

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a
presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)

Uberlândia
2011

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Armindo Quillici Neto.

Uberlândia
2011

FOLHA DE APROVAÇÃO E ASSINATURA DA BANCA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48c Oliveira, Marco Aurélio Gomes de, 1985-
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. - 2011.

135 f.

Orientador: Armindo Quillici Neto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação - Filosofia - Teses. 3. Dewey, John, 1859-1952 - Teses. I. Quillici Neto, Armindo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. 37

Dedicatória

À minha Esposa Alessandra, pelo amor, carinho e companheirismo nas horas alegres e difíceis, ao meu Filho Alexandre, pela paciência, compreensão e pelo sorriso lindo nas horas tristes, à minha Mãe Carmen, mulher guerreira e trabalhadora, sem a qual esta realização não seria possível.

Agradecimentos

Agradecer é um ato de grandeza e simplicidade, pois, acredito que somos o que somos a partir da interação e das trocas de experiências.

Agradeço aos meus pais, Waltercides e Carmen, pelo cuidado, carinho, atenção e pela educação que me proporcionaram ao longo da vida.

À minha irmã Luciana, sempre preocupada comigo, obrigado pelo apoio e pela torcida.

Aos meus sobrinhos José Francisco e Ana Maria, pela alegria, carinho e admiração.

Aos meus familiares, tias (Claudete, Mirian, Liliane, Vera), tios (Baltazar, Ricardo, Hélio), primos e primas (Gustavo, Mariana, Flávia, Fernando), cunhada e cunhados (Célia, Manuel Francisco, Silvio, Celso e Valdemir), ao meu sogro senhor Francisco, e em especial, à Dona Neide, mais que uma sogra, uma pessoa que sempre me tratou com carinho, respeito e muita diversão, que não está mais entre nós no plano físico, mas que certamente deixou saudades e boas lembranças dos momentos divertidos.

Aos meus amigos do SET (Sociedade Esportiva Tabajaras), amigos que cresceram comigo compartilhando experiências inesquecíveis.

Aos companheiros do movimento estudantil, sintam-se aqui bem representados pelos nossos amigos Tiaguinho e Leandro, sou grato pela oportunidade de tê-los conhecido, pelos momentos de aprendizagem e troca de experiências.

Aos camaradas Edilberto (Juba) e Ronicley pela convivência, aprendizagem política e pela oportunidade de compartilhar ideias comuns de uma sociedade diferente e igualitária.

Às professoras Valéria e Maria Vieira e aos professores Márcio e Carlos Lucena pelo apoio, incentivo e carinho durante todos esses anos de academia, sou muito grato a todos eles.

Aos funcionários da Pedagogia e da secretaria do PPGED, Candinha, Edmilson, James e Gianny pela atenção e prontidão.

Ao professor Humberto Aparecido de Oliveira Guido, pela participação na banca de qualificação e pela contribuição significativa para o desfecho do trabalho.

Ao professor José Carlos Souza Araújo, pelo carinho e atenção desde a qualificação até na defesa do mestrado, além disso, sou muito grato ao senhor e o admiro profundamente pela riqueza e consistência teórica.

À professora Maria Cristina Gomes Machado, pela atenção e gentileza em participar da banca de defesa com suas contribuições e sugestões para melhoria do trabalho e amadurecimento intelectual.

Ao meu orientador, o professor Armindo, pela dedicação, cumplicidade, autonomia e respeito, sou muito grato ao senhor por tudo.

Aos amigos que conquistei durante o mestrado, sintam-se bem representados na figura do Astrogildo, obrigado pela força, pelos embates e pela solidariedade.

Ao Mário, mais que um amigo, um irmão que não tive, mas que a vida me deu, obrigado pelas conversas intermináveis, pelos conselhos, pelo apoio nos momentos alegres e complicados da minha vida, sou muito grato a você.

Por fim, aos meus amores, Alessandra e Alexandre, vocês fazem parte de tudo isso e sem vocês não teria o mesmo sentido, amo vocês.

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebel, acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. [...] Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

(GRAMSCI, A. **La Cittá Futura**, 11/02/1917, p. 01. Disponível na versão original no site: <http://www.antoniogramsci.com/cittafutura.htm#indifferenti>. Acesso no dia 11/11/11.)

Resumo

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 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 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.

Palavras-chave: Infância; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; Escola Nova; John Dewey.

Abstract

The central objective of this dissertation is to investigate the historical, philosophical conception of infancy that is present in the document *A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (The reconstruction of education in Brazil: to the people and to the government. The Pioneer Manifest of New Education), with the intent of analyzing how much the thought of the New School of Dewey influenced the movement of pedagogical renewing in Brazil in the 1920s and 1930s. In order to do that, this paper is organized in two parts: in the first the theory of the philosopher John Dewey (1859-1952) is analyzed with the purpose of understanding how infancy, conceived by the American educator, is related to a greater social project that involves a renewing in the educational and social fields. In the second part, we analyze how the conceptions of infancy, education, democracy and freedom defended by Dewey contributed to the construction of the speech of the Pioneers of the New School for a “new” infancy that would be able to participate in the process of national reconstruction. It is possible, by the means of analysis, to perceive that the conception of infancy that is in the document defended by the Pioneers represents a consensus among them, in the way that the New Deweyan School, despite being extremely relevant, shares its position with other theories, specially, the positivism. When concluding this dissertation it was possible to notice that the ideas of the New School that were so noteworthy in the first half of the 20th century are still alive in the current Brazilian educational scenery. Although they are marginalized in the official documents, their presence in the pedagogical speeches that value individuality, freedom of expression, syllabus flexibilization proves that. Therefore, the Deweyan expression “to learn how to learn” is one of the main points to understand how updated they still are in the pedagogical proposals.

Keywords: Infancy; Manifest of the Pioneers of the New School; New School; John Dewey.

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1: Infância e Escola Nova: Um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação	19
1.1. Escola Nova e o Trabalho Infantil: a criança no centro do processