVA NO BRASIL	Maria do Carmo de Oliveira Vargas	A pesquisa propõe analisar a concepção filosófica e política de universidade presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O programa da Escola Nova foi um movimento defendido pelo grupo de intelectuais brasileiros conhecidos como Pioneiros. A proposta para a organização educacional era a favor da democratização do ensino brasileiro, mas, apesar disso, apresentou a universidade sob uma perspectiva elitizada. O cerne de nossa investigação é a interpretação de dois princípios aparentemente incongruentes presentes no mesmo programa educacional. Ao analisarmos o discurso em prol da elitização da universidade dentro desse programa de "RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL", ENTÃO COMPROMETIDO COM A AMPLIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, LAICA E DEMOCRÁTICA, SALIENTAMOS O NEXO EXISTENTE ENTRE AS PROPOSIÇÕES DEFENDIDAS PELOS PIONEIROS E O CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA HAVIDA APÓS A "REVOLUÇÃO" DE 1930. O REARRANJO SOCIAL E POLÍTICO DESENCADEADO NOS ANOS TRINTA TEVE IMPLICAÇÕES DIRETAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL. OS PRINCÍPIOS ADVOGADOS PELOS PIONEIROS SE CONFRONTAVAM COM AS PROPOSTAS DE OUTRAS FORÇAS SOCIAIS, COMO, POR EXEMPLO, DOS SETORES LIGADOS AS OLIGARQUIAS RURAIS E À IGREJA CATÓLICA, NUM CONTEXTO DE "REVOLUÇÃO PASSIVA". O princípio teórico-metodológico que conduziu nosso trabalho foi o da inexorável reciprocidade entre a prática (História) e a teoria (categorias conceituais). Na tentativa de compor uma análise mais fecunda, nos apoiamos nos conceitos de "revolução passiva" e "hegemonia", formulados pelo intelectual e político italiano Antonio Gramsci: NA MALHA CONCEITUAL GRAMSCIANA, A ESCOLA É UMA IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, ONDE SÃO TRAVADAS AS DISPUTAS HEGEMÔNICAS. À LUZ DESSES CONCEITOS, PROCURAMOS ANALISAR OS MOTIVOS QUE TORNARAM AS PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, NO CASO A UNIVERSIDADE, TÃO EMBLEMÁTICAS E CONTROVERSAS, NOS ANOS TRINTA.
UFBA		X	2006	Entre áreas, atos e atores: o papel do coordenador pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola	Rose Helena Reyes	O que se buscou nessa dissertação foi a possibilidade de interlocução, de reflexão sobre o sentido ético da função do coordenador pedagógico, mediador do relacionamento entre educadores, educandos e seus pais, na experiência específica da escola da Casa Via Magia, contextualizada na história mais ampla da escola no país, o que inclui, necessariamente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), a Lei 5692, a Escolinha de Arte do Brasil, a Nova LDB, os PCNs, o Normal Superior, o MEC e as despesas com educação. Trata-se de um relato da própria história, onde se colocam juntos o observador e o aprendente da própria experiência, sob a influência do estilo de uma época e de uma confluência de saberes (da escola nova, da arte-educação, da psicanálise, do construtivismo, do sociointeracionismo, da filosofia da educação). Disserta-se sobre um caminho em que educar é aprender a pensar/ser. Interessou-nos especificamente compreender o caráter relacional interdependente entre coordenador pedagógico, professor e pais, as posições que vem ocupando esse primeiro, ora nos bastidores ora no público ora no palco, profissional tão recentemente chegado ao Ensino Fundamental, e contribuir com outras escolas e/ou educadores, socializando diferentes níveis de dificuldade e crises, assim como pesquisas e descobertas próprias do seu processo de construção dessa função educacional.

UNICAMP	X		2007	SIGNATARIAS DO MANIFESTO DE 1932 : TRAJETÓRIAS E DILEMAS	Jose Damiro de Moraes	<p>O trabalho tem o propósito de ANALISAR AS TRAJETÓRIAS E OS DILEMAS DAS TRÊS SIGNATÁRIAS DO MANIFESTO PELA RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: ARMANDA ÁLVARO ALBERTO, CECÍLIA MEIRELES E NOEMI SILVEIRA RUDOLFER. O DOCUMENTO, TAMBÉM CONHECIDO COMO MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932, FOI ELEMENTO IMPORTANTE NO NOVO CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL QUE EMERGIA POS-REVOLUÇÃO DE 1930. As trajetórias e os dilemas das mulheres signatárias são reveladores dos movimentos que afloravam nas primeiras décadas do século XX no país e indicam o compromisso de cada uma com a educação, ARENA DE DEBATES E DISPUTAS NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO pelo qual passava a sociedade brasileira no período. Nesse sentido, SÃO INVESTIGADAS AS RELAÇÕES, CONTRADIÇÕES E COERÊNCIA ENTRE AS AÇÕES DAS SIGNATÁRIAS, A EDUCAÇÃO DA ÉPOCA E A CONCEPÇÃO DA ESCOLA NOVA. Não se trata de biografias, mas da ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE ARMANDA, CECÍLIA E NOEMI COMO SUJEITOS HISTÓRICOS QUE ATUARAM E SE ENVOLVERAM COM O PROJETO EDUCACIONAL RENOVADOR NOS ANOS 1930. O trabalho, portanto, procura contribuir no sentido de apresentar e debater os limites, alcances e significados dos percursos dessas educadoras. A pesquisa ampara-se em fontes documentais encontradas em arquivos de Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro. OS DOCUMENTOS CONSULTADOS E OUTROS PRODUZIDOS NO PERÍODO - ESTÃO RELACIONADOS COM AS TRAJETÓRIAS DAS SIGNATÁRIAS E AJUDAM NO ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO À ÉPOCA</p>
UNI SANTOS	X		2008	A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO PRIMÁRIO NA DÉCADA DE 1940 : O ARQUIVO ESCOLAR DA E.E. BARNABÉ-SANTOS-SP	Pinto, Mário Alberto	<p>O ensino da Matemática, desde sempre, desperta medo e sentimento de incompreensão por parte da maioria dos alunos, como se apenas uma pequena parcela de iniciados pudesse compreender seus mecanismos, funcionalidades e abstrações, apropriando-se dessa ciência enquanto que o restante seria incapaz de desenvolver qualquer vínculo com a disciplina. Esta pesquisa surgiu tendo como objetivo de reflexão acerca do ensino de Matemática e as tentativas que se fizeram com intuito de tornar esse ensino menos traumático e mais prazeroso. Tratou de analisar historicamente o desenvolvimento do ensino da aritmética, investigando o percurso da educação matemática no ensino primário de uma escola brasileira. Trata-se de analisar o contar da chamada escola do ler, escrever e contar . O Período considerado pelo projeto década de 1940, década esta, posterior ao Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) fruto de um movimento que tentou implantar uma nova filosofia para o ensino em geral e para a Matemática em específico. A virtude das novas propostas. Pretendeu investigar o trabalho do professor de primeiras letras, especificamente no que diz respeito aos conteúdos e métodos pedagógicos para o ensino de matemática. Partiu-se do arquivo escolar da E.E. Barnabé, segundo Grupo Escolar de Santos e primeira escola a ser dotada de um edifício especialmente erigido para abrigá-la, que se encontra até hoje em funcionamento e mantém rico acervo de documentos. A análise desses documentos possibilitou dividir a pesquisa em três partes. Na primeira parte, estudou-se a E.E. Barnabé do seu muro escolar para fora, pesquisando, através dos livros de matrícula da época estudada, quem eram os alunos e seus pais. Na segunda parte, analisou-se a Escola do seu muro para dentro, realizando-se um estudo dos livros de reuniões da época, o que permitiu conhecer a forma de conduta adotada para os docentes e discentes nas diversas dependências da Escola. Na terceira parte, pesquisaram-se, também através dos livros de reuniões, o cotidiano dentro da sala de aula, quais os procedimentos metodológicos adotados para o ensino da disciplina matemática. Ao final da pesquisa, comparou-se a metodologia da Escola Barnabé com a proposta defendida pela Escola Nova. Este estudo fundamentou-se em pensadores que vem ao longo do tempo refletindo sobre a prática docente, os aportes da história cultural, da história</p>

<p>UDESC</p>	<p>X</p>	<p>2009</p>	<p>A ESCOLA NO TEMPO: A CONSTRUÇÃO DO TEMPO EM ESCOLAS ISOLADAS (FLORIANÓPOLIS – 1930 - 1940)</p>	<p>Virginia Pereira da Silva de Ávila</p>	<p>das disciplinas escolares e história da Matemática, tais como: A. M. Aguayo, André Cherval, Dominique Julia, Fátima Souza, Maria Ângela Miorim, Maria Aparecida Franco Pereira, Anísio Teixeira, Simon Schwartzman, Wagner Rodrigues Valente.</p> <p>Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa com que se investigou e procurou analisar nuances entre o prescrito e o vivido no que concerne à construção e organização do tempo em escolas isoladas do município de Florianópolis, no período compreendido entre 1930 e 1940. Com base na análise da repercussão local dos textos que estabelecem as reformas de ensino no estado, bem como nas lembranças de ex-alunos/as e professores/as, o trabalho visa a identificar movimentos de descontinuidades e persistências do conceito de tempo presentes na memória e nos documentos. Privilegia o diálogo com diferentes autores do campo da história e da historiografia da educação; mais especificamente, os relacionados à história cultural. Para explorar questões afetas à história da educação catarinense, incursiona pelos estudos produzidos a partir da década de 1990 em diversos programas de pós-graduação, especialmente o Programa da Universidade do Estado de Santa Catarina, além dos estudos produzidos na própria universidade. É preciso considerar que reflexões sobre o tema, além de recentes, são mais frequentes no âmbito internacional do que nacional. Sempre que possível, serão adotadas como referência. Em relação ao desenvolvimento da temática, foi adotada a perspectiva de Vinão Frago (1998), que concebe a arquitetura temporal como uma construção social permeada pela cultura e pelos sujeitos que a produzem. Outra perspectiva de análise utilizada é a de Rita Gallego (2003), que assinala que a criança, ao entrar na escola, sofre uma alteração brutal de ritmos, horários e regras minuciosas de trabalho e convivência. Para a autora, o tempo, como algo aprendido, internalizado pelos indivíduos e grupos sociais, transforma-se em normas e condutas a serem transmitidas e vivenciadas de determinadas maneiras. Com referência a fontes e procedimentos de pesquisa, optou-se pela legislação educacional do estado de Santa Catarina. Considera-se que tais documentos podem evidenciar marcas entre o que foi prescrito e normatizado pelos legisladores e o que foi incorporado/apropriado pela escola e seus usuários em escolas isoladas. Outra fonte das evidências e repercussões deste ideário no território pesquisado é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</p>
<p>PUC/Rio</p>	<p>X</p>	<p>2010</p>	<p>PROJECT TO THE NATION ON PAGES CINEARTE: THE CONSTRUCTION OF THE PICTURE BOOK LIGHT</p>	<p>Renata Soares da Costa Santos</p>	<p>o presente trabalho versa sobre o debate acerca do desenvolvimento do projeto de cinema educativo brasileiro a partir de sua difusão na revista cinearte entre os anos de 1926 e 1932. o tema e objeto são estudados no contexto de renovação da ideias pedagógicas na primeira república, fruto do movimento da escola nova e do manifesto dos pioneiros da educação e é sustentado pelo pilar das características peculiares à modernidade, fio que permeia todo o escrito, desenhando um panorama das sensibilidades e novas experiências vigentes na sociedade. ao folhear sete anos de publicação semanal da revista averiguamos que, além de inventariar a história do cinema e da educação, cinearte responde uma das principais questões que permeou nossa pesquisa, ou seja, a hipótese de que o projeto de cinema educativo encontrou na revista cinearte um importante fórum de discussão, o que ajudou no fortalecimento de sua elaboração e difusão no brasil. observamos a contribuição de cinearte para a propagação das ideias que circundavam as discussões pedagógicas de sua época, facilitando o diálogo entre os intelectuais e o poder político. buscamos compreender as estreitas relações estabelecidas entre aqueles que escreviam em cinearte, os demais intelectuais da época que debatiam o tema cinema educativo e os integrantes do governo. Acreditamos que, a convergência dessas relações, moveu a implantação de políticas que favoreceriam o cinema educativo com uma legislação voltada para o tema.</p>

USP		X	2011	OS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, MANIFESTOS DE 1932 E 1959: SEMELHANÇAS, DIVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES	Brigitte Bedin	<p>A dissertação tem como proposta apresentar, ANALISAR E COMPARAR OS MANIFESTOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E MANIFESTO AO POVO E AO GOVERNO: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS DE 1959. EM SEGUNDA, DESTACAR AS SEMELHANÇAS, DIVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DOS MESMOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. O trabalho é de natureza teórica, de caráter filosófico e histórico no âmbito da educação, com base em bibliografia sobre esse tema. A fim de possibilitar esse intento, foi elaborado um panorama histórico com o intuito de INTERPRETAR OS MANIFESTOS, LEVANDO-SE EM CONTA OS FATOS QUE OS ENVOLVERAM, ANTES E DURANTE A SUA ELABORAÇÃO. O ESTUDO ABRANGE OS PERÍODOS DE 1889 A 1932 E DE 1933 A 1959, para o primeiro e segundo Manifestos respectivamente. Esse retrospecto FOCOU A POLÍTICA, ECONOMIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, ALÉM DE DAR DESTAQUE AOS IDEÁRIOS CATÓLICO E PROGRESSISTA. FORAM APRESENTADOS OS DADOS BIográficos DOS SIGNATÁRIOS, FOCANDO A PROFISSÃO, DATA DE NASCIMENTO E MORTE, COMO TAMBÉM, NO CASO DOS PARTICIPANTES DO MANIFESTO DE 1932, SE HOUVE PARTICIPAÇÃO NO MANIFESTO DE 1959, COM O PROPOSITO DE OBTER UM PERFIL DOS SIGNATÁRIOS NO TOCANTE À PROFISSÃO E CONTINUIDADE OU NÃO DO IDEAL PIONEIRO. Constatam as biografias mais detalhadas de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, em face da importância dos mesmos no contexto dos Manifestos. Em decorrência das análises apresentadas, busquei melhor compreender esse período, além de possibilitar o levantamento das contribuições oferecidas pelos manifestos, bem COMO TRANSPOLOS PARA A REALIDADE ATUAL, VERIFICANDO SE NO DECORRER DAS DÉCADAS, EXISTE ALGUM RESQUÍCIO DAQUELE QUADRO.</p>
UFU		X	2011	A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932: A PRESENÇA DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY (1859-1952)	Marco Aurélio Gomes de Oliveira	<p>Esta dissertação tem como objetivo central investigar a concepção histórico-filosófica de infância presente no documento intitulado A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, COM INTUITO DE ANALISAR EM QUE MEDIDA O PENSAMENTO ESCOLANOVISTA DEWEYANO CONTRIBUIU COM O MOVIMENTO DE RENOVACÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL NO DECORRER DAS DÉCADAS DE 1920 E 1930. Para tanto, o trabalho está organizado em dois capítulos: no primeiro, ANALISAMOS A MATRIZ TEÓRICA DO FILÓSOFO JOHN DEWEY (1859-1952) com o propósito de entender como a infância concebida pelo educador estadunidense está relacionada a um projeto social mais amplo que envolve uma renovação no campo educacional e social. No SEGUNDO CAPÍTULO, INVESTIGAMOS COMO A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO, DE DEMOCRACIA E DE LIBERDADE DEFENDIDA POR DEWEY CONTRIBUIU PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA EM PROL DE UMA NOVA INFÂNCIA QUE PUDESSE PARTICIPAR DO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL. É possível perceber por meio das análises que a concepção de infância presente no documento defendida pelos Pioneiros representa um consenso entre eles, na medida em que o escolanovismo deweyano, apesar de sua relevância marcante, divide espaço com outras matrizes teóricas, em especial, com o positivismo. AO CONCLUIR ESTA DISSERTAÇÃO NOTAMOS QUE A PRESENÇA DAS IDEIAS ESCOLANOVISTAS TÃO MARCANTES NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX AINDA ESTÃO VIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO. EMBORA MARGINALIZADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, SUA PRESENÇA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS QUE VALORIZAM A INDIVIDUALIDADE, LIBERDADE DE EXPRESSÃO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR É PROVA DISSO, PORTANTO A EXPRESSÃO DEWEYANA APRENDE A APRENDER É UM DOS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDERMOS SUA ATUALIDADE NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.</p>

UEL		X	2012	Educação pública brasileira na contemporaneidade : Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia	Washington Luiz de Oliveira Junior	<p>O estudo aborda, como período de análise, a contemporaneidade. O texto apresenta algumas incidências, ocorridas na educação pública brasileira após o início do século XX, tentando responder as mais relevantes questões levantadas na pesquisa: A educação pública, sendo dialógica, torna-se um instrumento de reinvenção permanente da democracia? É possível ocorrer um modelo de educação pública que fortaleça a democracia? Para discutir essas questões, a dissertação parte do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, marco do início de uma educação pública brasileira mais estruturada. Resgatar-se-ão desse Manifesto elementos para a discussão, destacando-se algumas reivindicações feitas por seus signatários, reivindicações essas que foram eleitas, na dissertação, como requisitos para uma educação pública democrática. Parte-se do princípio de que a educação pública é um bem público, um direito humano fundamental, garantia conquistada após a redemocratização do país e com o advento da constituição federal de 1988. Dialoga-se com as perspectivas que defendem que as melhorias educacionais passam tanto por uma revisão permanente da democracia quanto por um aprimoramento do Estado democrático de direito. A pesquisa realiza uma reflexão sobre a educação pública democrática brasileira, buscando compreender os embates, as convergências e divergências que a permeiam, tendo, no conjunto de obras de Paulo Reglus Neves Freire, uma fonte permanente de reflexão. Encontram-se no pensamento freiriano os subsídios para as discussões apontadas, buscando-se as suas principais características e as suas possibilidades democráticas. Partindo-se de um estudo da teoria da ação dialógica freiriana, teoria que não se reduz a uma pedagogia, enfatiza-se a necessidade latente de uma política educacional pública brasileira, que tenha características dialógicas, e com isso se transforme em um importante instrumento de sedimentação da democracia. A pesquisa tem como preocupação entender se a educação pública brasileira é necessária para a reinvenção permanente da democracia. Para a sua concretização utilizaram-se textos bibliográficos, concentrados no autor referência. Realizou-se o estudo com apoio nas perspectivas: históricas, filosóficas e políticas da educação, por meio de uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo. As contribuições desta pesquisa podem valorizar à discussão de uma educação pública pautada no agir do educador e do educando, ambos merecedores de igual direito e consideração, devendo haver ainda, um diálogo contínuo e permanente entre ambos. Mas o diálogo desejado é singular e deve desenvolver-se tanto na responsabilidade pela autonomia de um com relação à autonomia do outro - por serem os sujeitos do diálogo detentores do mesmo grau de importância - quanto, na possibilidade de formação desses indivíduos; que eles possam ser autônomos, capazes de discernimento e de ações emancipatórias. A contemporaneidade, entretanto, traz novos desafios: realizar esse tipo de diálogo, de formação, é um deles. Com o amadurecimento da pesquisa vislumbrou-se um anestesiar das relações humanas, uma dificuldade crescente de compreensão do outro, uma renúncia aos aprendizados e avanços alcançados no decorrer de séculos de erros e incompreensões. Realizar a educação pública brasileira ancorada na ação dialógica, transformando-a em um instrumento válido de busca permanente da democracia é viável, mas as dificuldades encontradas na contemporaneidade dificultam muito esse feito.</p>
UFPB		X	2012	O PROGRESSO EDUCACIONAL NA PARAÍBA: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (1935-1939)	Crispim, Shirley Regina Azevêdo	<p>O presente ESTUDO EVIDENCIA A IMPORTÂNCIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA PARA A EDUCAÇÃO NO ESTADO DA PARAÍBA ENTRE OS ANOS DE 1935-1939. CRIADO PELA LEI Nº 16 DE 1935 PARA FUNCIONAR COMO UM COMPLEXO EDUCATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA TEVE A SUA PROPOSTA DE FUNCIONAMENTO BASEADA NO MODELO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL RIO DE JANEIRO. Buscamos então, verificar a maneira como foi acolhido na Paraíba essa instituição, uma vez que forças contrárias à sua instalação foram contribuindo para o fracasso do Instituto naquela ocasião. Assim sendo, em 1939, às vésperas da inauguração do Instituto, um dos seus segmentos, a Escola Secundária foi extinta e substituída pela Escola Secundária do Liceu paraibano.</p>

					<p>provocando a des caracterização do plano inicial da formação do professor pelo Instituto de Educação. PERCEBEMOS QUE, A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA OCORREU UMA SIGNIFICATIVA INFLUÊNCIA PARA EXISTÊNCIA DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, TENDO EM VISTA QUE O BRASIL ENFRENTOU TURBULÊNCIAS NO MEIO POLÍTICO E SOCIAL. PROPUSEMOS-NOS IDENTIFICAR EM QUE MEDIDA ESSA INFLUÊNCIA SE EFETIVOU. VALEMOS-NOS, ENTÃO, DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DE JORNAIS, DE REVISTAS E DE OFÍCIOS ENVIADOS POR ÓRGÃOS ESTADUAIS, AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA DURANTE O PERÍODO ABORDADO. As fontes foram coletadas no arquivo do Jornal A União, no Arquivo Histórico da Paraíba na Fundação Espaço Cultural FUNESC (periódicos e relatório de viagem de José Baptista de Mello ao Distrito Federal) e no Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba IHGP, além dos livros publicados por José Baptista de Mello A evolução do ensino na Paraíba e de Italo Joffili Sobre o plano do Instituto de Educação. A investigação atenta para a diacronia entre o contexto nacional e o estadual o que proporcionou um melhor entendimento dos processos políticos educacionais ocorridos nos anos que compreendem a pesquisa. Após a análise da documentação, CONSTATAMOS QUE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA DESTACOU-SE POR APRESENTAR UMA ARQUITETURA MODERNA DANDO VIDA A UMA PARTE DA CIDADE E NO ESFORÇO EMPENHADO EM TRAZER INOVAÇÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARAIBANOS</p>
<p>UFPB</p>	<p>X</p>	<p>2012</p>	<p>MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCADORA ARGENTINA PEREIRA GOMES: O SEU LEGADO NO CENÁRIO EDUCATIVO DA PARAÍBA (1916 -1962)</p>	<p>Márcia Cristiane Ferreira Mendes</p>	
<p>O estudo aqui apresentado objetivou investigar, historicamente, a memória das práticas educacionais da professora Argentina Pereira Gomes, reportando-se ao marco temporal de 1916-1962, período correspondente aos anos de sua atuação docente na capital da Paraíba. Adotou-se uma metodologia que manteve ligada ao emprego da História Oral, especificamente, a terceira Geração dos Annales, a Nova História Cultural, por se tratar de uma pesquisa biográfica. Para fundamentar a pesquisa recorreu-se também às fontes bibliográficas de Burke (2010), Avelar (2007), Thompson (1992), Meihy e Holanda (2007) e Nóvoa (1995). O corpus documental foi composto por fontes secundárias e primárias coletadas nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP), na Fundação Espaço Cultural (FUNESC), Fundação José Américo e no Arquivo das Escolas Extintas, da Primeira Região de Ensino. Na FUNESC, houve uma dedicação especial às leituras do Jornal A União, órgão da imprensa oficial da Paraíba. No IHGP e na Fundação Casa de José Américo de Almeida, trabalhou-se com as leituras das revistas Era Nova, Manaira e Revista do Ensino, correspondendo os anos de 1916-1962. AO EXAMINAR AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DA PROFESSORA ARGENTINA PEREIRA GOMES, PROPORCIONADAS PELAS FONTES ORAIS E IMPRESSAS, POSSIBILITOU-SE DISCORRER TAMBÉM SOBRE SUA ORIGEM, E SUA FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA PARAÍBA DO NORTE, O QUE CONTRIBUIU PARA PERCEBER O CONTEXTO EDUCACIONAL QUE A REFERIDA EDUCADORA ESTAVA INSERIDA E AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA SOCIEDADE CONFORME AS RENOVAÇÕES POLÍTICAS DO PAÍS, ESPECIFICAMENTE COM A PUBLICAÇÃO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA EM 1932. Tais percepções também puderam ser vistas a partir de SUAS PUBLICAÇÕES NA REVISTA DO ENSINO, DATADO DE 1932 E 1937, REVISTA MANTIDA PELO GOVERNO ESTADO DA PARAÍBA, E QUE A MESMA DISCUTE SOBRE AS NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO PROPOSTO PELA ESCOLA NOVA, CONTRARIANDO AO ENSINO TRADICIONAL QUE ESTAVA POSTO. Por fim, compreende-se a dedicação de Argentina Pereira Gomes à educação brasileira, deixando um forte legado, revelado através da memória de ex-alunos, familiares, amigos, nas suas publicações em revistas e nos jornais onde mencionam sobre sua trajetória educacional.</p>					

UFSCAR		X	2012	<p style="text-align: center;">AS APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DE JOHN DEWEY NA ANTIGA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS SP</p>	<p style="text-align: center;">Michele Varotto</p>	<p>A presente pesquisa buscou apreender e analisar como as ideias de John Dewey influenciaram ou até mesmo se tornaram guias teórico-metodológicos na formação de professores no interior de uma instituição educacional paulista. A apresenta-se, desta forma, como problemática, a necessidade de compreensão de como concepções educacionais de John Dewey foram apropriadas na formação de professores da Antiga Escola Normal Secundária de São Carlos – SP, procurando compreender a forma de apreensão pelos docentes e normalistas dessa instituição e as aproximações ou não que houveram neste movimento. A pesquisa corresponde a uma investigação de caráter teórico-bibliográfico tendo como princípios norteadores da metodologia e características de análise das ideias pedagógicas elucidadas por Saviani (2007), dentre as quais se destacam: caráter concreto do conhecimento histórico-educacional: perspectiva “longa duração”; olhar analítico sintético no trato com as fontes: articulação do singular e do universal: atualidade da pesquisa histórica. Para compreender esses preceitos buscou-se estudar e analisar os artigos publicados na revista da Escola Normal de São Carlos (feita sob a responsabilidade dos docentes da instituição, entre 1916 – 1923), na qual se destacaram pela apropriação e discussão direta das concepções educacionais iniciais de John Dewey as quais se encontram organizadas nas coleções: “The Early Works (1882-1898)” e “The Middle Works (1899-1924)”; e cujos nomes que se destacaram por esta veiculação foram os professores: Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo; responsáveis pela 11ª e 12ª cadeiras respectivamente, cuja denominação é a mesma: “Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica”. Os resultados obtidos esse estudo demonstram a presença e a apropriação de John Dewey no interior da escola normal secundária de São Carlos, e pela descrição de cada artigo que trabalha com os conceitos educacionais do autor permite a compreensão do movimento das ideias pedagógicas de John Dewey no contexto do Brasil, antes, porém, do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932.</p>
UFU	X		2013	<p style="text-align: center;">ENTRE O POÉTICO E O HISTÓRICO: INTERLOCUÇÕES DE CECÍLIA MEIRELES COM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</p>	<p style="text-align: center;">Regina Lúcia da Silva Nascimento</p>	<p>Trata de uma investigação que tem como objeto de estudo as crônicas de educação de Cecília Meireles, publicadas nos jornais do Rio de Janeiro Diário de Notícias e A Manhã entre os anos 1930 e 1940. Com o objetivo de analisar as concepções educacional, histórica e social expressas nesse gênero literário divulgado no espaço da imprensa, foi adotada a análise de conteúdo, uma ferramenta metodológica que contempla as fases descritiva, inferencial e interpretativa, a fim de criar significados, a partir de vestígios encontrados no decorrer da leitura do corpus que compõe esse estudo. Esse procedimento permitiu a exploração de duas categorias de análise: o processo sócio-histórico e a ação educativa. A tessitura do arcabouço teórico contemplou aspectos relacionados à Educação, à História Cultural, à Leitura e à Literatura, o qual norteou a elaboração dos três capítulos da tese. No Capítulo I foi construído um perfil de Cecília Meireles, a fim de evidenciar a sua projeção em diferentes atividades no contexto sócio-histórico em que viveu. No Capítulo II realizou-se uma análise sobre as interlocuções que CECÍLIA MEIRELES MANTEVE COM O CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO DURANTE OS ANOS 1930 E 1940, COMO JORNALISTA, EDUCADORA E SIGNATÁRIA DE O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, movimento que atribuiu à escola finalidades educativa e social. No CAPÍTULO III FORAM ANALISADOS OS DIÁLOGOS DE CECÍLIA MEIRELES COM A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DE EDUCANDOS, O ENSINO E A CIDADANIA. Para a educadora, as interlocuções entre os conhecimentos produzidos no âmbito de o ensino formal e as manifestações artístico-culturais, como a arte, o cinema, o folclore, o jornal, a literatura, a música, o samba e o teatro podem contribuir na formação integral do indivíduo. Concluiu-se que vários temas e problemas discutidos por Cecília Meireles durante o governo de Getúlio Vargas continuam presentes nos debates acadêmicos e nas políticas</p>

UERJ		X	2013	A FUNÇÃO EDUCATIVA DA SEÇÃO DE EXTENSÃO CULTURAL DO MUSEU NACIONAL NA GESTÃO DO EDUCADOR PASCHOAL LEMME (1943-1946)	Sabrina Soares de Oliveira	<p>públicas contemporâneas. Por isso, revisitar e analisar o debate educacional ceiliano com o propósito de ressignificá-lo, no tempo presente, pode contribuir de modo significativo para o repensar de múltiplas dimensões da educação e do ensino. É UM TRIBUTO MAIS DO QUE MERECIDO A UMA DAS MAIORES EXPRESSÕES FEMININAS DA LITERATURA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRAS</p> <p>Esta dissertação buscou compreender o papel educativo desempenhado pela Seção de Extensão Cultural (SEC) do Museu Nacional entre os anos de 1943 a 1946, período em que o educador e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Paschoal Lemme ocupou a chefia desta Seção. Interessou-nos estudar os aspectos que contribuíram para o fortalecimento da função educativa do Museu, buscando identificar possíveis pontos de aproximação entre as atividades museais desenvolvidas pela SEC e as aspirações pedagógicas do movimento da Escola Nova. Criada por Regimento Interno de 1941, durante a gestão institucional da antropóloga Heloisa Alberto Torres, este departamento estruturava-se em três serviços específicos: o Serviço de Exposições, o Serviço de Publicações e o Serviço de Assistência ao Ensino, nos quais se proclamava como objetivo comum a vulgarização dos conhecimentos científicos e a difusão das estratégias de um ensino dinâmico e prático dos saberes científicos. Auxiliou-nos na apreensão deste objeto o diálogo com as análises construídas por Santos (2008), Berrío (2001), Peixoto (2005), Chagas (2009), Meneses (1994) e Pessanha (1988) acerca da educação como um processo de preservação, produção e comunicação de conhecimentos constitutivos dos patrimônios culturais, consolidando-se, a partir desta perspectiva, não apenas em espaços ditos escolares de formação, mas também em espaços não formais de ensino, a exemplo dos museus e de outras instituições de Cultura. As pesquisas de Sá e Domingues (1996), Pereira (2010), Sily (2012), Sily; Santos (2011), Duarte (2004) e Rangel (2011) foram fundamentais para a compreensão das dimensões e funções educativas do Museu Nacional. Constatamos que a Seção de Extensão Cultural se constituiu entre os anos de 1943 a 1946, como um veículo de difusão dos ideais museais e pedagógicos do movimento da Educação Nova, através da publicação de periódicos destinados especialmente para o público escolar, de aulas práticas realizadas no interior do Museu Nacional, além de visitas de especialistas a instituições de ensino com o objetivo de organizar museus escolares.</p>
USP		X	2015	DISCIPLINA ESCOLAR E DISCIPLINA FABRIL: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NACIONAL NOS ANOS 1930 E 1940	Derick Casagrande Santiago	<p>A presente pesquisa ABORDA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE AO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE. SEU OBJETO DE ESTUDO CONSISTE, ESPECIFICAMENTE, NA DIMENSÃO OCUPADA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUANTO À FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NACIONAL DURANTE O GOVERNO VARGAS (1930-1945). Tratando-se de um período que condiz com mudanças observadas nas esferas política, econômica e social do país, faz-se necessária uma abordagem do contexto histórico que enfatize as propostas e ações desempenhadas na esfera educacional. CONSIDERA-SE, DESSA FORMA, QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR DEVE SER ANALISADA CONJUNTAMENTE COM AQUELES FATORES QUE IMPLICAM EM SUA ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA. SUA REALIZAÇÃO ESTÁ BASEADA EM LITERATURA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, APOS A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E, MAIS ESPECIFICAMENTE, NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940. RECORREU-SE TAMBÉM À ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA ÉPOCA concernentes à educação e à criação e regulamentação de instituições, como os textos relativos às reformas educacionais promulgadas em 1931 e em 1942 e às Constituições (1934 e 1937), AO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e à Fundação Getúlio Vargas (1944). Destaca-se, O PAPEL EXERCIDO PELO ESTADO COMO AGENTE CAPAZ DE PROMOVER O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO por, além da sua intervenção em diferentes esferas da</p>

UFMS	X		2015	<p>A REFORMA LUCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1931-1945)</p>	<p>Caio Nogueira Hosannah Cordeiro</p>	<p>sociedade, promover outra formação escolar à sociedade para consolidar a ordem social emergente. A adequação do ensino às novas necessidades é apontada pelo esforço para organizá-lo nacionalmente a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das reformas por ele executadas em seus diferentes níveis. Se, por um lado, exigia-se a formação de uma classe trabalhadora apta à produção sob a lógica racional do trabalho, por outro, havia a preocupação com a formação de uma classe dirigente capacitada para conduzir e coordenar as ações econômicas, além de ocupar altos cargos hierárquicos na burocracia privada e estatal.</p>
METODISTA	X		2015	<p>A REFORMA DO ENSINO DE ARQUITETURA INICIADA POR LUCIO COSTA, EM SUA BREVE PASSAGEM COMO DIRETOR DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (ENBA), EM 1931, É ATÉ HOJE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL. SUA ORIGEM SE REMETE AO MOVIMENTO MODERNO E À INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO URBANÍSTICO NO BRASIL E NO PLANO INTERNACIONAL. EM MEIO À EFERVESCÊNCIA DA “REVOLUÇÃO DE 1930”, OS DEBATES NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE) E AS REFORMAS ESTADUAIS DO ENSINO IRIAM desencadear a criação do Ministério da Educação e da Saúde e a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esses debates também repercutiriam entre os arquitetos, em suas entidades representativas. A proposta experimentada na ENBA teve início com o processo de criação do curso de Arquitetura, que se tornaria independente do ensino de Belas Artes, e se concluiu em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Lucio Costa ainda daria outra contribuição a este processo ao participar, como professor, do ensino do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, que se manteve em funcionamento até janeiro de 1939, quando suas atividades foram encerradas por decreto presidencial. Trata-se, portanto, de uma TRAJETÓRIA INICIADA E CONCLUÍDA NA CHAMADA “ERA VARGAS”. O OBJETIVO DA PESQUISA FOI VERIFICAR A INSERÇÃO DA REFORMA NO MOVIMENTO POLÍTICO, CULTURAL E ARTÍSTICO, ESCLARECENDO, EM SUAS ORIGENS, AS MOTIVAÇÕES, OS PRINCÍPIOS NORTEADORES E OS ENREDAMENTOS QUE PRODUZIRIAM AS CONDIÇÕES E A DEMANDA POR UM NOVO ENSINO DE ARQUITETURA, QUE INCLUÍA O Urbanismo como disciplina. A PARTIR DA ANÁLISE CURRICULAR DA REFORMA, ALÉM DE OUTROS DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ARQUITETOS E EDUCADORES, A TESE VISA responder ao problema teórico presente na historiografia, que reduz a compreensão do fenômeno a seus marcos no processo de CONSOLIDAÇÃO DA ARQUITETURA MODERNA</p>	<p>Fabiana Anhas Barbosa Lima</p>	<p>Vivemos um período de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que, a todo instante, nos impõe desafios. Neste contexto, nas últimas décadas, o uso da tecnologia tem sido ampliado na realização de diversas atividades cotidianas, na divulgação de informações, na comunicação, como forma de expressão e organização da sociedade. A escola, enquanto instituição social, precisa reconhecer esta nova realidade, esta diferente possibilidade de aquisição e transformação de saber, para que possa intervir, ressignificar e redirecionar sua ação, a fim de atender as demandas de seu tempo. O objetivo geral desta pesquisa, a partir da apresentação e análise de experiências realizadas com o uso de Tecnologias da Informação e Conhecimento, é o de refletir sobre como inserir estas ferramentas no processo de ensinar e aprender na escola a partir da visão de professores e alunos, visando a formação integral do educando. Deste modo, no desenvolvimento, entendemos como necessário conhecer e considerar o contexto histórico, bem como as perspectivas relacionadas a escola e seus protagonistas (professores e estudantes) na chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento. Ressaltamos a importância da docência (sua formação) e seu papel de mediador nos processos de aprendizagem, assim como a recepção à tecnologia, observando função e espaço de atuação desta. Destacamos experiências com a utilização de TDiC.</p>

METODISTA		X	2015	De uma crise a outra, de um darwinismo a outro: a implantação da progressão continuada no estado de São Paulo		<p>realizada por professores e alunos, como a produção de game, revistas científicas, escrita de histórias, produções artísticas, blogs, vlogs, discussões em grupos presentes em redes sociais. A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação e narrativa, em função do envolvimento com o grupo e com as atividades desenvolvidas, nas quais os participantes compartilham com o pesquisador suas histórias pessoais e de aprendizagem relacionadas às ações ou às atividades que realiza, fornecendo informações e indícios relevantes sobre o seu processo de formação ao longo do tempo. A revisão de literatura foi realizada por meio de análise bibliográfica e documental em livros, teses, dissertações, periódicos específicos sobre o assunto, além de artigos publicados na Internet. A coleta de dados foi realizada a partir de conversas informais, entrevistas semiestruturadas e filmagem dos relatos. A análise foi realizada a partir da abordagem hermenêutico-fenomenológica, que busca descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, a fim de investigar a essência por meio da identificação de temas. Os resultados apontam para a necessidade e possibilidade da ampliação da utilização de TDIC como recurso no processo de ensino e aprendizagem, por meio de formação, diálogo, interação, intencionalidade, expectativas, esperança e seus desdobramentos. (teórico Ghiraldelli Jr. demarca a importância dos intelectuais, pensadores da educação nova para a modernização do ensino)</p>
						<p>O presente trabalho investiga a implantação do regime de progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo em 1998, de modo que tem como eixo de pesquisa e reflexões a política pública progressão continuada e seu processo de implantação e implementação. Houve o uso de duas linhas de pesquisa: pesquisa bibliográfica e pesquisa e análise do discurso oficial, não somente aquele que implanta o regime citado, mas também a gradação das leis e suas características. O suporte central de pesquisa apoia-se em duas consagradas obras: "A estrutura das revoluções científicas" e "A origem das espécies", de Thomas Kuhn e Charles Darwin, respectivamente. As obras citadas farão jus ao título desse trabalho, a qual utiliza das discussões propostas por Kuhn sobre 'crise', tendo esta como uma das linhas mestras para analisar os períodos pré e pós implantação do regime combinado ao darwinismo, que aqui se denomina darwinismo pedagógico. Para estabelecer uma conexão entre o objeto central de pesquisa e as obras acima citadas, houve a necessidade de pesquisar e discutir temáticas diretamente relacionadas, como 'um rio e seus afluentes'. Os 'afluentes' pesquisados e discutidos foram: pedagogia e ciência, regime de seriação, darwinismo, metáfora, políticas públicas, gradação das leis, identidade, resistência e desistência. Os 'afluentes' não ficaram restritos a pesquisa bibliográfica, houve a necessidade de também no discurso oficial realizar esta linha metodológica. A pesquisa revelou que a partir das contribuições de Kuhn, a implantação do regime de progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo apenas fez com que a educação no estado saísse de uma crise e entrasse em outra. Além disso, revelou também que o darwinismo pedagógico que imperava no regime de seriação, muda de face no regime de progressão continuada, porém continua ativo, agora afetando diretamente os docentes, que resistem ativamente ou em oposição, ou desistem, seja de forma anunciada ou velada.</p>

Quadro 2: Teses e Dissertações em Educação no Brasil, de 2005 a 2015, com referência ao título do Manifesto “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Banco de dados da BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Destaque para as noções de Pioneiro e Educação Nova.

Instituição	Tese	Dissertação	Ano	Título	Autor	Resumo
UFMG		X	2006	A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NO PROGRAMA DA ESCOLA NOVA NO BRASIL	Maria do Carmo de Oliveira Vargas	A pesquisa propõe analisar a CONCEPÇÃO FILOSÓFICA E POLÍTICA DE UNIVERSIDADE PRESENTE NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, PUBLICADO EM 1932 . O programa da ESCOLA NOVA foi um movimento defendido pelo grupo de INTELLECTUAIS BRASILEIROS conhecidos como PIONEIROS . A proposta para a organização educacional era a favor da democratização do ensino brasileiro, mas, apesar disso, apresentou a universidade sob uma perspectiva elitizada. O cerne de nossa investigação é a interpretação de dois princípios aparentemente incongruentes presentes no mesmo programa educacional. Ao analisarmos O DISCURSO em prol da elitização da universidade dentro desse programa de "RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL" , ENTÃO COMPROMETIDO COM A AMPLIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA, LAICA E DEMOCRÁTICA, SALIENTAMOS O NEXO EXISTENTE ENTRE AS PROPOSIÇÕES DEFENDIDAS PELOS PIONEIROS E O CONTEXTO DE MODERNIZAÇÃO CAPITALISTA HAVIDA APÓS A "REVOLUÇÃO" DE 1930. O REARRANJO SOCIAL E POLÍTICO DESENCADEADO NOS ANOS TRINTA TEVE IMPLICAÇÕES DIRETAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL. OS PRINCÍPIOS ADVOGADOS PELOS PIONEIROS SE CONFRONTAVAM COM AS PROPOSTAS DE OUTRAS FORÇAS SOCIAIS, COMO, POR EXEMPLO, DOS SETORES LIGADOS ÀS OLIGARQUIAS RURAIS E À IGREJA CATÓLICA, NUM CONTEXTO DE "REVOLUÇÃO PASSIVA" . O princípio teórico-metodológico que conduziu nosso trabalho foi o da inextorável reciprocidade entre a prática (História) e a teoria (categorias conceituais). Na tentativa de compor uma análise mais fecunda, nos apoiamos nos conceitos de "revolução passiva" e "hegemonia"; formulados pelo intelectual e político italiano Antonio Gramsci. NA MALHA CONCEITUAL GRAMSCIANA, A ESCOLA É UMA IMPORTANTE INSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL, ONDE SÃO TRAVADAS AS DISPUTAS HEGEMÔNICAS. À LUZ DESSES CONCEITOS, PROCURAMOS ANALISAR OS MOTIVOS QUE TORNARAM AS PROPOSTAS PARA A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA, NO CASO A UNIVERSIDADE, TÃO EMBLEMÁTICAS E CONTROVERSAS, NOS ANOS TRINTA.
UNICAMP	X		2007	SIGNATARIAS DO MANIFESTO DE 1932 : TRAJETÓRIAS E DILEMAS	Jose Damiro de Moraes	O trabalho tem o propósito de ANALISAR AS TRAJETÓRIAS E OS DILEMAS DAS TRÊS SIGNATARIAS DO MANIFESTO PELA RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: ARMANDA ÁLVARO ALBERTO, CECÍLIA MEIRELES E NOEMI SILVEIRA RUDOLFER. O DOCUMENTO, TAMBÉM CONHECIDO COMO MANIFESTO DOS PIONEIROS DE 1932, FOI ELEMENTO IMPORTANTE NO NOVO CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL QUE EMERGIA POS-REVOLUÇÃO DE 1930. AS TRAJETÓRIAS E OS DILEMAS DAS MULHERES SIGNATÁRIAS SÃO REVELADORES DOS MOVIMENTOS QUE AFLORAVAM NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX no país e indicam o COMPROMISSO de cada uma com a educação, ARENA DE DEBATES E DISPUTAS NO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO pelo qual passava a sociedade brasileira no período. Nesse sentido, SÃO INVESTIGADAS AS RELAÇÕES, CONTRADIÇÕES E COERÊNCIA ENTRE AS AÇÕES DAS SIGNATÁRIAS, A EDUCAÇÃO DA ÉPOCA E A CONCEPÇÃO DA ESCOLA NOVA . Não se trata de biografias, mas da ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DE ARMANDA, CECÍLIA E NOEMI COMO SUJEITOS HISTÓRICOS QUE ATUARAM E SE

						<p>ENVOLVERAM COM O PROJETO EDUCACIONAL RENOVADOR NOS ANOS 1930. O trabalho, portanto, procura contribuir no sentido de apresentar e debater os limites, alcances e significados dos percursos dessas educadoras. A pesquisa ampara-se em fontes documentais encontradas em arquivos de Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro. OS DOCUMENTOS CONSULTADOS E OUTROS PRODUZIDOS NO PERÍODO - ESTÃO RELACIONADOS COM AS TRAJETÓRIAS DAS SIGNATÁRIAS E AJUDAM NO ENTENDIMENTO DA EDUCAÇÃO A ÉPOCA</p>
USP		X	2011	OS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, MANIFESTOS DE 1932 E 1959: SEMELHANÇAS, DIVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES	Brigitte Bedin	<p>A dissertação tem como proposta apresentar, ANALISAR E COMPARAR OS MANIFESTOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E MANIFESTO AO POVO E AO GOVERNO: MAIS UMA VEZ CONVOCADOS DE 1959. EM SEGUNDA, DESTACAR AS SEMELHANÇAS, DIVERGÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES DOS MESMOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. O trabalho é de natureza teórica, de caráter filosófico e histórico no âmbito da educação, com base em bibliografia sobre esse tema. A fim de possibilitar esse intento, foi elaborado um panorama histórico com o intuito de INTERPRETAR OS MANIFESTOS, LEVANDO-SE EM CONTA OS FATOS QUE OS ENVOLVERAM, ANTES E DURANTE A SUA ELABORAÇÃO. O ESTUDO ABRANGE OS PERÍODOS DE 1889 A 1932 E DE 1933 A 1959, para o primeiro e segundo Manifestos respectivamente. Esse retrospecto FOCOU A POLÍTICA, ECONOMIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, ALÉM DE DAR DESTAQUE AOS IDEÁRIOS CATÓLICO E PROGRESSISTA. FORAM APRESENTADOS OS DADOS BIOGRÁFICOS DOS SIGNATÁRIOS, FOCANDO A PROFISSÃO, DATA DE NASCIMENTO E MORTE, COMO TAMBÉM, NO CASO DOS PARTICIPANTES DO MANIFESTO DE 1932, SE HOUVE PARTICIPAÇÃO NO MANIFESTO DE 1959. COM O PROPÓSITO DE OBTER UM PERFIL DOS SIGNATÁRIOS NO TOCANTE À PROFISSÃO E CONTINUIDADE OU NÃO DO IDEAL PIONEIRO. Constam as biografias mais detalhadas de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, em face da importância dos mesmos no contexto dos Manifestos. Em decorrência das análises apresentadas, busquei melhor compreender esse período, além de possibilitar o levantamento das CONTRIBUIÇÕES OFERECIDAS PELOS MANIFESTOS, bem COMO TRANSPÓSLOS PARA A REALIDADE ATUAL, VERIFICANDO SE NO DECORRER DAS DÉCADAS, EXISTE ALGUM RESQUÍCIO DAQUELE QUADRO.</p>
UFU		X	2011	A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932: A PRESENÇA DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY (1859-1952)	Marco Aurélio Gomes de Oliveira	<p>Esta dissertação tem como objetivo central investigar a concepção histórico-filosófica de infância presente no documento intitulado A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, COM INTUÍTO DE ANALISAR EM QUE MEDIDA O PENSAMENTO ESCOLANOVISTA DEWEYANO CONTRIBUIU COM O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL NO DECORRER DAS DÉCADAS DE 1920 E 1930. Para tanto, o trabalho está organizado em dois capítulos: no primeiro, ANALISAMOS A MATRIZ TEÓRICA DO FILÓSOFO JOHN DEWEY (1859-1952) com o propósito de entender como a infância concebida pelo educador estadunidense está relacionada a um projeto social mais amplo que envolve uma renovação no campo educacional e social. No SEGUNDO CAPÍTULO, INVESTIGAMOS COMO A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA, DE EDUCAÇÃO, DE DEMOCRACIA E DE LIBERDADE DEFENDIDA POR DEWEY, CONTRIBUIU PARA A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA EM PROL DE UMA NOVA INFÂNCIA QUE PUDESSE PARTICIPAR DO PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO NACIONAL. É possível perceber por meio das análises que a concepção de infância presente no documento defendida pelos Pioneiros representa um consenso entre eles, na medida em que o escolanovismo deweyano, apesar de sua relevância marcante, divide espaço com outras matrizes teóricas, em especial, com o positivismo. AO CONCLUIR</p>

						<p>ESTA DISSERTAÇÃO NOTAMOS QUE A PRESENÇA DAS IDEIAS ESCOLANOVISTAS TÃO MARCANTE NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX AINDA ESTÃO VIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO. EMBORA MARGINALIZADAS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS, SUA PRESENÇA NOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS QUE VALORIZAM A INDIVIDUALIDADE, LIBERDADE DE EXPRESSÃO, FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR É PROVA DISSO, PORTANTO A EXPRESSÃO DEWEYANA APRENDE A APRENDER É UM DOS PONTOS FUNDAMENTAIS PARA COMPREENDERMOS SUA ATUALIDADE NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.</p>
<p>UFPB</p>		<p>X</p>	<p>2012</p>	<p>O PROGRESSO EDUCACIONAL NA PARAIBA: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (1935-1939)</p>	<p>Shirley Regina Azevêdo Crispim</p>	<p>O presente ESTUDO EVIDENCIA A IMPORTÂNCIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAIBA PARA A EDUCAÇÃO NO ESTADO DA PARAIBA ENTRE OS ANOS DE 1935-1939. CRIADO PELA LEI Nº 16 DE 1935 PARA FUNCIONAR COMO UM COMPLEXO EDUCATIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAIBA TEVE A SUA PROPOSTA DE FUNCIONAMENTO BASEADA NO MODELO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL RIO DE JANEIRO. Buscamos então, verificar a maneira como foi acolhido na Paraíba essa instituição, uma vez que forças contrárias à sua instalação foram contribuindo para o fracasso do Instituto naquela ocasião. Assim sendo, em 1939, às vésperas da inauguração do Instituto, um dos seus segmentos, a Escola Secundária foi extinta e substituída pela Escola Secundária do Liceu paraibano, provocando a descaracterização do plano inicial da formação do professor pelo Instituto de Educação. PERCEBEMOS QUE, A PARTIR DA PUBLICAÇÃO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA OCORREU UMA SIGNIFICATIVA INFLUÊNCIA PARA EXISTÊNCIA DOS INSTITUTOS DE EDUCAÇÃO, TENDO EM VISTA QUE O BRASIL ENFRENTOU TURBULÊNCIAS NO MEIO POLÍTICO E SOCIAL. PROPUSEMOS-NOS IDENTIFICAR EM QUE MEDIDA ESSA INFLUÊNCIA SE EFETIVOU. VALEMO-NOS, ENTÃO, DE UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DE JORNAIS, DE REVISTAS E DE OFÍCIOS ENVIADOS POR ÓRGÃOS ESTADUAIS, AO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAIBA DURANTE O PERÍODO ABORDADO. As fontes foram coletadas no arquivo do Jornal A União, no Arquivo Histórico da Paraíba na Fundação Espaço Cultural FUNESC (periódicos e relatório de viagem de José Baptista de Mello ao Distrito Federal) e no Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba IHGP, além dos livros publicados por José Baptista de Mello A evolução do ensino na Paraíba e de Italo Joffli Sobre o plano do Instituto de Educação. A investigação atenta para a diacronia entre o contexto nacional e o estadual o que proporcionou um melhor entendimento dos processos políticos educacionais ocorridos nos anos que compreendem a pesquisa. Após a análise da documentação, CONSTATAMOS QUE O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAIBA DESTACOU-SE POR APRESENTAR UMA ARQUITETURA MODERNA DANDO VIDA A UMA PARTE DA CIDADE E NO ESFORÇO EMPENHADO EM TRAZER INOVAÇÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARAIBANOS</p>
<p>USP</p>		<p>X</p>	<p>2015</p>	<p>Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos 1930 e 1940</p>	<p>Derick Casagrande Santiago</p>	<p>A presente pesquisa ABORDA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA FRENTE AO PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DA SOCIEDADE. SEU OBJETO DE ESTUDO CONSISTE, ESPECIFICAMENTE, NA DIMENSÃO OCUPADA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUANTO À FORMAÇÃO DA CLASSE OPERÁRIA NACIONAL DURANTE O GOVERNO VARGAS (1930-1945). Tratando-se de um período que condiz com mudanças observadas nas ESFERAS POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIAL DO PAÍS, faz-se necessária uma abordagem do contexto histórico que enfatize as propostas e ações desempenhadas na esfera educacional. CONSIDERA-SE, DESSA FORMA, QUE A EDUCAÇÃO ESCOLAR DEVE SER ANALISADA CONJUNTAMENTE COM AQUELES FATORES QUE IMPLICAM EM SUA ORGANIZAÇÃO E DINÂMICA. SUA REALIZAÇÃO ESTÁ BASEADA EM</p>

						<p>LITERATURA ACERCA DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO, APÓS A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA E, MAIS ESPECIFICAMENTE, NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940. RECORREU-SE TAMBÉM À ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA ÉPOCA concernentes à educação e à criação e regulamentação de instituições, como os textos relativos às REFORMAS EDUCACIONAIS promulgadas em 1931 e em 1942 e às Constituições (1934 e 1937), AO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), à Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e à Fundação Getúlio Vargas (1944). Destaca-se, O PAPEL EXERCIDO PELO ESTADO COMO AGENTE CAPAZ DE PROMOVER O PROJETO DE MODERNIZAÇÃO por, além da sua intervenção em diferentes esferas da sociedade, promover OUTRA FORMAÇÃO ESCOLAR À SOCIEDADE para consolidar a ordem social emergente. A ADEQUAÇÃO DO ENSINO ÀS NOVAS NECESSIDADES é apontada pelo esforço para organizá-lo nacionalmente a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das reformas por ele executadas em seus diferentes níveis. Se, por um lado, exigia-se a FORMAÇÃO DE UMA CLASSE TRABALHADORA apta à produção, sob a lógica racional do trabalho, por outro, havia a PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE UMA CLASSE DIRIGENTE CAPACITADA para conduzir e coordenar as ações econômicas, além de ocupar altos cargos hierárquicos na burocracia privada e estatal.</p>
UFMS	X	2015	<p>A REFORMA LUCIO COSTA E O ENSINO DA ARQUITETURA E DO URBANISMO: DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES À FACULDADE NACIONAL DE ARQUITETURA (1931- 1945)</p>	<p>Caio Nogueira Hosannah Cordeiro</p>	<p>A REFORMA DO ENSINO DE ARQUITETURA INICIADA POR LUCIO COSTA, EM SUA BREVE PASSAGEM COMO DIRETOR DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES (ENBA), EM 1931, É ATE HOJE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL. SUA ORIGEM SE REMETE AO MOVIMENTO MODERNO E À INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO URBANÍSTICO NO BRASIL E NO PLANO INTERNACIONAL. EM MEIO À EFERVESCÊNCIA DA “REVOLUÇÃO DE 1930”, OS DEBATES na Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas estaduais do ensino iriam desencadear a CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE E A PRODUÇÃO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. ESSES DEBATES também repercutiriam entre os arquitetos, em suas ENTIDADES REPRESENTATIVAS. A proposta experimentada na ENBA teve início com o PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ARQUITETURA, que se tornaria independente do ensino de Belas Artes, e se concluiu em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Lucio Costa ainda daria outra contribuição a este processo ao participar, como professor, do ensino do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, em 1935, que se manteve em funcionamento até janeiro de 1939, quando suas atividades foram encerradas por decreto presidencial. Trata-se, portanto, de uma TRAJETÓRIA INICIADA E CONCLUÍDA NA CHAMADA “ERA VARGAS”. O OBJETIVO DA PESQUISA FOI VERIFICAR A INSERÇÃO DA REFORMA NO MOVIMENTO POLÍTICO, CULTURAL E ARTÍSTICO, ESCLARECENDO, EM SUAS ORIGENS, AS MOTIVAÇÕES, OS PRINCÍPIOS NORTEADORES E OS ENREDAMENTOS QUE PRODUIRIAM AS CONDIÇÕES e a demanda por um NOVO ENSINO DE ARQUITETURA, que incluía o Urbanismo como disciplina. A PARTIR DA ANÁLISE CURRICULAR DA REFORMA, ALÉM DE OUTROS DOCUMENTOS PRODUZIDOS POR ARQUITETOS E EDUCADORES, a tese visa responder ao problema teórico presente na historiografia, que reduz a compreensão do fenômeno a seus marcos no processo de CONSOLIDAÇÃO DA ARQUITETURA MODERNA.</p>	

A seleção das pesquisas ilustradas no quadro 2 refere-se àquelas cujos termos “Pioneiros” e “Educação Nova” aparecem em destaque no resumo das pesquisas em evidência, seja como palavra, seja como ideia. A razão da referida seleção se dá pela análise de conteúdo sobre os dispositivos de verdade “Pioneiro” e “Educação Nova” do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, considerando ainda que todas as pesquisas selecionadas no quadro 2 utilizaram o “Manifesto” como material de estudo e fundamentação teórica nas teses e dissertações encontradas.

A análise de conteúdo dos 07 (sete) resumos encontrados nas últimas pesquisas buscou a verticalização dos dois termos/dispositivos “Pioneiros” e “Educação Nova”, levantando as questões recorrentes abordadas no título e no resumo dos trabalhos, com análise das convergências e divergências dos trabalhos selecionados. Foram encontradas 05 (cinco) dissertações de mestrado e 02 (duas) teses, sendo todas elas na educação no período de 2005 a 2015.

O primeiro trabalho refere-se à dissertação de mestrado de Maria do Carmo de Oliveira Vargas, realizado em 2006, pela UFMG sob o título: “A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil”. A pesquisa trata de uma análise sobre a concepção política e filosófica de universidade presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O cerne da investigação foi a interpretação de dois princípios aparentemente incongruentes presentes no programa de reconstrução Nacional: o nexos existente entre as proposições defendidas pelos pioneiros e o contexto de modernização capitalista após a revolução de 30. Considera que o rearranjo social e político desencadeado nesta época teve implicações diretas sobre a política educacional. Outro aspecto observado foi o fato dos princípios advogados pelos pioneiros, se confrontarem com as propostas de outras forças sócias, como, por exemplo, dos setores ligados às oligarquias rurais e à igreja católica, num contexto de revolução passiva. A análise apoiou-se nos conceitos de revolução passiva e na hegemonia formulados por Gramsci, pois, para este pensador, a escola é uma importante instituição da sociedade civil e o lugar onde são travadas as disputas hegemônicas. Nesse sentido, questionou-se e analisou os motivos que tornaram as propostas para a organização da escola, em específico a Universidade, tão emblemáticas e controversas.

É possível identificar no trabalho de Maria do Carmo duas citações diretas aos Pioneiros do Manifesto (grifos analíticos). A primeira como

“intelectuais brasileiros conhecidos como Pioneiros” e a segunda, já afirmativa dos mesmos, como Pioneiros, quando a autora descreve: “As proposições defendidas pelos Pioneiros” conferindo a eles não só como Pioneiros, mas àqueles que se posicionam e defendem o que Maria do Carmo nomeou de “discurso em prol da elitização da universidade”. Aqui aparece a ideia de Manifesto como “Programa” e como “Discurso” proferido por um grupo elitizado, os “Pioneiros”, o termo “Educação Nova” evoca a ideia de “Escola Nova”, relacionando-a com a proposta de reconstrução educacional no contexto moderno capitalista.

O segundo trabalho, “Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas”, refere-se à tese defendida por José Damiro de Moraes em 2007 pela UNICAMP. O trabalho propôs-se analisar as trajetórias e os dilemas das três signatárias do Manifesto pela reconstrução Educacional do Brasil: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles e Noemi Silveira Rudolfer, apontando para relevância do Manifesto dos Pioneiros de 1932 no novo contexto político, econômico, social e cultural, que emergia pós-revolução de 1930, e considerava que as trajetórias e os dilemas das signatárias eram reveladores dos movimentos que afluíam nas primeiras décadas do século XX no país, indicando o compromisso de cada uma com a educação.

Ao investigar as relações, as contradições e a coerência entre as ações das signatárias em relação à educação da época e à concepção da escola, percebe a arena de debates e disputas no processo de modernização por que passava a sociedade brasileira na época. Ao realizar a análise da participação de Armanda, Cecília e Noemi como sujeitos históricos que atuaram e se envolveram com o projeto educacional renovador de 1930, foi possível contribuir, apresentar e debater sob os limites, alcances e significados dos percursos dessas educadoras, além de auxiliar no entendimento da educação daquela época.

Analisando os termos “Pioneiros” e “Educação Nova” no resumo da tese de José Damiro de Moraes, foi possível relacionar “Pioneiros” a “Signatárias” e “Educação Nova” a um “novo contexto político, econômico, social e cultural”. (Grifos analíticos). Também percebe a relação direta do termo “Educação Nova” com a concepção de “Escola nova”. Confere, assim, às signatárias a ação de sujeitos históricos que atuaram, envolveram e comprometeram no projeto educacional renovador nos anos de 1930 e ao Manifesto com documento e instrumento diante da arena de debates e disputas no processo de modernização do Brasil nas primeiras décadas do século XX.

A terceira dissertação de mestrado na USP, no ano de 2011, com o “Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições”, apresenta os dois termos de investigação “Pioneiros” e “Escola Nova”, sendo o segundo uma referência ao termo “Educação Nova” que aparece logo nas primeiras linhas do texto do resumo. Brigitte Bedin analisa e compara os manifestos: Pioneiros da Educação Nova de 1932 e Manifesto ao Povo e ao Governo: mais uma vez são convocados em 1932, destacando as semelhanças, as divergências e as contribuições dos mesmos para a educação brasileira. Foi elaborado um panorama histórico para interpretar os manifestos, considerando os fatos que os envolveram antes e durante a sua elaboração, abrangendo os períodos de 1889 a 1932, e de 1933 a 1959.

O estudo dos dois manifestos direcionou a atenção para as questões políticas, econômicas, sociais e educacionais, destacando os ideários católico e progressista. Também apresentaram os dados biográficos dos signatários, focando a profissão, data de nascimento e morte e se houve participação de algum dos signatários do Manifesto de 1932 no Manifesto de 1959, interessando-se em obter um perfil profissional dos signatários, a continuidade ou não do ideal pioneiro. Realizou-se um estudo detalhado sobre as biografias de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, considerando a importância destes no contexto do Manifesto. Buscou compreender, além disso, o período destes Manifestos, a fim de levantar as contribuições oferecidas pelos mesmos, assim como transpô-los para a realidade atual, verificando se, no decorrer das décadas, ainda existe algum resquício daquele quadro.

Nesta pesquisa, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 aparece como acontecimento histórico interligado por questões políticas, econômicas, sociais e educacionais. (Grifos analíticos). Ocupa-se com os signatários e suas condições de pioneiro como ideal. Questiona a continuidade e relevância dos Manifestos na realidade atual, o que direciona ao reconhecimento dos dispositivos de verdade, a legitimidade dos termos Pioneiros e Educação Nova.

Em seguida, a quarta pesquisa apresentada no quadro 2, intitulada “A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)”, foi realizada no ano de 2011, por Marco Aurélio Gomes de Oliveira, pela UFU. Esta dissertação investigou a concepção histórico filosófica presente no documento do Manifesto de 1932, com o intuito de analisar em que medida o pensamento escola novista Deweyano contribuiu com o movimento de renovação pedagógica no Brasil, nas décadas de 1920 a 1930.

Analisou-se a matriz teórica de John Dewey (1859 – 1952) para compreender como a infância concebida pelo educador estava relacionada a um projeto social mais amplo que envolvia uma renovação no campo educacional e social.

Investigou-se, também, como a concepção de infância, de educação, de democracia e de liberdade defendida por Dewey contribuiu para a construção do discurso dos Pioneiros da Educação Nova, em prol de uma nova infância capaz de participar do processo de reconstrução nacional. Por meio das análises realizadas, percebeu-se que a concepção de infância presente no documento defendida pelos Pioneiros representa um consenso entre eles e que o escolanovismo Deweyano divide espaço com outras matrizes teóricas, em especial com o positivismo. Concluiu-se que a presença das ideias escolanovistas tão marcantes na primeira metade do século XX, ainda estão vivas no cenário educacional brasileiro, destacando que, embora marginalizadas nos documentos oficiais, sua presença nos discursos pedagógicos que valorizam a individualidade, a liberdade de expressão e flexibilização curricular, como prova desta afirmação.

A referida pesquisa apresenta a noção de Manifesto como discurso do próprio termo Pioneiros e remete à Educação Nova como reconstrução nacional. Identifica a força dos Pioneiros sob as concepções e conceitos apresentados no Manifesto e a relevância do pensamento escolanovista de Dewey, assim como da influência de outras matrizes teóricas, em especial o positivismo. (Grifos analíticos). O Manifesto aparece no resumo da dissertação como acontecimento legitimado como verdade de um discurso valorizado e perpetuado no ambiente pedagógico sob as concepções de individualidade, liberdade de expressão e flexibilização curricular, pontos que o autor considera fundamentais para compreender a atualidade das propostas pedagógicas sobre o “aprender a aprender”.

A dissertação “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935 – 1939)”, realizada no ano de 2012, por Shirley Regina de Azevedo Crispim pela UFPB, ressalta a importância do Instituto de Educação da Paraíba para a educação do Estado, entre os anos de 1935-1939. Mediante a criação da lei n. 16 de 1935 para funcionar como complexo educativo de formação dos professores, o Instituto de Educação da Paraíba teve a proposta de funcionamento baseada no modelo do Instituto de Educação do Distrito Federal Rio de Janeiro. Através deste estudo, foi possível verificar como foi acolhido na Paraíba esta instituição, uma vez que forças contrárias a sua instalação contribuíram para o fracasso do Instituto

naquela ocasião. A escola secundária em 1939 foi extinta e substituída pela escola secundária do Liceu Paraibano e provocou a descaracterização do plano inicial da formação do professor pelo Instituto de Educação. Percebeu-se que, a partir da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorreu uma significativa influência para criação dos institutos de educação. A pesquisa propôs-se a identificar em que medida esta influência se efetivou, realizando uma análise documental de jornais, revistas e ofícios enviados por órgãos estaduais, ao Instituto de Educação da Paraíba durante o período abordado. Constatou-se que o Instituto de Educação da Paraíba destacou-se por apresentar uma arquitetura moderna, possibilitando à cidade realizar inovação educacional para formação dos professores paraibanos.

A análise de conteúdo da referida tese aponta para influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a criação do Instituto de Educação da Paraíba sob os conceitos de educação moderna e formação dos professores paraibanos. **Sobre os termos “Pioneiro”, nada aborda além do título do Manifesto e, sobre o termo de “Educação Nova”, faz referência a palavra inovação educacional (grifos analíticos).**

Em 2015, Derick Casagrande Santiago, sob o título de “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940”, realizou dissertação de mestrado pela USP, discorrendo sobre a educação brasileira frente ao processo de modernização da sociedade, especificamente na dimensão ocupada pela educação escolar quanto à formação da classe operária nacional durante o governo Vargas (1930 – 1945). Pontuou que a educação escolar deve ser analisada conjuntamente com fatores que implicam em sua organização e dinâmica, na relação entre estado, sociedade e educação após a proclamação da república em especial nas décadas de 30 e 40. Recorreu à análise de documentos oficiais na época, cujo documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 fez parte do acervo analisado.

O trabalho de investigação destacou o papel exercido pelo estado como agente capaz de promover o projeto de modernização, intervindo em diferentes esferas da sociedade e promovendo outra formação escolar na sociedade para consolidar a ordem social emergente. A adequação do ensino as novas necessidades é apresentada pelo esforço nacional de organização a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das reformas realizadas em seus diferentes níveis. Foi possível observar que era necessário tanto a formação de uma classe trabalhadora como a formação de uma classe dirigente capacitada para conduzir e coordenar as

ações econômicas, ocupando altos cargos hierárquicos na burocracia privada e estatal.

A pesquisa, que aponta para a análise do termo “Educação Nova” direcionada à modernização da educação e da sociedade, remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como acontecimento e documento que contribui para o surgimento do papel do estado como agente promotor do projeto de modernização, ainda sobre a ideia de **“Educação Nova” refere-se a adequação do ensino às novas necessidades para consolidar a ordem social emergente e formar a classe trabalhadora e a elite que conduziria e ocuparia os altos cargos hierárquicos e burocráticos. O termo Pioneiro surge apenas uma vez quando referido ao documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, não oferecendo elementos suficientes para a análise. (Grifos analíticos).**

O último trabalho de pesquisa selecionado para a análise refere-se à tese de doutorado em educação realizada em 2015 por Caio Nogueira Hozannah, pela UFMS, sob título “A Reforma Lúcio Costa e o Ensino da Arquitetura e do Urbanismo: da escola nacional de belas artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945)”. A pesquisa, que trata da trajetória iniciada e concluída na chamada “Era Vargas”, teve como objeto central verificar a inserção da reforma no movimento político, cultural e artístico, esclarecendo, em suas origens, as motivações, os princípios norteadores e os enredamentos que produziram as condições para a adoção de um novo ensino de arquitetura incluindo urbanismo como disciplina.

A partir da análise curricular da reforma e de outros documentos produzidos por arquitetos e educadores, a tese propõe responder ao problema teórico presente na historiografia, que reduz a compreensão de seus marcos no processo de consolidação da arquitetura moderna. **Os estudos demonstraram que os debates ocorridos na Associação Brasileira de Educação (ABE) e as reformas estaduais do ensino desencadearam a criação do Ministério da Educação e Saúde e a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (Grifos analíticos).** Estes debates também repercutiram entre os arquitetos e suas entidades representativas, dando início ao processo de criação do curso de arquitetura, que se tornaria independente do ensino de belas artes, sendo concluindo em 1945, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Lúcio Costa contribuiu para este processo como professor do ensino do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal criada por Anísio Teixeira em 1935.

Identifica-se na análise de discurso da referida tese que as reformas que antecederam o Manifesto de 1932 mediante debates na Associação Brasileira de Educação e a revolução de 1930, assim como o movimento político, cultural e artístico da “Era Vargas” motivaram e deram origem a uma nova proposta de ensino e à criação de universidades como a Faculdade Nacional de Arquitetura. O Manifesto, enquanto documento, representa um marco historiográfico da educação no Brasil. O termo “Educação Nova” remete a um novo ensino, a uma reforma da análise curricular, e formação universitária.

Constatamos que algumas das sete pesquisas selecionadas e analisadas separadamente acima, utilizaram-se do Manifesto como objeto de investigação de pesquisa, como, por exemplo, as 03 (três) a seguir: (“Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições” - Brigitte Bedin; “A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)” - Marco Aurélio Gomes de Oliveira; “A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil” - Maria do Carmo de Oliveira Vargas).

Quatro (4) delas apontam o Manifesto de 1932 como referência documental para a elaboração dos trabalhos científico. (“Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas” – José Damiro de Moraes; “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” - Derick Casagrande Santiago; “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935 – 1939)” - Shirley Regina de Azevedo Crispim; “A Reforma Lúcio Costa e o Ensino da Arquitetura e do Urbanismo: da escola nacional de belas artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945)” - Caio Nogueira Hozannah)

Entre as pesquisas selecionadas, foi também possível observar a associação do texto do manifesto como documento e discurso.

Como documento, elencamos 04 (quatro), dentre elas: (“Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas” – José Damiro de Moraes; “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” - Derick Casagrande Santiago; “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935 – 1939)” - Shirley Regina de Azevedo Crispim; “A Reforma Lúcio Costa e o Ensino da Arquitetura e do Urbanismo: da escola nacional de belas artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945)” - Caio Nogueira Hozannah)

A associação com a ideia de Discurso foi encontrada nas 02 (duas) dissertações a seguir: (“A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil” – Maria do Carmo de Oliveira Vargas; “A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)” - Marco Aurélio Gomes de Oliveira)

O trabalho de dissertação de mestrado, “Os Pioneiros da Escola Nova, Manifestos de 1932 e 1959: semelhanças, divergências e contribuições” - Brigitte Bedin, não se utiliza da ideia de documento e nem do discurso, porém deixa implícito a que nossa análise considera por “acontecimento”.

O Manifesto oferece possibilidade de análise e investigação do contexto sócio, histórico, político e cultural da sociedade brasileira. O que pode ser observado nos 05 (cinco) trabalhos respectivos: “Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas” – José Damiro de Moraes; “A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil” - Maria do Carmo de Oliveira Vargas; “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” - Derick Casagrande Santiago; “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935 – 1939)” - Shirley Regina de Azevedo Crispim; “A Reforma Lúcio Costa e o Ensino da Arquitetura e do Urbanismo: da escola nacional de belas artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945)” - Caio Nogueira Hozannah.

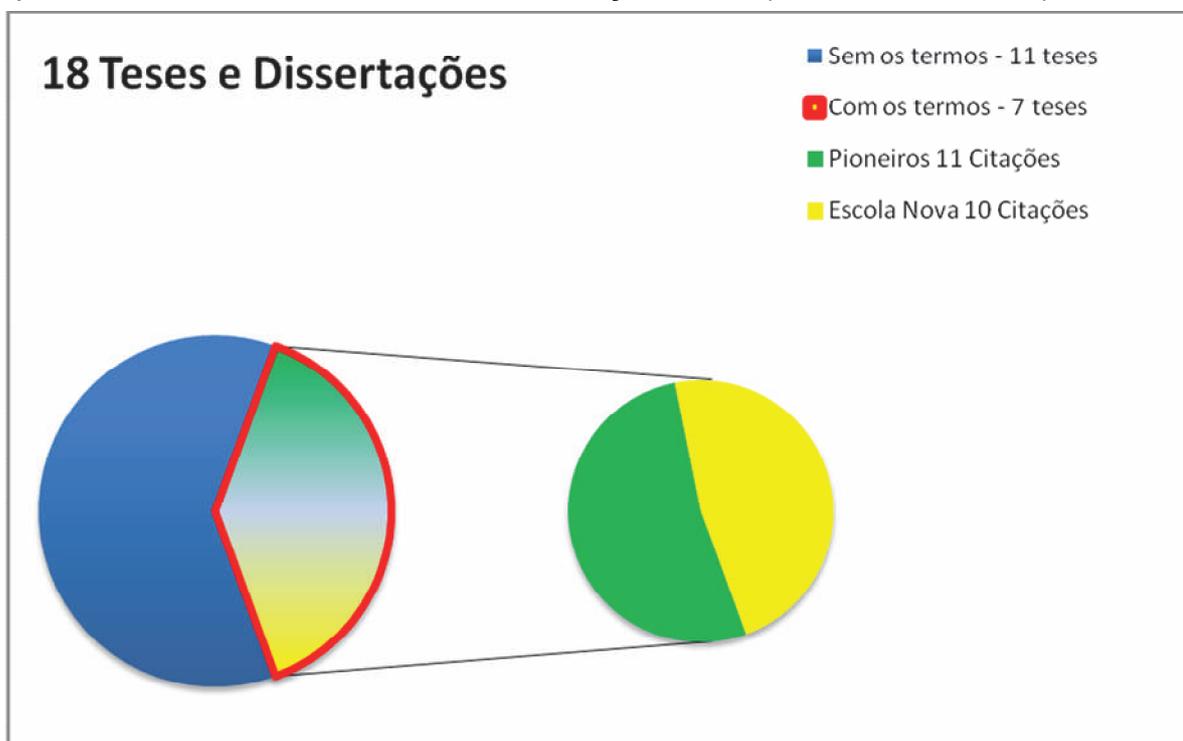
Destes trabalhos, 05 (cinco) abordam o Manifesto como Instrumento de debate e de disputas políticas, sociais, econômicas e educacionais : “Signatárias do Manifesto de 1932: trajetórias e dilemas” – José Damiro de Moraes; “A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil” - Maria do Carmo de Oliveira Vargas; “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” - Derick Casagrande Santiago; “O Progresso Educacional na Paraíba: o Instituto de Educação (1935 – 1939)” - Shirley Regina de Azevedo Crispim; “A Reforma Lúcio Costa e o Ensino da Arquitetura e do Urbanismo: da escola nacional de belas artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945)” - Caio Nogueira Hozannah

Inferimos que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e a historiografia dos Pioneiros (Signatários) oferecem elementos de análise interpretativa do Brasil nas primeiras décadas do século XX (1920-1930), assim como a compreensão das reformas políticas, sociais e econômicas do País nesta época.

A análise de conteúdo das pesquisas apresentadas sob o discurso enunciado no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 direciona para os termos “Educação Nova” e “Pioneiros”. Dentre as teses e dissertações investigadas sobre o filtro “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, entre 2005 e 2015 (BDTD) foram selecionadas tendo como filtro sob os termos Pioneiros e Educação Nova. E observa-se que, das sete pesquisas selecionadas, a referência ao termo “Educação Nova” aparece 10 (dez) vezes de forma direta e 13 (treze) vezes de maneira implícita; enquanto o termo “Pioneiros” aparece 11 (onze) vezes de forma direta e 9 (nove) vezes implicitamente.

A Figura abaixo demonstra a proporção dos trabalhos correspondente aos dois filtros citados como o quantitativo das teses e citações dos termos nos trabalhos selecionados.

Figura 1: Teses e dissertações das pesquisas sob o filtro “Manifesto dos Pioneiros da Educação” no período de 2005 a 2015 (BDTD), em destaque proporção e quantitativo dos termos Pioneiros e Educação Nova. (Títulos e Resumos)



Fonte: ALENCAR, Crisienne(2016)

Os termos que remetem a sentidos aproximados de “Educação Nova” e “Pioneiros”, embora difiram da palavra escrita, obedecem a sentidos semelhantes.

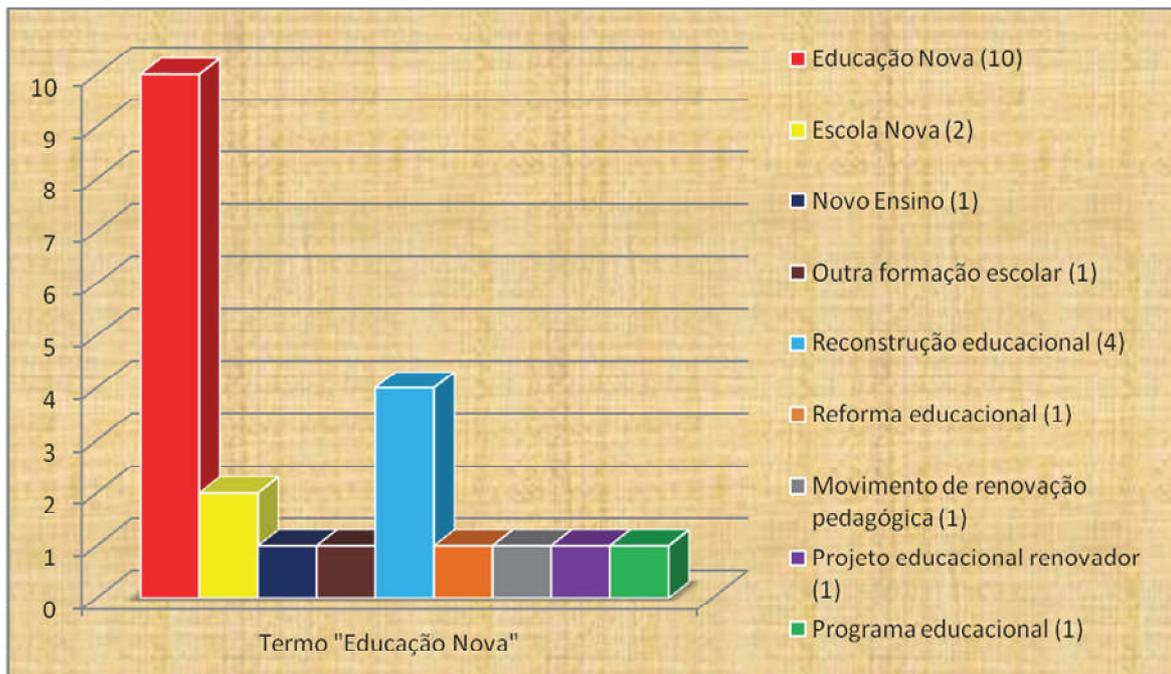
Foram identificados 08 (oito) sentidos para a “Educação Nova” e 03 (três) sentidos para o termo “Pioneiros”: Seguem no gráfico abaixo os sentidos encontrados para a referência do termo “Educação Nova” e “Pioneiros”, o quantitativo destes presentes nos Títulos e resumos das pesquisas selecionadas.

Tabela 1: Sentidos e quantitativos dos Termos Educação Nova e Pioneiros encontrados nas teses e dissertações selecionadas. (Títulos e resumos)

EDUCAÇÃO NOVA	PIONEIROS
Escola Nova (2)	Signatários (7)
Novo Ensino (1)	Intelectuais (1)
Outra formação escolar (1)	Classe Dirigente (1)
Reconstrução educacional (4)	
Reforma educacional (1)	
Movimento de renovação pedagógica (1)	
Projeto educacional renovador (1)	
Programa educacional (1)	

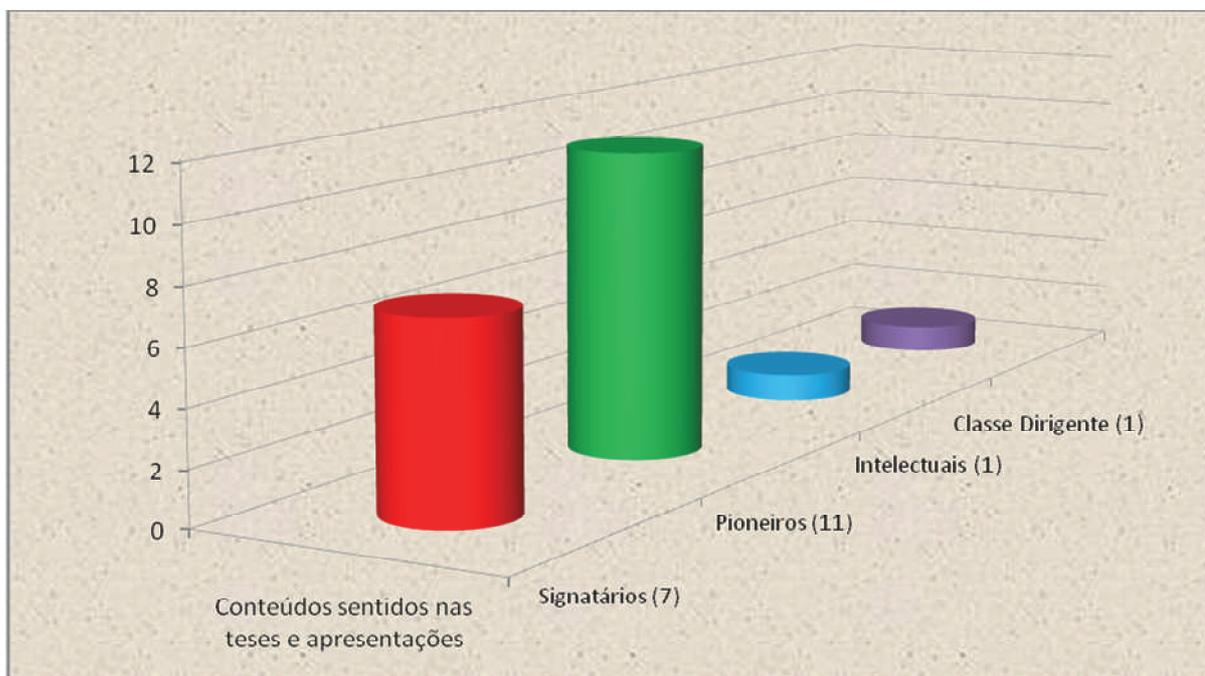
Fonte: ALENCAR, Crisiene (2016)

Figura 2: Demonstrativo do termo “Educação Nova” e os conteúdos sentidos que apareceram selecionados nas teses e dissertações. (Títulos e resumos)



Fonte: ALENCAR, Crisiene (2016).

Figura 3: Demonstrativo dos termos “Pioneiros” e os conteúdos sentidos que apareceram selecionados nas teses e dissertações. (Títulos e resumos)



Fonte: ALENCAR, Cristiene (2016).

Analisando os termos “Pioneiros” e “Educação Nova”, emersos do filtro “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova de 1932” das teses e dissertações em Educação no Brasil, nos últimos dez anos (2005-2015), -fonte BDTD - , observamos que o recorte de (07) sete trabalhos, sob os filtros citados, podem representar uma pequena amostra sobre a temática, porém não invalida os dados encontrados, considerando a variedade de temática investigativa na área de educação, ou seja, os dezoito trabalhos que tinham relação com o tema do “Manifesto dos pioneiros da Educação de 1932” . Trata-se de um documento histórico, um acontecimento que embora, tenha ocorrido há mais de oitenta anos, ainda continua presente tanto nas pesquisas como na realidade do ensino brasileiro. Sete trabalhos cujos termos/dispositivos “Pioneiro” e “Educação Nova” aparecem como um resultado significativo, pois estes termos aparecem nos títulos e resumos das teses e dissertações com ênfase e citações, ora diretas, ora indiretas nos termos sentidos.

Os referidos termos, além de compor o Manifesto como acontecimento e se inscrever como dispositivos de verdades quando “Educação Nova”, aparecem nos trabalhos nas sete pesquisas, seja como palavra que compõe o título do Manifesto, ou como citação direta ou indireta pelos sentidos emergidos. Remetem a ideias contidas no ideário do Manifesto de 1932 e também no subtítulo: Reconstrução

educacional no Brasil ao povo e ao governo. Os resumos ainda evidenciam a referência do termo ao sentido “novo” de Escola Nova, novo contexto, político, social e educacional e a modernidade capitalista, novo ensino. Os “Pioneiros” surgem e deixam seus registros na história do Brasil como pioneiros, reconstrutores, inovadores e reformadores.

O discurso os legitima como “Pioneiros”, signatários, intelectuais, recorrendo mais aos dois primeiros termos, mas em todas as sete pesquisas o sentido de “Pioneiro” esteve presente, principalmente para aqueles que marcaram a história com novos ideais, novas propostas de ensino, modernização entre outros sentidos, já demonstrados nos quadros anteriormente. Podemos extrair trechos de alguns deles para exemplificar, “continuidade ou não do ideal pioneiro” (Brigitte Bedin); “discurso dos pioneiros em prol de uma nova infância”(Marco Aurélio Oliveira); “Signatária...disputas no processo de renovação”; “proposições defendidas pelos pioneiros e o contexto de modernização”(Maria do Carmo Vargas); “do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova...influência para existência dos Institutos de Educação... esforço empenhado em trazer inovação educacional”(Shirley Crispim); “O projeto de modernização...promover outra educação...formação de uma classe dirigente capacitada”(Derick Casagrande); “Reforma no movimento...origens e motivações, os princípios norteadores produziram as condições e as demandas do novo ensino”(Caio Nogueira Cordeiro).

No próximo subtópico, apresentaremos o percurso de vida e produção científica de Anísio Teixeira no período de 1920 a 1934, data da segunda República do Brasil e primeira era do governo de Vargas. Neste momento, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi formulado e publicado. Pela produção intelectual de Anísio Teixeira, pesquisada neste período, foi possível identificar fortes correlações com a concepção pragmática de Dewey, consolidando assim o nosso interesse em aprofundar a investigação dos dispositivos de verdades “Pioneiro” e “Educação Nova” nas ideias apreendidas de Anísio Teixeira sobre o ideário liberal de Dewey.

3.2 As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira presentes no Manifesto, apreendidas em produções científicas e intelectuais entre obras literárias, periódicos, discursos, folhetos, relatórios, textos inéditos de 1920 a 1934

Propomo-nos a esboçar um quadro analítico-explicativo de parte do universo bibliográfico das produções científicas de Anísio Teixeira, entre 1920 e 1934, ou seja,

antes e após, a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, consolidado na Constituição de 1934, a fim de demarcar as ideias pedagógicas e políticas do pensamento deste autor e as suas inspirações elaboradas pelo contato direto com os ideais liberais via o trabalho incansável de John Dewey. O referido autor, em sua proposta de educação democrática, compreende a articulação política propositiva da sociedade e da educação para elaboração de um sistema de governo do eu e do social via consolidação de uma democracia de poderes.

A análise de conteúdo realizado pelo resumo dos diversos trabalhos científicos apreendidos em livros, periódicos, folhetos, discursos, relatórios, tradução e textos inéditos aponta para questões significativas para a elaboração do “Manifesto”, traçando o solo de positividade das ideias discursadas e enunciadas como dispositivo de verdade, principalmente do que diz respeito à “Educação nova” e à necessidade emergente da renovação do sistema educacional Brasileiro, motivado pelo ideal da “Escola Nova” importada da cultura Americana e adaptada à realidade brasileira.

Ao todo, foram encontrados, disponibilizados pela pesquisa virtual, três (3) obras literárias, uma (1) tradução, cinco (5) periódicos, dois (2) discursos, dois (2) textos inéditos, dois (2) relatórios e um (1) folheto. A fonte de pesquisa selecionada foi a Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, onde pôde ser realizado o levantamento de significativas produções científicas do pensador. Foi possível observar os primeiros esforços de Anísio para divulgar as ideias liberais apreendidas em sua viagem pelos Estados Unidos e contato com Dewey. As referidas ideias foram subtraídas da base de elaboração do Manifesto e da implantação de um novo sistema educacional no Brasil, novo para o Brasil da Segunda República e não para o mundo Moderno em ascensão. Embora o quadro não faça registro ao período posterior a 1934, pois não é o foco da nossa pesquisa por se tratar como objeto de estudo o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, a fonte de pesquisa demonstrou maior número de publicação nos períodos da década de 1950 a 1960.

A seguir, nos focaremos nesta pesquisa, em especial, no referido Manifesto, sobre os dispositivos de verdade. O grifo, no quadro, apresenta o dito e o revelado nas produções científicas de Anísio que evidenciam claramente aquilo que Foucault (1996) chamou “a luz do dia”, que se inscreve no pensamento e as ideias do autor, viabilizando condições de existência, de possibilidades para que o “Manifesto” apareça como categoria discursiva produtora de verdade.

Quadro 3: Produções Científicas e Intelectuais de Anísio Teixeira entre obras literárias, tradução, periódicos, discursos, textos inéditos, relatórios e folheto de 1920 a 1934. Fonte: Biblioteca virtual Anísio Teixeira / UFBA (16)

Produção científica*	Ano	Título	Resumo	Referência
Discurso	1924	DISCURSO PRONUNCIADO POR ANÍSIO TEIXEIRA NO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, EM 30 DE NOVEMBRO DE 1924	REFLETE SOBRE O SIGNIFICADO DA FESTA CELEBRADA NO COLÉGIO ANTONIO VIEIRA, para a qual foi CONVIDADO NA QUALIDADE DE DIRETOR GERAL DE INSTRUÇÃO DO ESTADO DA BAHIA E DE EX-ALUNO, CONSIDERANDO-A COMO UMA FESTA DE REPOUSO, DE GRATIDÃO, QUE POSSUIRIA AINDA UMA DIMENSÃO SOCIAL E NACIONAL. Examina a ilusão de um milagre de RETORNO AO PASSADO que a festa despertaria em seus homenageados, os antigos alunos dos colégios jesuítas na Bahia, enfatizando a sensação de repouso associada ao contato com um grande passado comum e de comuns sensações, assim como a de gratidão pelo tesouro espiritual, representado pela disciplina espiritual e intelectual, oferecido nos colégios jesuítas pelos mestres aos seus alunos. Conclui enfatizando que a reflexão sobre o PASSADO INDIVIDUAL põe em FOCO O PROBLEMA BRASILEIRO DE CONCILIAÇÃO DAS VARIADAS TRADIÇÕES NACIONAIS , bem como o do enraizamento dos egressos dos colégios jesuítas na nacionalidade brasileira e a contribuição específica que podem oferecer.	TEIXEIRA, Anísio. Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no Colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924. <i>Diário Oficial do Estado</i> . Salvador, 2 dez. 1924.
Periódicos	1924	A PROPÓSITO DA "ESCOLA ÚNICA"	DISCUTE O PROJETO DE UMA "ESCOLA ÚNICA" , considerando as posições de CARNEIRO LEÃO , e as de um dos defensores de sua implantação na França, Anatole France. AFIRMA QUE A IDÉIA DE UM INSTRUMENTO ÚNICO DE EDUCAÇÃO, MINISTRANDO ENSINO IDÊNTICO PARA TODOS, DESPREZA A COMPLEXIDADE DA REALIDADE HUMANA E REPRESENTA O RISCO DE UM DESASTROSO NIVELAMENTO DA INTELIGÊNCIA DE UM PAÍS . Sustenta que as três formas de ensino - primário, secundário e superior - não constituem um só edifício educacional, mas possuem características próprias e objetivos distintos. Adverte que a identidade de programas poderia levar a uma primarização do secundário ou a uma secundarização do primário, igualmente indesejáveis, pois poderiam, redundar no desfavorecimento da cultura especulativa ou no desenraizamento da clientela do ensino primário. SALIENTA QUE O PROJETO DE UMA ESCOLA ÚNICA SÓ PODERIA SER LEVADO A EFEITO COM A MONOPOLIZAÇÃO DO ENSINO PELO ESTADO, O QUE FERIRIA A LIBERDADE DE ENSINO, OS DIREITOS DE EDUCAÇÃO DA FAMÍLIA E A FORMAÇÃO DE QUADROS DE INTELLECTUAIS.	TEIXEIRA, Anísio. A propósito da "Escola Única". <i>Revista do Ensino</i> . Salvador, v.1, n.3, 1924.
Textos inéditos	1925	ANOTAÇÕES DE VIAGEM À EUROPA.	DIÁRIO DE SUA VIAGEM À EUROPA , em que se destacam seus comentários sobre a visita ao Conde Mafra, ao isolamento que este vinha sofrendo na República portuguesa, a visita ao Colégio Campolide, dos jesuítas, e sobre as GRANDES CIDADES, COMO PARIS, E SUAS NOITES DELIRANTES E MODERNAS . Acompanha o diário de viagem uma REFLEXÃO POSTERIOR SOBRE A INFLUÊNCIA DA VIAGEM SOBRE A QUALIDADE DE SEU ESPÍRITO , em que, a despeito de assinalar o APRENDIZADO QUE ATRAVÉS DELA EFETUOU, LAMENTA A DISSIPAÇÃO DE SEU ESPÍRITO E DE SUA FÉ, CONCLUINDO QUE LHE PARECIA MAIS APROPRIADO ISOLAR-SE E CULTIVAR FERVOROSAMENTE AS SUAS VIRTUDES.	TEIXEIRA, Anísio. <i>Anotações de viagem à Europa</i> . Lisboa. 1925. 54p.
Folhetos	1925	PROGRAMA DO ENSINO DA ESCOLA ELEMENTAR URBANA DO ESTADO DA BAHIA.	PROGRAMAS DA ESCOLAS PRIMÁRIAS ELABORADOS PELA COMISSÃO DO CONSELHO SUPERIOR DO ENSINO SOB A PRESIDÊNCIA DO INSPECTOR GERAL DO ENSINO, PROF. ANÍSIO TEIXEIRA . Estes PROGRAMAS FORAM APROVADOS E ADOTADOS pelas ESCOLAS PÚBLICAS elementares do ESTADO DA BAHIA .	TEIXEIRA, Anísio. <i>Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia</i> . Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925. 36p.

Relatório	1925	RELATÓRIO DA INSPETORIA GERAL DO ENSINO DO ESTADO DA BAHIA.	<p>Expõe as LINHAS MESTRAS da LEI DA REFORMA DE ENSINO, APRESENTADA À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, PARA GARANTIR O COMBATE AO ANALFABETISMO NA REGIÃO ATRAVÉS DA PROMOÇÃO DE ENSINO PRIMÁRIO INCOMPLETO PARA TODOS, solução que elegeu em sua gestão e que justifica.</p> <p>Obs: Relatório Anual (1925) apresentado pelo Inspetor Geral do Ensino ao Governador Góes Calmon e incorporado à "Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Marques de Góes Calmon à Assembléia Geral Legislativa por ocasião da abertura da primeira reunião ordinária da décima sétima legislatura".</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. <i>Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do Estado da Bahia</i>. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925.</p>
Periódicos	1926	O ALTO SERTÃO DA BAHIA.	<p>CRÔNICA DE SUA VIAGEM AO SERTÃO DA BAHIA, que coincidiu com a passagem da Coluna Prestes pelo interior do Estado. Relata as IMPRESSÕES CAUSADAS PELAS REAÇÕES DO TIPO SERTANEJO FRENTE À ORDEM NATURAL E SOCIAL DA REGIÃO, QUE SE ENCONTRAVAM particularmente TRANSTORNADAS, ENTÃO, POIS A REGIÃO ATRAVESSAVA UM PERÍODO DE CHUVAS DEMASIADAS E UM PROCESSO SÓCIO-HISTÓRICO DE DESPRESTÍGIO CRESCENTE DOS CHEFES TRADICIONAIS LOCAIS. EXAMINA A SENSÇÃO DE DECADÊNCIA QUE A REGIÃO LHE CAUSOU, ENFATIZANDO O EFEITO DESAGREGADOR E ANÁRQUICO DA INFLUÊNCIA DA CIDADE CENTRAL E DA APARELHAGEM JUDICIAL E CONSTITUCIONAL DA REPÚBLICA sobre as características peculiares de organização da sociedade sertaneja. DESCREVE A REAÇÃO DE TERROR E SUPERSTIÇÃO DOS SERTANEJOS AO CONTATO COM OS MILITARES REBELDES REFUGIADOS NO SERTÃO, PROTESTANDO CONTRA O EPISÓDIO, o qual, a seu ver, representava mais um ABALO impingido AQUELA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E LEGAL JÁ PRECÁRIA, CUJA POPULAÇÃO DESCONHECIA A LUTA POLÍTICA DO LITORAL E DAS CAPITAIS E JAMAIS era OUVIDA nos acordos partidários do país.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. O alto sertão da Bahia. <i>Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia</i>. Salvador, v.52, 1926. p.295-309.</p>
Textos inéditos	1927	ANOTAÇÕES DE VIAGEM AOS ESTADOS UNIDOS.	<p>IMPRESSÕES DA VIAGEM AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, a bordo do navio Pan American. Destacam-se os COMENTÁRIOS SOBRE A LEITURA DE MY LIFE AND WORK, DE HENRY FORD, SEU BALANÇO A RESPEITO DE SUAS POSIÇÕES SOBRE PROBLEMAS ESSENCIAIS DA VIDA, EM MATÉRIA DE POLÍTICA, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO, E SUA DESCRIÇÃO DE TIPOS CARACTERÍSTICOS DO ESTILO AMERICANO DE VIDA, SEUS COMPANHEIROS DE BORDO.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. <i>Anotações de viagem aos Estados Unidos</i>. Navio Pan American: FGV/CPDOC, 1927. 50p.</p>
Obra/livro	1928	ASPECTOS AMERICANOS DE EDUCAÇÃO	<p>RELATÓRIO DE UMA EXCURSÃO DE ESTUDOS AOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, CONTENDO COMENTÁRIOS SOBRE OITO ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, O ÓRGÃO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O DEPARTAMENTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, NO SUL. Acentua QUATRO PONTOS QUE CARACTERIZARIAM OS COLÉGIOS AMERICANOS: EDIFÍCIOS VASTOS E APROPRIADOS; MÉTODOS DE ENSINO PRÁTICOS; UM CURRÍCULO FLEXÍVEL E RICO, COM EXTRAORDINÁRIA VARIEDADE DE CURSOS; E UMA VIDA DE ESTUDANTES VARIADA, PROMOVENDO GRANDE ATIVIDADE COLETIVA. Sugere-se atenção especial aos comentários do Autor sobre a INTEGRAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS E PROGRESSIVOS DA EDUCAÇÃO AMERICANA COM OS MÉTODOS DE PRECISÃO, RENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO QUE GOVERNAM A MÁQUINA INDUSTRIAL, O COMÉRCIO E A BUROCRACIA NAQUELE PAÍS, bem como aos CONTRASTES que estabelece ENTRE ESTA UNIDADE DA MODERNA CIVILIZAÇÃO NORTE-AMERICANA E A SITUAÇÃO BRASILEIRA.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. <i>Aspectos americanos de educação</i>. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p.</p>

Relatório	1928	<p>RELATÓRIO APRESENTADO AO EX. SR. CONS. BRÁULIO XAVIER DA SILVA PEREIRA, SECRETÁRIO DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA, PELO DIRETOR GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, PARA SER ENCAMINHADO AO GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA.</p>	<p>Apresenta os RESULTADOS DOS PROGRAMAS DE REFORMA ADMINISTRATIVA E DE MODERNIZAÇÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO PROMOVIDOS DURANTE SUA GESTÃO. À FRENTE DA DIRETORIA DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DA BAHIA. ENFATIZA OS BENEFÍCIOS DA LEI DE REFORMA DE ENSINO, APRESENTADA À ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA BAHIA, NO INÍCIO DE SUA ADMINISTRAÇÃO, QUE REGULAMENTOU A CENTRALIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DOS SERVIÇOS DE ENSINO EM FAVOR DO ESTADO. O relatório é fartamente ilustrado, e ainda fornece tabelas e gráficos que demonstram o PROGRESSO DAS MATRÍCULAS, FREQUÊNCIA E RENDIMENTO ESCOLAR ENTÃO ALCANÇADO.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. <i>Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia.</i> Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p.</p>
Periódicos	1930	<p>PORQUE "ESCOLA NOVA"</p>	<p>Examina os MOTIVOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS DA RENOVAÇÃO ESCOLAR. Adverte para a INADEQUAÇÃO DA VELHA ESCOLA EM RELAÇÃO À CONCEPÇÃO MODERNA DE APRENDIZAGEM, enumerando as razões que JUSTIFICARIAM A SUA SUBSTITUIÇÃO. EXAMINA AS NOVAS EXIGÊNCIAS DA CIVILIZAÇÃO MODERNA, AS TENDÊNCIAS GERAIS QUE MARCARIAM A SUA EVOLUÇÃO - como a generalização do método crítico, O IMPACTO DA INDÚSTRIA E DA DEMOCRACIA - E O PAPEL DESTACADO QUE CUMPRIRIAM O INTERESSE DO ALUNO, AS SITUAÇÕES REAIS DE EXPERIÊNCIA E A INDEPENDÊNCIA DO MESTRE E DO ALUNO NO PROCESSO EDUCATIVO, DE ACORDO COM A MODERNA PEDAGOGIA.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. Por que "Escola Nova". <i>Boletim da Associação Bahiana de Educação.</i> Salvador, n. 1, 1930. p.2-30.</p>
Tradução	1930	<p>VIDA E EDUCAÇÃO</p>	<p>As DUAS MONOGRAFIAS DE JOHN DEWEY QUE COMPÕEM O VOLUME DISCUTEM A RELAÇÃO ENTRE ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DO PROCESSO EDUCATIVO: A CRIANÇA E AS MATÉRIAS OU DISCIPLINAS DE ESTUDO. Acentua que o processo de interação entre os dois fatores em questão depende de que não tomemos nenhum dos dois termos como elementos fixos e acabados, mas como termos que devem convergir para permitir o desabrochar e o aperfeiçoamento das possibilidades latentes no educando, e para isso bastaria enfatizar seu aspecto comum: o fato DE AMBOS SE REPORTAREM A EXPERIÊNCIAS DA ESPÉCIE HUMANA. SUSTENTA QUE O INTERESSE VERDADEIRO JAMAIS É PASSIVO, QUE HÁ SEMPRE NELE UMA FORÇA MOTRIZ EM DIREÇÃO E ALGUMA COISA A SER CONCRETIZADA, e que ele deriva da IDENTIFICAÇÃO DO "EU" com uma IDÉIA A SER ASSIMILADA ou tarefa a ser realizada, produzindo, ao cabo, UMA ATIVIDADE INTEGRADA.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. Tradutor de DEWEY, John. <i>Vida e educação.</i> São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1930. 165p.</p>
Discurso	1931	<p>Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública.</p>	<p>Declara que ACEITOU O CONVITE MOTIVADO SOBRETUDO PELO SENTIDO TÉCNICO QUE O INTERVENTOR FEDERAL ATRIBUIU À SUA COLABORAÇÃO, COMO PELA ALTA COMPREENSÃO QUE O MESMO REVELOU DO PROBLEMA EDUCACIONAL E DAS SUAS EXIGÊNCIAS. Avalia a CONTRIBUIÇÃO DE DOIS DE SEUS ANTECESSORES NA DIRETORIA DE INSTRUÇÃO, CARNEIRO LEÃO E FERNANDO DE AZEVEDO, enfatizando a forma através da qual esses <i>leaders</i> da educação brasileira DERAM INÍCIO AO PROCESSO DE REFORMA DO APARELHO PEDAGÓGICO DA CAPITAL, DE MODO A ATENDER À INTIMAÇÃO QUE A CIVILIZAÇÃO MODERNA FAZ À ESCOLA, RESPONDENDO-A COM UMA NOVA FILOSOFIA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO. Enfatiza que a sua GESTÃO DARÁ CONTINUIDADE À POLÍTICA ADOTADA NAS GESTÕES DE SEUS ANTECESSORES e que obedecerá a um MÉTODO de administração acentuadamente TÉCNICO, IMPESSOAL, DE FEIÇÃO CIENTÍFICA E PROGRESSIVA.</p>	<p>TEIXEIRA, Anísio. <i>Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública.</i> Rio de Janeiro, 15 out. 1931. 2p.</p>

Periódicos	1932	DISCURSO DE POSSE DO DIRECTOR GERAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA	Declara que ACEITOU O CONVITE MOTIVADO SOBRETUDO PELO SENTIDO TÉCNICO QUE O INTERVENTOR FEDERAL ATRIBUIU À SUA COLABORAÇÃO COMO AINDA PELA ALTA COMPREENSÃO QUE O MESMO REVELOU DO PROBLEMA EDUCACIONAL E DAS SUAS EXIGÊNCIAS. AVALLIA A CONTRIBUIÇÃO DE DOIS DE SEUS ANTECESSORES NA DIRETORIA DE INSTRUÇÃO, CARNEIRO LEÃO E FERNANDO DE AZEVEDO, enfatizando a forma através da qual esses <i>leaders</i> da educação brasileira DERAM INÍCIO AO PROCESSO DE REFORMA DO APARELHO PEDAGÓGICO DA CAPITAL, DE MODO A ATENDER A INTIMAÇÃO QUE A CIVILIZAÇÃO MODERNA FAZ À ESCOLA, RESPONDENDO-A COM UMA NOVA FILOSOFIA E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO. Enfatiza que a SUA GESTÃO DARÁ CONTINUIDADE À POLÍTICA ADOTADA NAS GESTÕES DESSES SEUS ANTECESSORES e que obedecerá a um MÉTODO de administração acentuadamente TÉCNICO, IMPESSOAL, DE FEIÇÃO CIENTÍFICA E PROGRESSIVA.	TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. <i>Boletim de Educação Pública</i> . Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.
Periódicos	1932	REORGANIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL E SUA TRANSPosição PARA O PLANO UNIVERSITÁRIO: CREAÇÃO. BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA.	EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS PARA A REORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DO RIO DE JANEIRO. SUGERE MEDIDAS DE ALCANCE TÉCNICO QUE VISAM DAR UNIDADE E FLEXIBILIDADE AOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES. Propõe a CRIAÇÃO DA ESCOLA DE PROFESSORES, cuja estrutura interna apresenta e justifica. DEFENDE A CRIAÇÃO DE CURSOS nitidamente PROFISSIONAIS PARA O PREPARO DOS MESTRES, ASSIM COMO A ELEVAÇÃO DESTES AO NÍVEL UNIVERSITÁRIO.	TEIXEIRA, Anísio. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. <i>Boletim de Educação Pública</i> . Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.
Obra/livro	1934	EM MARCHA PARA A DEMOCRACIA: A MARGEM DOS ESTADOS UNIDOS.	Avallia o SIGNIFICADO DA CIVILIZAÇÃO NORTE-AMERICANA, concentrando suas atenções sobre o ESPÍRITO QUE A ANIMARIA. Enfatiza ASPECTOS CARACTERÍSTICOS E PROMISSORES DA SOCIEDADE NORTE-AMERICANA, como sua INACREDITÁVEL PROSPERIDADE MATERIAL E SUA MAIOR DOCILIDADE AO FENÔMENO DE MUDANÇA, QUANDO COMPARADA ÀS SOCIEDADES DO OCIDENTE EUROPEU. Sustenta que, em NENHUMA OUTRA PARTE DO MUNDO, A FILOSOFIA QUE GOVERNA AS ATITUDES DO HOMEM DIANTE DA VIDA fornece condições para uma TOTAL RENOVACÃO MORAL E CULTURAL DA SOCIEDADE, QUE A NOVA ORDEM CIENTÍFICA ESTARIA A EXIGIR, TAL COMO A INEDITA FILOSOFIA ESSENCIALMENTE PRAGMÁTICA DOS AMERICANOS. APRESENTA RESUMIDAMENTE AS SUGESTÕES DE JOHN DEWEY E WALTER LIPPMANN para a necessária REORGANIZAÇÃO DA TEORIA DEMOCRÁTICA. Sugere finalmente que a tarefa de direção da sociedade democrática seria eminentemente uma TAREFA DE ESCLARECIMENTO, DE EDUCAÇÃO DO PÚBLICO.	TEIXEIRA, Anísio. <i>Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos</i> . Rio de Janeiro: Editora Guanabara, s.d. 1934. 195p.
Obra/livro	1934	EDUCAÇÃO PROGRESSIVA: UMA INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO.	Apresenta os FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PROGRESSIVA, suas diretrizes e os elementos necessários à sua aplicação. Enfatiza o INTER-RELACIONAMENTO ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, ANALISANDO A AÇÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS SOBRE O INDIVÍDUO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ORGANIZAÇÃO SOCIAL COMO UM TODO. Enfatiza também a NECESSIDADE DE FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA NA PRÁTICA EDUCACIONAL, afirmando que o EDUCADOR, "AO LADO DA INFORMAÇÃO E DA TÉCNICA, DEVE POSSUIR UMA CLARA FILOSOFIA DA VIDA HUMANA E UMA VISÃO DELICADA E AGUDA DA NATUREZA DO HOMEM.	TEIXEIRA, Anísio. <i>Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação</i> . 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p

A análise de conteúdo dos resumos encontrados nas 16 (dezesesseis) produções científicas e intelectuais de Anísio Teixeira apresenta a ideia filosófica da corrente liberal moderna fundamentada pelo pensamento pragmático de John Dewey, apontando para a preocupação constante de Anísio Teixeira com o problema brasileiro no campo político, social e educacional. Confirmam o ideário de renovação da educação e da sociedade brasileira. Outro aspecto relevante a ser destacado é a questão de inadequação da educação brasileira frente à civilização moderna e ao enfoque nos métodos de ensino voltados para situações reais, para a experiência e para o interesse do aluno. Ressalta ainda a formação profissional dos professores e o ensino universitário. Segue a análise de conteúdo das produções intelectuais de Anísio Teixeira encontradas no período de 1920 a 1934.

As três obras literárias que aparecem são **“Aspectos Americanos de Educação”**, **“Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos”** e **“Educação Progressiva: uma Introdução à filosofia da educação”**.

Na primeira obra, **“Aspectos Americanos de Educação”**, é possível identificar as influências do pensamento pragmatista advindo da experiência e do contato com a cultura e filosofia liberal americana, aprendido por Anísio em suas excursões nos Estados Unidos em oito estabelecimentos de ensino: o Órgão Federal de Educação, a Associação Nacional de Educação e o Departamento Estadual de Educação, no Sul. O autor ressalta quatro pontos que caracterizam os colégios americanos: edifícios vastos e apropriados, métodos de ensino práticos, um currículo flexível e rico, extraordinária variedade de cursos e uma vida estudantil variada e promotora de grande atividade coletiva.

Comentários do autor apontam para a integração dos métodos ativos e progressivos da educação americana com os métodos de precisão, rendimento e organização que governam a máquina industrial, o comércio e a burocracia daquele país. Destaca principalmente os contrastes entre a moderna civilização norte-americana e a situação brasileira. A ideia de educação nova compreendida como instrumento de promoção e desenvolvimento da democracia no Brasil é, em grande parte, consequência das observações de Anísio Teixeira em relação à organização social e educacional americana e ao desejo latente de restaurar o ensino via democratização social política e filosófica do nosso país.

A segunda obra **“Em Marcha para a Democracia: à margem dos Estados Unidos”** Anísio Teixeira analisa o significado da civilização norte-americana e os

aspectos característicos e promissores desta sociedade, ressaltando a sua inacreditável prosperidade material e abertura do que nomeou de “docilidade” frente à necessidade de mudança, comparando ainda com as sociedades do ocidente europeu. O autor salienta também em que nenhuma parte do mundo a filosofia que governa as atitudes do homem perante a vida fornece condições para uma total renovação moral e cultural da sociedade que a nova ordem científica estaria a exigir. Anísio considera inédita a filosofia essencialmente pragmática dos americanos e a apresenta em sua obra, de forma resumida, algumas sugestões propostas por John Dewey e Walter Lippmann para a reorganização da teoria democrática, sugerindo que a tarefa da sociedade democrática seja eminentemente uma tarefa de esclarecimento de educação e do público. É possível perceber as contribuições da filosofia pragmática americana na elaboração e constituição do sistema de educação proposto por Anísio Teixeira sob fortes influências de John Dewey que compuseram as ideias principais do Manifesto dos Pioneiros de 1932, quando este discurso convoca o povo e o governo para a reconstrução educacional brasileira sob o Estatuto da Nova Ordem Científica fundamentado na filosofia pragmática americana e no modelo e organização desta sociedade como bases elementares para a formulação da democracia brasileira, onde só é possível uma sociedade democrática pelo que o próprio resumo da obra esclarece “uma tarefa de esclarecimento, de educação do público”.

A terceira obra literária de Anísio Teixeira, **“Educação Progressiva: uma Introdução à filosofia da educação”**, apresenta os fundamentos teóricos da educação progressiva, enfatizando interrelacionamento entre educação e sociedade, além da ação dos processos educacionais sobre o indivíduo e seus desdobramentos como um todo na organização social. Ressalta também a necessidade de fundamentação filosófica na prática educacional, afirmando que o educador deve possuir uma clara filosofia da vida humana e uma visão sensíveis à natureza do homem, relacionando-a com a informação e a técnica. A importância da fundamentação filosófica na prática educacional para Anísio Teixeira está relacionada à visão de homem e de mundo que o educador pretende formar. Amparado no ideal liberal democrático o teórico, utiliza-se desta filosofia para enfatizar no seu discurso no que Dewey ressaltava em sua obra: “Educação e Democracia”: a educação como necessidade de vida e a educação como função social. A esse respeito, Dewey considera:

Os seres que nasceram não só inscientes dos objetivos de seu grupo, como também completamente indiferentes a esse respeito, precisam conhecê-los e interessar-se ativamente pelos mesmos. A educação, e só a educação, suprime essa distância (DEWEY, 1959, p. 3).

Anísio Teixeira, por sua vez, também recorre à mesma afirmação conceitual. Para Teixeira (1928), a educação é o processo pelo qual a vida social se perpetua. Por estarmos em constante renovação durante toda a vida, adquirimos uma necessidade contínua de transmissão de valores sociais e morais, que se chama educação. Encontramos também no Manifesto o mesmo discurso, propagando a Educação como vida e instrumento de função social ligada à filosofia de cada época. “Toda educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo em cada época a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (AZEVEDO ET AL, 2006, p.124). A visão filosófica de homem e sociedade remete à escola como elemento indissociável do processo de formação e transformação do homem na sociedade. Aqui, mais uma vez, o discurso invoca a ideia de “novo” daquilo que surge como uma necessidade de reconstrução da educação e da sociedade, como necessidade de progressão filosófica do homem, da escola e da sociedade em cada época.

A única tradução encontrada no período de 1920 a 1934, “Vida e Educação”, publicada em 1930, diz respeito a duas monografias de John Dewey que formulam e discutem a relação dos elementos fundamentais do processo educativo: a criança e as matérias, ou seja, as disciplinas de estudo. A obra de Dewey traduzida por Anísio acentua que o processo de interação da criança com o ensino não estão fixos e acabados, e devem convergir para desabrochar e aperfeiçoar as possibilidades do educando. Reconhece a necessidade de atitude ativa do aluno e envolvimento com as experiências humanas num processo de identificação do “Eu” como ideia ou tarefa a ser realizada produzindo assim a atividade integrada. As ideias formuladas por Dewey nesta obra vão de encontro com a proposta ou método de ensino sugerido no documento do Manifesto voltado ao interesse do indivíduo para posteriormente se produzir a atividade integrada. Assim como pode ser observado abaixo no trecho extraído do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõem ao fim de servir não aos interesses de classe, mas ao interesse do indivíduo, e que se funda sob o princípio da vinculação da escola como meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação [...] (AZEVEDO et al, 2006 p.124)

Neste outro trecho do Manifesto, fica ainda mais evidente a questão do método e dos princípios de ensino e educação voltados para interesse e necessidades do aluno, para experiência e trabalho, focando ainda um conceito contrário às tendências educacionais passivas, ressaltando a atividade do sujeito.

A escola vista deste ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação deve oferecer a criança um meio vivo e natural, “favorável intercâmbio de reações e experiências” em que ela vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e às ações por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convem aos seus interesses e às suas necessidades”. [...] Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas intelectuais e verbalistas da escola tradicional [...] (AZEVEDO et al, 2006 p.129)

Os cinco periódicos se aproximam pelo enfoque da discussão de mudanças significativas no campo social, político e educacional com o avanço da modernidade e as consequências no modo de vida, na formação e organização social frente às exigências da civilização moderna.

No primeiro periódico publicado em 1924, **“A Proposta da Escola Única”**, Anísio discute sua posição contrária a respeito de um projeto de escola única e salienta que este projeto fere a concepção de liberdade de ensino, viabilizando o monopólio de ensino pelo Estado. Representa um risco desastroso no nivelamento da inteligência humana e contraria aos ideais de educação de Anísio a respeito de um dos princípios elementares da concepção liberal democrática apreendida em Dewey, o princípio de liberdade, sem o qual não se pode alcançar um Estado democrático.

O segundo periódico intitulado **“O Alto Sertão da Bahia”**, publicado em 1926, é uma crônica de viagem ao sertão da Bahia em que Anísio Teixeira relata suas impressões causadas pelas reações do sertanejo diante dos transtornos de ordem natural e social que a região atravessava, com um período de chuvas prolongadas e o desprestígio dos chefes tradicionais locais. O pensador examina a sensação de decadência da região e a atitude de terror e superstição dos sertanejos em contato com militares refugiados que, a seu ver, representavam mais um abalo na organização social e legal daquela população, assim como da sua exclusão social e regional que desconhecia a luta política do litoral e das capitais. O resumo traz elementos implícitos de análise como a preocupação do pensador com a situação de distanciamento das questões regionais e rurais diante dos problemas e evolução industriais e tecnológicas resultantes do atraso e do despreparo da figura do sertanejo como caricatura supersticiosa, medrosa, desatualizada, além da

inexistência destes na participação política do País quando refere que “jamais era ouvida nos acordos partidários”.

O terceiro periódico, “**Porque Escola Nova**”, enfatiza e ressalta a necessidade e os motivos sociais e pedagógicos para realização da renovação escolar. Apresenta a inadequação da concepção velha de educação diante das exigências da civilização moderna, as novas tendências e o impacto da indústria e da democracia no método de ensino, reconhecendo a mudança no papel do aluno e do professor no processo educativo, de acordo com a pedagogia moderna. As categorias encontradas na concepção de educação inseridas no texto do resumo à Escola Nova, à Pedagogia Moderna, à Renovação Escolar, à Aprendizagem Moderna. Dá ainda enfoque ao método voltado a situações reais, ao interesse do aluno, à experiência e à independência entre professor e aluno na Pedagogia Moderna.

O quarto periódico, “**Discurso de posse do diretor geral de instrução**”, foi publicado em 1932, embora sua produção tenha sido realizada em discurso proferido no ano de 1931 na sua posse como diretor geral de instrução pública, Anísio Teixeira deu continuidade aos ideais de seus antecessores, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, ao processo de reforma do aparelho pedagógico da capital mediante a necessidade de modificação da civilização moderna via nova filosofia e política de educação. As ideias pedagógicas apresentadas priorizavam o método, a ciência, a técnica e a educação progressiva. As categorias de análise de conteúdo apontavam para a ideia de educação moderna, educação progressiva, educação científica, educação com nova filosofia e nova política, educação como reforma do aparelho pedagógico. Seus antecessores, juntamente com Anísio Teixeira, remetem implicitamente aos pioneiros, ou seja, ao grupo de reformadores da educação Brasileira nas primeiras décadas da primeira República.

O quinto periódico, “**Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação. Boletim de educação Pública**”, foi publicado anteriormente e no mesmo ano do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Apresenta novamente exposição dos motivos e necessidade de reorganização da escola, em específico a escola normal, dando ênfase à formação profissional dos professores com criação de cursos profissionalizantes para o preparo do mestre e da formação universitária do professor. Percebe a preocupação de Anísio Teixeira com a formação técnica, científica e universitária do professor como parte do plano de reorganização e reconstrução da educação Brasileira que se inscreve na

concepção de “Educação Nova” dentro do que existia na realidade da educação brasileira como um despreparo da figura do professor e carência de formação profissional continuada e a nível Universitário.

O “**Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924**” dá enfoque a dimensão social e nacional do ensino e faz alusão ao milagre do retorno ao passado invocando o contraste da ideia do velho X novo, da tradição e da inovação, do passado e do presente frente à problemática brasileira de conciliar as tradições e o espírito de disciplina e intelectualidade dos colégios jesuítas ao Brasil da década de 20.

No “**Discurso de posse do diretor geral de instrução**”, de 1931, Anísio declarava a aceitação da posse como diretor geral de instrução pública, motivado a dar continuidade aos ideais de seus antecessores, também signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932, Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, anunciando que os mesmos deram início ao processo de reforma do aparelho pedagógico da capital mediante a necessidade de modificação da civilização moderna via nova filosofia e política de educação, a qual priorizava o método, a ciência, a técnica e a educação progressiva. Os dois discursos, a seu tempo, apresentam a preocupação recorrente de Anísio Teixeira diante da necessidade de restauração da educação e da sociedade brasileira. Remetem à visão do novo e do velho presentes na fundamentação da concepção pedagógica brasileira.

Estes dois textos inéditos tratam de anotações de viagem que Anísio realizou à Europa e aos Estados Unidos respectivamente. O primeiro, “**Anotações de viagem à Europa**”, trata de um diário de bordo em que o pensador registra suas principais percepções sobre a Europa e as grandes cidades como Paris e suas noites delirantes e modernas. Ocupa-se das questões religiosas e morais e lamenta sua dissipação espiritual e de sua Fé a ponto de pensar em se isolar para cultivar suas virtudes e seu espírito. Demonstra a influência dos princípios Jesuítas na sua formação religiosa e moral.

O segundo texto inédito, “**Anotações de viagem aos Estados Unidos**”, retrata as suas percepções e posições a respeito dos problemas essenciais da vida, relacionando-os com os aspectos políticos, religiosos e educacionais, além de descrever os estilos de vida americana e de seus companheiros de bordo. Nota-se ainda comentários sobre a leitura de *My Life and Work* de Henry Ford e um balanço das ideias contidos na obra e na realidade encontrada na sociedade americana. A

análise coloca em evidência a relação entre política, religião, educação, trabalho e vida, categorias marcantes das ideias de Anísio Teixeira apreendidas em Dewey.

Encontramos dois (2) relatórios publicados por Anísio Teixeira: **“Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia”** (1925) e **“Relatório apresentado ao ex. Sr. Cons. Braúlio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao Governador da Bahia”** (1928). O primeiro é um relatório anual de 1925, apresentado pelo Inspetor Geral do Ensino ao Governador Góes Camões. Nele, Anísio Teixeira expõe as linhas mestras da lei da Reforma de Ensino, apresentada à Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, no intuito de combater o analfabetismo na região por meio da promoção do ensino primário incompleto para todos, solução apresentada pelo educador em sua gestão.

O segundo relatório, por sua vez, apresenta os resultados dos programas de Reforma Administrativa e da modernização dos métodos de ensino adotados e promovidos durante sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Estado da Bahia, enfatizando os benefícios da Lei de Reforma de Ensino e demonstrando o progresso nas matrículas, frequência e rendimento escolar alcançado. Também aponta para a regulamentação e centralização dos serviços de Ensino a favor do Estado. Os dois relatórios revelam a visão otimista e progressista de Anísio Teixeira sobre a Lei de Reforma de Ensino no Estado da Bahia e apontam para dados favoráveis após a adoção da reforma. Enfatizam Reforma do ensino como na grande possibilidade de restauração e organização da sociedade Brasileira nos tempos modernos. O termo “Educação Nova” fica implícito no discurso de Reforma do Ensino, com a formulação e adoção de novos métodos e promoção de ensino para todos. A ideia de promoção caminha lado a lado com reforma e progresso, pilares de sustentação do Sistema de Educação proposto no Manifesto. Segue em um dos trechos do referido Manifesto:

O único folheto publicado por Anísio entre 1920 a 1934 foi o **“Programa de Ensino da escola Elementar Urbana do estado da Bahia”** (1925), que é um programa de ensino elaborado pela Comissão do Conselho Superior do Ensino sob a presidência do Inspetor Geral do Ensino, Anísio Teixeira. O programa foi elaborado para atender às escolas primárias, aprovado e adotado pelas escolas públicas do estado da Bahia. Demonstra a força do pensamento e difusão das ideias de Anísio Teixeira no Estado da Bahia, sua posição na sociedade baiana e brasileira

na época e discute a aplicação do projeto de ensino para todos que seria anunciado no discurso do Manifesto como uma proposta de reformulação do ensino e construção da Educação Nova no Brasil. A seguir, no discurso elaborado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trazemos a divulgação destes ideais em dois trechos.

Mas do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e proclama, o dever de considerar a educação na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública. (AZEVEDO, 2006, p. 125).

No que compete o plano de reconstrução nacional, as linhas gerais do plano estabelecem:

Ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente o sistema de educação. A aplicação desses princípios importa como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto a luz do novo conceito de educação, como a vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução nacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapa de um mesmo processo [...] (AZEVEDO, 2006, p. 129 e 130).

Vale ainda ressaltar que, de acordo com a bibliografia, as produções científicas e os cargos profissionais políticos e educacionais ocupados por Anísio Teixeira evidenciam sua imagem elitizada, científica e articulada de uma figura pública e respeitada nos ambientes mais nobres da sociedade brasileira. Os enunciados apresentados na análise de conteúdo dos resumos das publicações e produções científicas de Anísio de 1920 a 1934 compõem parte do discurso recorrente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e reafirmam não só a força das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira como a concepção pragmática liberal de John Dewey.

Neste sentido, apontamos para Foucault (2013, p. 135), que nos direciona a respeito dos enunciados que não são ocultos no sentido secreto e, nem por isso, são visíveis, pois não oferecem a percepção de seus limites e caracteres. Para o autor “é necessário uma certa conversão do olhar a fim de que se possa reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”. Para o autor, não são visíveis por serem tão conhecidos que se escondem sem cessar na familiaridade transparente que nada esconde, mas também não são apresentadas com clareza total.

Foi preciso pensar e analisar os termos Educação Nova e Pioneiros para questionar os enunciados emergidos no discurso considerado como dispositivos de verdade daquilo que anunciava o interesse do povo e a necessidade de a nação estar relacionada em grande parte com o ideário estruturado na filosofia liberal pragmatista que se inscreve como novo ao plano de educação suscitado na cultura americana e adotado como projeto de renovação e reconstrução da sociedade brasileira via sistema de educação formulado pelo que se nomeou no manifesto como: Pioneiros. Anísio Teixeira foi tomado, nesta pesquisa, como um dos pioneiros a ser pensado diante do termo “pioneiro” e apresenta uma verdade/poder daquele que tem voz e pode anunciar pelo discurso, à luz do dia, questionando no povo a vontade de verdade, restituindo no discurso seu caráter de acontecimento, suspendendo a soberania do significante. O Manifesto encontra lugar de destaque diante da realidade política social e econômica do Brasil como pode ser observado no capítulo I e capítulo II desta tese, ocupando lugar de acontecimentos e marco na história da sociedade brasileira e constituição da pedagogia em nosso país.

3.3 Os Dispositivos de Verdade “Pioneiros” e “Educação Nova”: apreendendo os sentidos

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 - Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao Governo” foi elaborado por um grupo de intelectuais pensadores pertencentes à camada mais elitizada da Sociedade Brasileira em diversas Regiões do País.¹³

Redigido por Fernando de Azevedo, embora tivesse em Anísio Teixeira o seu maior expoente da Educação Nova sob fortes influências do ideário liberal de John Dewey, contou com importantes participações: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende, Raul Gomes.

¹³Embora, em sua grande maioria, pertencessem aos maiores polos de desenvolvimento Industrial e cultural brasileiro, tais como, Distrito Federal, São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2003), o documento, datado em 1932, partiu da premissa de que a educação varia em função da concepção de vida de uma determinada época, ou da filosofia dominante, e estabelecia vínculos entre educação, épocas e sociedade. No caso do Manifesto citado, foi possível retratar a concepção de vida da sociedade vigente e a luta dos manifestantes contra o modelo tradicional de ensino, propondo um movimento revolucionário de educação que atendia à necessidade de uma sociedade moderna capitalista que se instaurava no Brasil, no século XX, início da Segunda República.

O discurso do Manifesto inicia-se com enunciado que evoca o povo e o governo para Reconstrução Educacional, já que, “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação.” (AZEVEDO et al, 2006, p.188). O texto continua afirmando que é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo daquilo que chamou de forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção para a riqueza da sociedade.

A causa do problema educacional é, primeiramente, posta na dissociação das reformas econômicas e educacionais ocorridas após 43 anos da primeira República e início da segunda, cabendo, naquele momento de crise, como estratégia e sugestão do documento do “Manifesto”, a união de esforços para criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades e exigências do período de crescimento industrial e avanço do sistema capitalista no Brasil.

[...] era indispensável entrelaçar e encadear, **dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços**, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda **criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado**. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas **sem solidez econômica e sem uma visão global do problema** [...]. (AZEVEDO et al, 2006, p.188)

Posteriormente, a causa da atual situação e problemática na educação estava também atrelada à falta de fins determinados para a educação, assim como métodos específicos e científicos, na falta propriamente dita de um Espírito científico.

[...] a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na

falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. **Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral"** que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". [...]. (AZEVEDO et al, 2006, p.188)

“Microfísica do poder”, livro organizado por Roberto Machado estagiário do Collège de France, sob a orientação de Michel Foucault, entre 1973 e 1980, contém transcrições dos cursos ministrados no Collège de France, artigos, entrevistas e debates que auxiliam na compreensão do pensamento de Foucault. A obra explicita os mecanismos de poder e saber nas sociedades modernas com o objetivo de produzir “verdades” com interesse de promover a dominação do homem por meio das práticas políticas e econômicas das sociedades capitalistas.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1987, p.12)

No primeiro capítulo, intitulado “Verdade e Poder,” Foucault (1987) explica que a verdade é produto de várias coerções causadoras de certos efeitos regulamentados de poder. Ele coloca a questão do papel do intelectual na sociedade como sendo uma espécie de produtor das “verdades”, dos discursos que advêm de uma classe burguesa a serviço do capitalismo, que persuade uma sociedade alienada pelo domínio surgido de uma condição de vida estruturada, a qual lhes dá total respaldo para o exercício de poder. Apresenta a questão do papel do intelectual na sociedade como sendo uma espécie de produtor de “verdades”, dos discursos que partem de uma classe determinada. Neste caso a classe burguesa, a serviço do capitalismo, que tem na sociedade a legitimidade e respaldo para o exercício de poder.

Parece-me que o que deve se levar em consideração no intelectual não é, portanto, ‘o portador de valores universais’, ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdades em nossa sociedade. (FOUCAULT, 1987, p. 13)

O que encontramos no discurso do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” é, por vez, um discurso que parte justamente de um grupo de intelectuais e

cujo enunciado evoca como “Pioneiros”, logo no seu título, vai construindo a imagem deste intelectual científico portador do poder de anunciar o novo e reformar a educação.

Ainda na primeira página do referido Manifesto, o texto remete o leitor ao protótipo de educador competente para realizar a difícil, mas necessária tarefa, de criar um sistema de organização escolar. Embora no texto o autor se refira ao educador num termo geral, dá indícios do intelectual científico articulado no grupo de pensadores que elaboram e assinaram tal Manifesto.

Certo, um **educador** pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educacional; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele **deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los.** [...] Mas o educador, como o sociólogo, tem **necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social** não devem estender-se além do seu raio visual; ele **deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero[...]** na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. **Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto,** de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; **se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica [...].** (AZEVEDO et al, 2006, p.188 e 189)

O Manifesto, em seu corpo, traz em seu segundo tópico o Movimento de renovação que, apresenta nas primeiras linhas a frase, embora no subitem aponte para renovação:

À luz dessas verdades e sob a inspiração **de novos ideais de educação**, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um **grupo de educadores**, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (AZEVEDO et al, 2006, p.189).

Aqui aparecem claramente os dois dispositivos de verdades do discurso do Manifesto: “Pioneiros” e “Educação Nova”. “O grupo de educadores” trazia a solução sob o modelo de planos político-sociais para os problemas escolares que, logo veremos, serão apresentados como espírito científico inspirado por um ideal (o ideal liberal) e que já estava se consolidando em marcha e movimento renovador no Distrito Federal com Anísio Teixeira e ganharia espaço em três ou quatro Estados, onde o Manifesto alcançara maior repercussão.

[...] esse **movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de ideias**, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma **nova direção**. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses **debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas ideias e transmitindo aspirações novas** com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, **para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos**[...] Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. **Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos.** (AZEVEDO ET AL, 2006, p. 189).

O que está em questão, para Foucault (1987, p.13), “é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos.” O que seria, de fato, problema de regime, de política ou do enunciado científico, neste nível, não é, para o autor, questão relacionada à compreensão de qual poder age do exterior sobre a ciência, mas sim os efeitos de poder que circulam entre os enunciados científicos, o que ele denominou de regime interior de poder.

Seguimos nossa análise sobre os discursos enunciados e produzidos no interior do “Manifesto” e temos, no terceiro subitem, “Diretrizes que se esclarecem”, a formulação lógica de por que os pensadores que assinaram o documento do “Manifesto” assumindo o posto de pioneiros e de educadores de maior destaque que surgem como figuras imperativas, compondo um determinado grupo responsável, específico e legitimado no cenário da Sociedade Brasileira na década de 1930. O enunciado de uma nova geração de educadores aparece no texto como aqueles que possuem o espírito científico para o aperfeiçoamento e reforma educacional.

[...] com essa **campanha, de que tivemos a iniciativa** e assumimos a **responsabilidade**, e com a qual se incutira, por todas as formas, no **magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante**, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se **forma a nova geração de educadores** [...] Era preciso, pois, **imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional**, que **arrastou consigo os educadores de mais destaque**, e levá-lo a seu **ponto culminante** com uma **noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades**. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, **cabia o dever de formular, em**

documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, **definindo, perante o público e o governo**, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das **hostilidades contra a escola tradicional**. (AZEVEDO ET AL, 2006, p. 188 e 189).

Em “Reformas e a Reforma” subitem do “manifesto”, o termo reforma, no singular, remete à obra de reconstrução educacional proposta pelos signatários, como a proposta de nova política educacional que a considera diferentes das outras reformas já ocorridas anteriormente, pois esta é considerada como a verdadeira renovação educacional. Aqui aparece o dispositivo de verdade “nova” alicerçada na ideia de uma nova política educacional de alcance social por intermédio da ação intensiva da escola sobre o indivíduo, processo favorecido por toda as força forças organizadas de cultura e educação que o “Manifesto” propõem realizar.

A **interpenetração profunda** que já se estabeleceu, **em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores**, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a **fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional**, [...] com a serena confiança na **vitória definitiva de nossos ideais de educação**. [...] o nosso programa concretiza **uma nova política educacional**, que nos preparará, por etapas, a **grande reforma**, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos **organismos novos**, o **músculo central da estrutura política e social da nação**. (AZEVEDO ET AL, 2006, p. 190).

Passamos para o subitem “Finalidades da Educação” em que o discurso estabelece a variação da educação relacionada à concepção de vida, refletindo em cada época a filosofia predominante que estrutura a sociedade. O texto enuncia que a educação nova, portanto não poderá manter a velha estrutura do serviço educacional, “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista”, desprendendo-se dos interesses de classes e legitimando o interesse dos grupos sociais de abrir mesmas oportunidades de educação aos indivíduos. O novo e o velho posto, em jogo numa trama de significação que direciona ao primeiro à primazia e segundo a seu estado de arcaico e ultrapassado, que não atende às novas necessidades da sociedade brasileira. (AZEVEDO et al, 2006, p. 191).

A **educação nova**, alargando a sua **finalidade para além dos limites das classes**, assume, com uma **feição mais humana**, a sua **verdadeira função social**, preparando-se para formar **"a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades"**, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se **abrem as mesmas oportunidades de educação**. Ela tem, por **objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada**

uma das etapas de seu crescimento" [...] A educação nova que, certamente **pragmática**, se propõe ao **fim de servir** não aos interesses de classes, mas **aos interesses do indivíduo**, e que se funda sobre o princípio da **vinculação da escola com o meio social**, tem o seu **ideal condicionado pela vida social atual**, mas profundamente **humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação**. (AZEVEDO ET AL, 2006, p. 191).

Ainda nas “finalidades da educação” o conceito de escola socializada aparece para reestabelecer entre os homens “o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social” (AZEVEDO et al, 2006, p. 191). Nota-se novamente a menção do ideal de educação voltada para solidariedade, cooperação e serviço social, isso em contrapartida a duras críticas ao ensino tradicional a vigor.

A **escola tradicional**, instalada para uma **concepção burguesa**, vinha **mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril [...] A escola socializada**, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como **fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação**, por uma profunda **obra social [...]** (AZEVEDO et al, 2006, p. 191).

Em “valores mutáveis e valores imutáveis”, o discurso do “Manifesto” afirma não pretender romper o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores imutáveis, garantindo que é o “novo sistema de educação” que poderá assegurar melhor este equilíbrio. Nesse caso, é preciso fazer homens, antes mesmo de fazer instrumentos de produção, direcionando o trabalho como maior escola e melhor formador da personalidade moral. O trabalho aparece não só como um método de formação da personalidade moral, como o único método de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. Assim, o indivíduo será conduzido à consciência social através do trabalho, da solidariedade social e a cooperação, aos valores permanentes, tais como espírito de justiça, de renúncia e de disciplina. Vejamos a baixo:

[...] **assegurar**á melhor esse **equilíbrio é no novo sistema de educação [...]** É certo que **é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção**. Mas, **o trabalho** que foi sempre a **maior escola de formação da personalidade moral**, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, **é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação**, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que **nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina**, não são, aliás, **grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade**, dando expressão e valor à vida humana? (AZEVEDO et al, 2006, p. 191).

No discurso do “Manifesto” encontramos no subitem “O estado em face da educação” a relação do Estado com a Educação, esta última como função do Estado e direito do indivíduo, que deverá ser garantido pelo Estado. Estabelece-se nesses termos a educação pública, a escola única no sentido de oficial para todas as crianças entre (7 a 15 anos), laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos (coeducação). Essa proposta de reconstrução educacional trazia no seu ideal o Estado para perto da Educação e do povo, embora o princípio do ideário liberal admitisse o Estado como provedor para garantir o direito à educação para todos os indivíduos. É possível perceber no “Manifesto” a maior participação do Estado na vida da sociedade brasileira sob o ideal de “escola pública para todos”, firmando o que Cunha (1978) expõe a respeito da política de massa instaurada no País a partir do Governo de Getúlio Vargas, que realizou seus primeiros esforços nesse sentido na década de 1930, tendo ganhado maior expressão no período posterior ao “Manifesto”, de 1945 a 1961.

Mas, do **direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública [...]** cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a **escola acessível, em todos os seus graus [...]** Chega-se, por esta forma, ao princípio da **escola para todos**, “escola comum ou única” [...] escola oficial, única, em que **todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública**, tenham uma educação comum, **igual para todos**. (AZEVEDO et al, 2006, p. 191).

A respeito da “Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação”, o discurso do “Manifesto” não só estabelece vínculos da educação com o Estado através da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, como também afasta os dogmas da igreja e de qualquer outra intervenção de cunho religioso com a nova Educação. Isso viria a acentuar a disputa entre os liberais e os católicos.

A Igreja católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento da Escola Nova no Brasil, principalmente nos que haviam incorporado alguma coisa das leituras que fizeram de John Dewey. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.35)

Porém, a Igreja Católica após a Revolução de 1930, percebia-se que a mudança política poderia ser útil à Igreja, revertendo o quadro de separação Igreja e Estado instaurado pela Constituição de 1891 no início da República, tendo surgido nos anos de

1930, no Brasil, um discurso católico simpatizante de certas ideias do movimento da Escola Nova. Estes encontravam nos ideais da Escola Nova possíveis virtudes, identificando proximidades entre os intelectuais católicos e os intelectuais da Escola Nova, como é o caso de Jônathas Serrano que, embora fosse contrário o ensino laico, foi braço direito de Fernando de Azevedo, pois “adotou posições muito semelhantes às dos “pioneiros da Escola Nova”” (GHIRALDELLI JR., 2003, p.55). A laicidade do ensino, contudo, não foi aceita sem certa movimentação da Igreja católica que, reconhecendo a força do movimento, cautelosamente se posicionou e, mais tarde, desenvolveu o escolanovismo católico. Retornando ao discurso do “Manifesto”, volvemos o olhar para a crítica expressa sobre o dogmatismo e disputas religiosas tratadas pelos pioneiros como um sistema abusivo, perturbador e desrespeitoso a liberdade e formação da personalidade do indivíduo.

[...] **A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada** [...] **A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação,** à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. **A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação,** em qualquer de seus graus, **acessível.** (AZEVEDO et al, 2006, p. 193).

A questão da gratuidade foi colocada como um princípio igualitário, tornando a educação acessível a todos, sem privilégios econômicos. “Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito” (AZEVEDO et al, 2006, p. 193). Continuamos discorrendo que, por falta de recursos, esta escola não passou do papel nem em relação ao ensino primário, na intenção da proposta do documento do “Manifesto”, sendo necessária a extensão da acessibilidade à escola pública gratuita até a idade do trabalho, até os 18 anos, sob o argumento de que atenderia às necessidades de uma sociedade moderna.

"na **sociedade moderna** em que o **industrialismo** e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja **educação é frequentemente impedida** ou mutilada pela **ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas.** (AZEVEDO et al, 2006, p. 194).

O “Manifesto” ainda traz inovação da coeducação ou educação em comum, para alunos de ambos os sexos no mesmo ambiente escolar, não havendo, a partir

desta proposta, a separação de um ou outro sexo, que estariam, assim, “em pé de igualdade”.

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, **estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação**, que, pondo-os no mesmo **pé de igualdade** [...]. (AZEVEDO et al, 2006, p. 194).

A respeito da “função educacional” o discurso apresenta a ideia em três termos: a unidade da função educacional, a autonomia da função educacional e a descentralização. A primeira sob as bases de unificação do ensino, a qual estabelece que a função educacional é desenvolver ao máximo da capacidade vital do ser humano que decorre da finalidade biológica da educação. O dispositivo de verdade “Educação Nova” aparece subentendido na palavra “, modificando profundamente” tanto a estrutura íntima como a organização do ensino e dos sistemas escolares.

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que **modifica profundamente a estrutura íntima e a organização** dos elementos constitutivos **do ensino e dos sistemas escolares**. (AZEVEDO et al, 2006, p. 194).

Sob o subtítulo de “Autonomia da Função Educacional “, a criação do “fundo especial ou escolar” somente foi possível a partir do que se chamou de “ampla autonomia técnica, administrativa e econômica” (AZEVEDO et al, 2006, p. 194) cuja direção e administração ficariam a cargo dos técnicos e educadores, a quem cabia a responsabilidade e que deviam ter, por isto, a função educacional. Os “Pioneiros” seriam, nesse sentido, a representação do modelo profissional de espírito científico preparado para tal cargo ou função? Não é possível afirmar, porém, o ideal de um modelo pioneiro de ser aparece ao longo do discurso do “Manifesto” como os mais preparados, já citados anteriormente e, logo mais à frente, no subitem, “O processo educativo: o conceito e os fundamentos da educação nova” sob o termo “intuição luminosa de seus precursores”. (AZEVEDO et al, 2006, p.195). A respeito da autonomia que também deve ser econômica e da descentralização, destacamos um

pequeno trecho que demonstra as duas características implícitas na função educacional.

A **autonomia econômica** não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, **constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.** [...] A organização da **educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular** e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. **Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade.** [...] **na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora**, que teremos de **buscar** o meio de levar a cabo, em **toda a República, uma obra metódica e coordenada**, de acordo com um plano comum, de **completa eficiência**, tanto em **intensidade como em extensão.** [...] (AZEVEDO et al, 2006, p. 195).

Ainda no subitem "O processo educativo: o conceito e os fundamentos da educação nova" podemos perceber o dispositivo de "Educação Nova" em vários trechos para nomear a "nova educação", a "nova doutrina", "nova concepção de escola e de ensino" diferente da escola tradicional brasileira. A escola passará a ser um organismo vivo como uma comunidade em miniatura com uma estrutura social organizada, em contato com o ambiente e a vida ativa que o rodeia. Um lugar, enfim, onde o trabalho seja o elemento formador para fazer o indivíduo penetrar no progresso material e espiritual da sociedade.

[...] bases das doutrinas da **nova educação**, ajustando à finalidade fundamental e aos **ideais que ela deve prosseguir** os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte **o estudo científico e experimental da educação**, a libertaram do empirismo, dando-lhe um **caráter e um espírito** nitidamente **científico e organizando, em corpo de doutrina**, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os **princípios da educação nova, pressentidos** e às vezes **formulados** em rasgos de síntese, pela **intuição luminosa de seus precursores**. A **nova doutrina** [...] **transfere para a criança** e para o respeito de sua personalidade **o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação** [...] Nessa **nova concepção da escola**, que é uma **reação contra as tendências** exclusivamente **passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional**, a **atividade que está na base** de todos os **seus trabalhos**, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à **satisfação das necessidades do próprio indivíduo.** (AZEVEDO et al, 2006, p. 195 e 196).

Em o "Plano de Reconstrução educacional", o discurso do "Manifesto" aparece como proposta radical de transformação da educação pública em todos seus graus, tanto pelo "novo conceito de educação" como pelas necessidades

nacionais, com o intuito de corrigir o erro capital da época pela falta de continuidade e articulação do ensino e de um sistema bem articulado e organizado até então. A proposta de reconstrução direciona a unidade do fim geral da educação, dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas.

Radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais [...] corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado **pela falta de continuidade e articulação do ensino**, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, **dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas.** (AZEVEDO et al, 2006, p. 196 e 197).

Seguimos apresentando as linhas gerais do plano de reconstrução educacional para a escola primária que deve ser articulada coma escola secundária unificada, abrindo acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional, devendo introduzir no ensino secundário escolas de cultura especializadas para profissões industriais e mercantis, além de ampliar o campo das universidades de caráter científico e técnico, sem negar a arte e a literatura.

A escola primária [...] deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao **espírito novo** [...] a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual) [...] A escola secundária **deixará de ser assim a velha escola** de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, **para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais.** É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades [...] devem **introduzir**, no sistema, as **escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial.** [...] sem **negar a arte, a literatura e os valores culturais.** (AZEVEDO et al, 2006, p.197).

O dispositivo de verdade "Educação Nova" no trecho acima, aparece como "espírito novo". A "nova escola flexível e viva" adaptada às necessidades e variedades dos grupos sociais é contrária à velha escola rígida, assim como "nova" que cria a "nova escola de cultura" especializada para as profissões industriais e mercantis". É certo que a Escola ativa incorporada pela apreensão do ideário liberal de Dewey foi a grande parte o molde da formação da Escola Nova brasileira.

O dispositivo de “Educação Nova” aparece tantas vezes no enunciado do “Manifesto” que instaura a educação do período da Segunda República como renovadora, moderna, científica e atualizada as necessidades do contexto político e econômico. O período transitório da sociedade Brasileira aparece como “nova” e ganha força no discurso do “manifesto”, cujos autores se apresentam como “pioneiros”. Aparecem também “nova geração de pensadores”, “os que possuem o espírito novo e científico”, “os mais preparados”, “iluminados percussores”, “grupos de educadores”, “movimento em marcha” e “signatários”. Os pioneiros propõem um sistema de educação atualizado cujo discurso assume a ideia de “nova educação” e, ainda que o próprio subtítulo infira a Reconstrução Educacional, de fato, observa-se um projeto de reconstrução que legitima, contudo, através do “Manifesto”, o conceito irrevogável de “Educação Nova” ou “Escola Nova”.

Carlos Monarcha (1989) discorre em seu livro “A reinvenção da cidade e da multidão: Dimensões da modernidade brasileira – Escola Nova” sobre o ideário reformador que penetrou o Brasil a partir da década de 1920, postulado e fundamentado na ideia de adaptabilidade humana de Dewey, de acordo com quem “o Homem Novo, é um aventureiro da experiência, com disposição para a crítica e atitude experimental adquiridas através da educação”. (MONARCHA, 1989, p.15)

Monarcha (1989) ainda ressalta que os debates a respeito da educação motivaram uma discussão e aspiração pública. A estratégia de reconstrução social e regeneração social e moral disseminadas pelos reformadores e intelectuais brasileiros visavam construir uma nação moderna, buscando os padrões cívico-nacionalistas.

No resumo da tese de José Damiro de Moraes, foi possível relacionar “Pioneiros” a “Signatárias” e “Educação Nova” ao “novo contexto político, econômico, social e cultural”. Também a relação direta do termo “Educação Nova” com a concepção de “Escola nova” conferia às signatárias a ação de sujeitos históricos que atuaram, se envolveram e se comprometeram no projeto educacional renovador nos anos de 1930. O Manifesto é, enfim, um documento e um instrumento diante da arena de debates e disputas no processo de modernização do Brasil nas primeiras décadas do século XX.

A dissertação de Maria do Carmo de Oliveira Vargas “A concepção de Universidade no programa da Escola Nova no Brasil” analisada por nossa pesquisa, traz no próprio título a ideia de Escola Nova e considera o Manifesto como “discurso em prol da elitização da universidade” apresenta a ideia de Manifesto como

“Programa” e como “Discurso” proferido por um grupo elitizado os “Pioneiros”. O termo “Educação Nova” evoca ainda a ideia de “Escola Nova”, relacionando-a com a proposta de reconstrução educacional no contexto moderno capitalista.

Em 2015, Derick Casagrande Santiago, discorre em seu trabalho, “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” sobre a educação brasileira frente ao processo de modernização da sociedade, especificamente na dimensão ocupada pela educação escolar quanto à formação da classe operária nacional durante o governo Vargas (1930 – 1945). O pesquisador, recorre à análise de documentos oficiais na época cujo documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que fez parte do acervo analisado. Aqui, a questão destacada por nossa análise esteve focada na consideração levantada pelo autor sobre o Manifesto, por este representar uma organização dos pioneiros para atender à adequação do ensino a novas necessidades representadas pelo esforço nacional de organização a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das reformas realizadas em seus diferentes níveis.

Em “O papel da escola na vida e a sua função social”, Azevêdo et al (2006) discute que, diante de estudos e progressos da psicologia aplicada à criança, houve avanços das bases científicas da educação e dos estudos sociológicos, definindo a função da escola diante da vida, oportunizando uma consciência mais clara a respeito da sua função social e da sua relação com o meio. A escola passou a ser concebida como uma instituição social, um campo específico de educação, pois estava intimamente ligada à sociedade humana.

Dessa **concepção positiva da escola**, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das **forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la**, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, **devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social**, cada vez maior, das instituições educacionais. (AZEVEDO et al, 2006, p. 201).

Diante de tal consciência, o discurso do “Manifesto” assinala que o verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a educação nos diversos núcleos sociais, tais como a família, a imprensa, os múltiplos grupos profissionais, que convergiam para a realização de uma obra solidária, com as outras instituições da

comunidade. Aponta para necessidade de reorganizar a educação partindo do que o discurso infere de “concepção positiva da escola” por meio de “organização escolar” e correção da “insuficiência social” das instituições educacionais.

O dispositivo de verdade “Educação Nova”, neste sentido, aparece implícito na ideia de concepção positiva da escola e legitimado na necessidade tanto de organização de um sistema Institucional de ensino, como na urgência de correção da insuficiência social através de um concepção, que é positiva e “nova”, baseada no que se propõe diante da atual realidade de ensino e ineficiência. Abre-se, assim, um campo para instaurar uma “nova” Educação pelo viés de um sistema educacional pautado nos princípios de Democracia, já que a urgência é também social.

A reflexão de Monarca (1989) sobre os trabalhos de pesquisa investigados, levam em conta que a escola nova e os pioneiros sob o prisma de vanguarda, operaram um deslocamento de transição da modernidade capitalista para o interior do discurso científico sobre “o povo e para o povo”. A reforma, assim, está antes nas ideias e na consciência, para qual a ordem é instalada no povo educado.

É lícito afirmar que o tema da Escola Nova procurou mobilizar política e ideologicamente as classes sócias em torno de uma mesma questão: a superação do atraso nacional e o ingresso no moderno. A pedagogia cabia gerar uma nova forma de sociabilidade, compatível com os ideais da racionalidade e produtividade. A construção do Estado racional tornou-se estratégia para os pioneiros da educação renovada, pois depois a partir dele tornava-se possível empreender a reordenação e a disciplinariação, banindo tudo o que é fragmentário, heterogêneo e contraditório.” (MONARCHA, 1989, p. 19)

A pesquisa de Derick Casagrande, “Disciplina Escolar e Disciplina Fabril: educação e formação da classe operária nacional nos anos de 1930 e 1940” discorre sobre a educação brasileira frente ao processo de modernização da sociedade, especificamente na dimensão ocupada pela educação escolar quanto à formação da classe operária nacional durante o governo Vargas (1930 – 1945). O autor destaca o papel exercido pelo estado como agente capaz de promover o projeto de modernização, intervindo em diferentes esferas da sociedade, promovendo outra formação escolar capaz de consolidar a ordem social emergente. A adequação do ensino às novas necessidades é apresentada pelo esforço nacional de organização a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e das

reformas realizadas em seus diferentes níveis. Afirma que, em sua pesquisa, foi possível observar que era necessário tanto a formação de uma classe trabalhadora como a formação de uma classe dirigente capacitada para conduzir e coordenar as ações econômicas, ocupando altos cargos hierárquicos na burocracia privada e estatal na época. A pesquisa, que aponta para a análise do termo “Educação Nova” direcionada à modernização da educação e da sociedade, remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como acontecimento e documento que contribui para o surgimento do papel do estado no papel de agente promotor do projeto de modernização. Ainda sobre a ideia de “Educação Nova”, refere-se à adequação do ensino às novas necessidades para consolidar a ordem social emergente e formar a classe trabalhadora e a elite que conduziria e ocuparia os altos cargos hierárquicos e burocráticos.

Nas palavras de Monarcha (1989), encontramos uma visão crítica sobre o ideário liberal da Escola Nova proposto pelos Pioneiros no Manifesto:

O ideário liberal-escolanovista constitui uma estratégia astuciosa de invasão do mundo do trabalho, através de uma via não diretamente repressiva que, entre outras coisas, procurava dissuadir o proletariado urbano de um projeto histórico autônomo, representando-o, no plano das ideias, como agente de um plano histórico previamente traçado. Utilizando-se de uma concepção de história *progressiva e linear*, os sujeitos políticos - classes sociais - passaram a ser meros agentes da modernidade sob a direção do Estado Administrador. [...] os Pioneiros da Educação Nova, a vanguarda pedagógica, surgem no aparecer social, como sujeitos comprometidos com valores universais: Nação, Ciência, Progresso e Razão, valores típicos da modernidade e do século XX. (MONARCHA, 1989, p.20)

O último tópico do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” já determina em seu enunciado que se trata de um processo que demanda tempo e deveres - “A democracia, - um programa de longos deveres” – confere à sociedade como um todo, da qual os Pioneiros fazem parte e, em específico, a comunidade científica e magistério, uma missão de construir e consolidar uma “nova política de educação”.

De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais

profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma **nova política de educação**. (AZEVEDO et al, 2006, p. 202).

O texto traz no seu enunciado a total consciência dos pioneiros sobre a dificuldade de renovação da educação no Brasil. “Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções” (AZEVEDO et al, 2006, p. 202). Porém se apresentam seguros de uma disposição obstinada para enfrentar as dificuldades diante dos seus ideais, como foi realizada toda luta da humanidade diante dos diversos desafios.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abatermos a resolução firme de **trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir**: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, **caminharemos progressivamente** para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas **sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova**. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da **tremenda tarefa que nos impõe a consciência**, cada vez mais **viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas**. (AZEVEDO et al, 2006, p. 202 e 203).

Fundamentados na concepção de tarefa, missão e deveres, o dispositivo de verdade “Educação Nova”, anuncia e afirma a instauração e necessidade de implantar uma “educação inteiramente nova” por intermédio dos ideais de reconstrução do Brasil de um grupo, “Pioneiros”, quando se refere a “nossos ideais” pautados na concepção liberal pragmática de Dewey, cujos ideais estabelecem a educação como reconstrução social pela constituição de política educacional democrática emergente diante da necessidade de equalização entre as classes. Anísio Teixeira disseminou as ideias de Dewey, como pode ser observado no quadro das produções intelectuais de 1920 a 1934, e o Manifesto se consolidou em discurso dos ideais liberais no Brasil sob o intento de conduzir o povo e o Estado-Nação ao plano de reconstrução social via a educação e modernização.

O discurso do Manifesto produziu, no interior de suas ideias, uma proposta de reconstrução educacional política e ideológica de controle do proletariado urbano

pelos intelectuais burgueses e o Estado sobre o pretexto de avanço e modernidade diante das necessidades de novos tempos, novas tecnologias e nova educação. Com a participação do povo e de homens considerados cultos e incultos, os primeiros tutelam os segundos, como pioneiros, disseminando o método científico no interior da formação, ou seja, via educação escolar e instrução pública. Essa, enfim, seria a forma adequada para a instrução de princípios e ideais da sociedade racional e capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada considera a forte relação dos termos “Pioneiros” e “Educação Nova” com as ideias liberais fundamentadas à luz das concepções filosóficas de Dewey, apropriadas por Anísio Teixeira, e pelos que pensaram, elaboraram e construíram o Manifesto, assim como de sua trajetória político-pedagógica no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930 do século XX.

O Manifesto pode ser considerado como uma síntese do pensamento social brasileiro, representativa de um grupo de intelectuais que estabeleceu relações de poder no campo social e político, tendo sido reconhecidos como pensadores pertencentes às camadas culturalmente mais intelectualizadas da sociedade. Era conhecido também o forte compromisso com a realidade cultural e educacional em um momento estruturalmente novo, em que se estruturava uma sociedade urbano industrial. Os elementos do grupo comungavam, em meio às suas diferenças, de um mesmo ideário e um mesmo poder de enunciação de novas ideias: o ideário de novidade/modernizar a Educação Brasileira e o “poder-saber” de nova nação, legitimado pela própria sociedade vigente. Tratava-se de intelectuais pensadores da Educação Brasileira naquele período, e de sujeitos que se deslocavam do lugar de pensadores intelectuais para se constituírem coletivamente na figura de “Pioneiros” ou mesmo “Signatários”.

O discurso do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” parte justamente deste grupo de intelectuais evocados pelo próprio Manifesto como “Pioneiros”, como intelectuais científicos, agentes do poder de anunciar o novo e reformar a educação. Assim, o Manifesto se insere na legitimação de um novo sistema de ensino para a realidade Brasileira sob os moldes do ideário da Escola Nova. Tomando o Manifesto como discurso, reconhecemos que a real intenção deste movimento foi implantar um novo sistema de ensino, ou o que se denominou como reconstrução educacional no Brasil, tendo sido evidenciado nas pesquisas aqui apresentadas sob a forma de uma proposta de educação escolar laica, pública, laica e gratuita, destinada a todos, independente de sua classe social.

Podemos inferir que o contexto conjuntural sócio-histórico-econômico do Brasil no limiar da Segunda República reside em um solo de positividade para a formação do Manifesto cujo discurso contém os dispositivos de verdade

investigados. No Manifesto, a vontade de verdade está inscrita no corpo simbólico do Novo, de uma nação que vive um momento de transição e clama novo: um modelo outro de ser, de produzir, de pensar, de relacionar-se interna e externamente com a economia e a política nacional e internacional. O povo surge como protagonista, como categoria de disputa de poder, ainda que embrionária, e sobre interesses do Estado que, por sua vez, encontram um espaço de expansão e poder na sociedade brasileira.

No solo das ideias político-pedagógicas que antecedem e marcam o momento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, a disputa política entre conservadores e renovadores delinea a constante relação de disputas pela hegemonia entre os liberais e católicos. Os últimos apresentavam-se como uma força oposicionista ao Manifesto e, na elaboração Constituição de 1934, representavam a Igreja católica, tendo conseguido tornar obrigatório o ensino religioso. O plano de reconstrução da educação brasileira parece ter superado o intento de restauração desta sociedade via educação, um projeto articulado com o Estado que sabia reconhecer a força dos seus aliados para utilizá-la em seu favor e intento político. A política de massas do governo Vargas estava sempre atenta ao povo como categoria hegemônica de controle social. O ideal liberal reunia fundamentos primorosos para educar a população “deseducada” da sociedade e nivelá-la ao progresso da modernidade capitalista. Caberia à camada mais “cultura” e elitizada da sociedade, os próprios Pioneiros, a reconstrução da sociedade por intermédio da educação.

Para Foucault (1996), o discurso como aquele que pode ou não representar o que se pensa, pode-se configurar em elemento de exclusão a partir do qual tudo se passa como se, a partir da divisão platônica, a vontade de verdade tivesse sua própria história. Essa vontade de verdade, explica o autor, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional, sendo, ao mesmo tempo, “[...] reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como é a pedagogia, como é o sistemas de livros, edições, biblioteca, mas também é reconduzida” (FOUCAULT, 1996, p. 17), dependendo do modo como o saber é aplicado à sociedade, como é valorizado, como é distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído e apoiado por este suporte institucional, sobre o qual exerce uma espécie de pressão e coerção.

O conceito de “regimes de verdade” em Foucault (1997) nos coloca a pensar numa verdade capaz de revelar o que parece ser oculto de certos interesses

ideológicos, os quais, para o autor, giram em torno de termos de “verdade/poder”. Não são ocultos, segundo Foucault (2013, p.135), mas nem por isso são visíveis, pois não oferecem a percepção de seus limites e caracteres. Porém “é necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo”. Nesse sentido, não são visíveis por serem tão conhecidos que se escondem sem cessar na familiaridade transparente que nada esconde, mas também não se apresenta com clareza total.

A educação, quando impõe um modelo de ensino, encontra formas de punir; através dos instrumentos de avaliação, e acaba por exercer sobre alunos um mecanismo de coerção. O poder não pode ser localizado em uma Instituição ou no Estado, não é considerado como algo que um indivíduo cede a um soberano, mas sim como uma relação de forças para problematizar os discursos. Assim, temos, na densidade dos discursos instaurados, enunciados como acontecimentos, considerando suas condições e domínio de acontecimentos e coisas, compreendendo ainda sua possibilidade e campo de utilização. É no interior de suas regras que falamos, no seu interior que se encontra o objeto de nosso discurso, seus modos de aparecimento, suas formas de existência e coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade, e de desaparecimento. Acontece nos fragmentos, nas regiões, e se torna mais claro à medida que o tempo dele nos separa, sendo necessário um maior recuo cronológico dos documentos para analisá-lo.

Os pioneiros utilizam-se do Manifesto para constatar um mundo em crise diante de uma civilização em mudança, em detrimento de grandes transformações oriundas do avanço científico-tecnológico que, para Cury (1988), correspondem a uma fase de transição mundial e global, a qual, por sua vez, afeta e modifica a estrutura do mundo material, social, moral e ideológico. A causa da crise estaria justificada pelos Pioneiros na diferença entre homens que querem acompanhar as mudanças necessárias diante do espírito humano novo e aqueles que resistem, apoiando-se em concepções tradicionais de uma vida inadequada diante das novas realidades do progresso da ciência, da máquina e da economia na sociedade industrial.

Foucault (1996, p. 21) ressalta que a vontade de verdade apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos um poder de coerção. Afirma que existem três grandes sistemas de exclusão que

atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Neste último, o discurso põe em jogo o poder e o desejo. São os discursos que exercem os seus próprios controles, procedimentos que funcionam a título de princípios, classificações, ordenações, distribuições e os submetem a outra dimensão do discurso, a do acontecimento e a do acaso.

O Manifesto e a noção de “Pioneiros” e “Educação Nova”, emergem da mesma questão epistemológica moderna, ou seja, como se institui cada um desses conceitos dentro de um discurso que se consolidou como verdade em sua época? Por meio de que solo de possibilidades emergem os enunciados?

As pesquisas aqui investigadas apontam para o Manifesto como acontecimento e marco-histórico-político-pedagógico, confirmando a hipótese de nossa pesquisa de que o Manifesto é um discurso formulador de dispositivos de verdades, referindo-se aos termos “Pioneiros” e “Educação Nova”. Esses termos, no interior do discurso do Manifesto, assim como nas obras de Anísio Teixeira, evidenciam a intenção de disseminar as ideias liberais modernas nos moldes da Escola Nova. É possível identificar na noção de discurso e Pioneiros as concepções e conceitos apresentados no Manifesto em consonância com o pensamento escolanovista de Dewey.

Nas 18 (dezoito) pesquisas analisadas sob o filtro “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, 07 (sete) remetem de forma significativa aos filtros “Pioneiros” e “Educação Nova” e a sentidos aproximados que podem ser identificados no corpo do manifesto e também no quadro das pesquisas de Anísio Teixeira como ideias inseridas, tanto nas suas obras como nos seus discursos e produções intelectuais, fortalecendo a ideia de dispositivos de verdades.

Das sete pesquisas selecionadas para uma verticalização mais profunda, evidenciou-se que 03 (três) utilizaram-se do Manifesto como objeto de investigação de pesquisa; (4) delas apontam o Manifesto de 1932 como referência documental para a elaboração dos trabalhos científicos. Entre as pesquisas selecionadas, foi também possível observar a associação do texto do Manifesto como documento e discurso. Como documento podem ser elencadas 04 (quatro), entre elas em 02 (dois) trabalhos foi encontrada a ideia de Discurso. O Manifesto oferece possibilidade de análise e investigação do contexto sócio, histórico, político e cultural da sociedade brasileira, o que pode ser observado em 05 (cinco) dos trabalhos selecionados e investigados. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de

1932” oferece elementos de análise interpretativa do Brasil nas primeiras décadas do século XX (1920-1930), assim como a compreensão das reformas políticas, sociais e econômicas do País nesta época.

A análise de conteúdo das pesquisas apresentadas sob o discurso enunciado no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 está direcionada para os termos “Educação Nova” e “Pioneiros”. Dentre as teses e dissertações investigadas sob o filtro “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, no período de 2005 a 2015 (BDTD), foram selecionados novos filtros sob os termos “Pioneiros” e “Educação Nova”. Das sete pesquisas selecionadas com a referência ao termo “Educação Nova”, constatou-se esse termo aparece 10 (dez) vezes de forma direta e 13 (treze) vezes de maneira implícita, enquanto o termo “Pioneiros” aparece 11 (onze) vezes de forma direta e 9 (nove) vezes implicitamente.

Da análise dos termos “Pioneiros” e “Educação Nova”, foi possível encontrar e relacionar “Pioneiros” a 03 (três) sentidos: Signatários, Intelectuais, Classe dirigente. E “Educação Nova” a 08 (oito) sentidos: Escola Nova, Novo Ensino, Outra formação escolar, Reconstrução educacional, Reforma educacional, Movimento de renovação pedagógica, Projeto educacional, programa educacional. Os termos que remetem a sentidos aproximados de “Educação Nova” e “Pioneiros”, os quais, embora difiram da palavra escrita, obedecem a sentidos semelhantes.

Em relação ao termo “Educação Nova” foram encontradas maiores referências nas pesquisas realizadas entre 2005-2015 (fonte: BDTD) e também nas produções intelectuais de Anísio Teixeira, entre 1920 a 1934, (Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira). Reconhecemos, portanto, diante da pesquisa, maior recorrência do dispositivo de verdade “Educação Nova”, cujos sentidos estão fortemente presentes nas pesquisas e, possivelmente, na constituição do pensamento educacional brasileiro, como um recorte a ser considerado e compreendido dentro das suas possibilidades.

Não consideramos nossas análises concluídas como única possibilidade de abordagem do tema em questão, mas um olhar sob o prisma dos pensamentos Foucaultianos, além da Filosofia, da Sociologia e da História da Educação. “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, no Brasil, mesmo depois de 80 anos de sua enunciação, constitui objeto privilegiado e recorrente de pesquisas no campo da educação e das ciências humanas no geral. Ainda que tenha sido possível trazer nestas considerações finais, algumas comprovações, consideramos

a necessidade de uma constante revisão, continuidade e descontinuidade de uma pesquisa que não se finda, mas que deve ser abertura para um novo e eterno recomeço.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204.

_____. **Educação e seus problemas**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.htm>. Acesso em 28 Jun.2016

BRITO, Maria Helena de O. **Memória da educação em Anísio Teixeira**. In TIBALI, Elianda F. A.; NEPOMUCENO, Maria de A. et al. **Pensamento educacional Brasileiro**. Goiânia. Ed. da UCG, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CURY, Carlos J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. 4 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

_____. **Cidadania Republicana e Educação: governo provisório do mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **Influências do movimento revolucionário da Escola Nova: ideias liberais e escola para o povo e para todos**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 06/03/2016

DEWEY, Jhon. **Educação e Democracia: introdução à filosofia da educação**. 3 ed. Campanhia editora nacional: São Paulo, 1959.

_____. **Democracy y Educación: una introducción a filosofía de la educación**. Tradución Lorenzo Luzuriaga. 3 ed. Ediciones Morata: Espana, 1998.

_____. **Vida e educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, S. da C. **Sessenta anos de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Educ. rev. no.9 Curitiba Jan./Dec. 1993.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A Ordem do Discurso**. Trad. L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **As Palavras e as Coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2013.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro, Graal, 1986.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1978).

_____. **Revolução e cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1992).

_____. **Enigmas da modernidade mundo**. ed. 4ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 2003.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 86, n. 212, jan/abr 2005. p. 163-178.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia da educação no Brasil: da identidade à diferença**. São Paulo: Loyola, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dewey**. Organização Roberto B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: editora Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989. (Coleção educação contemporânea – Memória da educação)

MORAES, E. R. **O corpo impossível**. 1 ed. São Paulo: Ilumi Uras, 2002.

SANTOS, Deise. **Vida e obra de Anísio Teixeira**. Extraído em 26/02/2016 <http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/vida-obra-anisio-teixeira-paulo-freire.htm>

SALOMON, Marlon. **Arquivologia das correspondências**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. São Paulo: Autores associados, 2012. (Coleção Memória da Educação).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores associados, 2013a. (Coleção memória da educação).

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 19 ed. São Paulo: Autores associados, 2013b. (Coleção educação contemporânea).

TERNES, J. **Foucault: uma história espacial** in POMMER, A., DENISAR, P. & SCHNEIDER, P. (Org.). *Filosofia e Crítica*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007, p. 299-312.

_____. **Foucault e o nascimento das ciências humanas** in *História revista*. Goiânia, 9(2), jul./dez. 2004, p. 191-200.

_____. **Foucault, a escola, a imprudência do ensinar** in KOHAN, W.O. & GONDRA, J. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 93-104.

_____. **Bachelard: Racionalismos Regionais, Fronteiras Epistemológicas** (paper). 2013.

_____. **Michel Foucault e a idade do homem**. 2 ed. Goiânia: Ed. Da UCG: Ed. Da UFG, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **A propósito da Escola Única**. *Revista do Ensino*. Salvador, v.1, n.3, 1924.

_____. **Discurso pronunciado por Anísio Teixeira no colégio Antônio Vieira, em 30 de novembro de 1924**. *Diário Oficial do Estado*. Salvador, 2 dez. 1924.

_____. **Programa do ensino da escola elementar urbana do estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado da Bahia, 1925. 36p.

_____. **Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925.

_____. **O alto sertão da Bahia**. *Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia*. Salvador, v.52, 1926. p.295-309.

_____. **Anotações de viagem aos Estados Unidos**. Navio Pan American: FGV/CPDOC. 1927. 50p.

_____. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. 123p.

_____. **Aspectos americanos de educação**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. 166p.

_____. **Porque "Escola Nova"**. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p.2-30.

_____. **Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública**. Rio de Janeiro, 15 out. 1931. 2p.

_____. **Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação**. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

_____. **Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública**. *Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, s.d. 1934. 195p.

_____. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 210p.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1936. 263p.

_____. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1976.

TIBALI, Elianda F. A.; NEPOMUCENO, Maria de A.. **Pensamento educacional Brasileiro**. (Org.) Goiânia. Ed. da UCG, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, Sept. 2013. <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso 26/03/ 2016.

XAVIER, Libânia. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso 26/03/ 2016.

ANEXO

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela do seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa,

na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação?

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de idéias, agitando o ambiente para as primeiras reformas impelidas para uma nova direção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéias e transmitindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de idéias abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéias e a irradiação dos fatos.

Diretrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a

responsabilidade, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las... Era preciso, pois, imprimir uma direção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e levá-lo a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não há país "onde a opinião se divida em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéias não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polêmica ou simples meio de êxito pessoal ou político". Ilustrados, as vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam desencadear-se aqueles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéias e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer setor ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa atividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistíamos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climatérico, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentário, semelhante a essas muralhas pelágicas, inacabadas,

cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do cortamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais fácil de apreender exatamente quando assistimos à sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteúdo real desse ideal" variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade

humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma máquina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salário e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não há ato, pensamento, desejo, atitude, resolução, que tenham em nós sós seu princípio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente pública

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos

grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família, - que também deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados", - fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "foco interior", embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais - a família e a escola, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e às vezes opostas.

b) A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, "escola comum ou única", que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a "escola única" se entenderá, entre nós, não como "uma conscrição precoce", arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um

privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas conseqüências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em conseqüências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função

educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas as suas relações espirituais. A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdício nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de

satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas". É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

Plano de reconstrução educacional

a) As linhas gerais do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de

reconstrução educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura tem efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais idéias sociais, de uma maneira "imaginada", e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que "representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o "método de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as

a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "sistema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima, de uma direção utilitária em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no império, é hoje, na frase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e essa mesma quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a república, no seu esforço heróico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas, não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não "por diferenciação econômica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicado, às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades, e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o felicismo mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse "espírito", esse "ideal comum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas, são, de fato, as influências que formam o homem através da existência. "Há a herança que a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis". Compreender, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros

escolares. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como à fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortalecer-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A democracia, - um programa de longos deveres

Não alimentamos, de certo, ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra

preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter, e refletir, pelo movimento de nossas próprias idéias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos "discursos à nação alemã", pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da Universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. "O ideal da democracia que, - escrevia Gustave Belot em 1919, - parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria
Anísio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casassanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira

Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venancio Filho
Paulo Maranhão
Cecilia Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armanda Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

Fonte: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>



CONSTITUIÇÃO DE 1934

Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.

Nós, os representantes do Povo Brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléa Nacional Constituinte para organizar um regime democratico, que assegure á Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte

CONSTITUIÇÃO DA REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

TITULO V

Da Familia, da Educação e da Cultura

CAPITULO I DA FAMILIA

Art 144. A familia, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a protecção especial do Estado.

Parapho unico. A lei civil determinará os casos de desquite e de anulação de casamento, havendo sempre recurso *ex officio*, com efeito suspensivo.

Art 145. A lei regulará a apresentação pelos nubentes de prova de sanidade physica e mental, tendo em attenção as condições regionaes do paiz.

Art 146. O casamento será civil e gratuita a sua celebração. O casamento perante ministro de qualquer confissão religiosa, cujo rito não contrarie a ordem publica ou os bons costumes, produzirá, todavia, os mesmos effeitos que o casamento civil, desde que, perante a autoridade civil, na habilitação dos nubentes, na verificação dos impedimentos e no processo da opposição sejam observadas as disposições da lei civil e seja elle inscripto no Registro Civil. O registro será gratuito e obrigatorio. A lei estabelecerá penalidades para a transgressão dos preceitos legaes attinentes á celebração do casamento.

Parapho unico. Será também gratuita a habilitação para o casamento, inclusive os documentos necessarios, quando o requisitarem os juizes criminaes ou de menores, nos casos de sua competência, em favor de pessoas necessitadas.

Art 147. O reconhecimento dos filhos naturaes será isento de quaesquer sellos ou emolumentos, e a herança, que lhes caiba, ficará sujeita a impostos iguaes aos que recáiam sobre a dos filhos legitimos.

CAPITULO II DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art 148. Cabe á União, aos Estados e aos Municipios favorecer e animar o desenvolvimento das sciencias, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objectos de interesse historico e o patrimonio artistico do paiz, bem como prestar assistencia ao trabalhador intellectual.

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela familia e pelos poderes publicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no paiz, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e economica da Nação, e desenvolva num espirito brasileiro a consciencia da solidariedade humana.

Art 150. Compete á União:

- a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graus e ramos, communs e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz;
- b) determinar as condições de reconhecimento official dos estabelecimentos de ensino secundario e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre elles a necessaria fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territorios, systemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Districto Federal ensino secundario e complementar deste, superior e universitario;
- e) exercer acção supletiva, onde se faça necessaria, por deficiencia de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o paiz, por meio de estudos, inqueritos, demonstrações e subvenções.

Paragrapho unico. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, n. XIV, e 39, n. 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

- a) ensino primario integral gratuito e de frequencia obrigatoria extensivo aos adultos;
- b) tendencia á gratuitidade do ensino educativo ulterior ao primario, a fim de o tornar mais accessivel;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma patrio, salvo o de linguas estrangeiras;
- e) limitação da matricula á capacidade didactica do estabelecimento e selecção por meio de provas de intelligencia e aproveitamento, ou por processos objectivos apropriados á finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino sómente quando assegurarem. a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151. Compete aos Estados e ao Districto Federal organizar e manter systemas educativos nos territorios respectivos, respeitadas as directrizes estabelecidas pela União.

Art 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na fôrma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser approvedo pelo Poder Legislativo e suggerir ao Governo as medidas que julgar necessarias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiaes.

Paragrapho unico. Os Estados e o Disctrito Federal, na fôrma das leis respectivas e para o exercicio da sua competencia na materia, estabelecerão Conselhos de Educação com funcções similares ás do Conselho Nacional de Educação e departamentos autonomos de administração do ensino.

Art 153. O ensino religioso será de frequencia facultativa e ministrado de acôrdo com os principios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsaveis e constituirá materia dos horarios nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes.

Art 154. Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primaria ou profissional, officialmente considerados idoneos, serão isentos de qualquer tributo.

Art 155. É garantida a liberdade de cathedra.

Art 156. A União e os Municipios applicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Districto Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos systemas educativos.

Parapho unico. Para a realizaçãõ do ensino nas zonas ruraes, a Uniãõ reservarã no minimo, vinte por cento das quotas destinadas á educaçãõ no respectivo orçamento annual.

Art 157. A Uniãõ, os Estados e o Distrito Federal reservarãõ uma parte dos seus patrimonios territoriaes para a formaçãõ dos respectivos fundos de educaçãõ.

§ 1º As sobras das dotações orçamentarias accrescidas das doações, percentagens sobre o producto de vendas de terras publicas, taxas especiaes e outros recursos financeiros, constituirãõ, na Uniãõ, nos Estados e nos Municipios, esses fundos especiaes, que serãõ applicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º Parte dos mesmos fundos se applicará em auxilios a alumnos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistencia alimentar, dentaria e medica, e para villegiaturas.

Art 158. É vedada a dispensa do concurso de titulos e provas no provimento dos cargos do magisterio official, bem como, em qualquer curso, a de provas escolares de habilitaçãõ, determinadas em lei ou regulamento.

§ 1º Podem, todavia, ser contractados, por tempo certo, professores de nomeada, nacionaes ou estrangeiros.

§ 2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos officiaes cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extincção da cadeira, será o professor aproveitado na regencia de outra, em que se mostre habilitado.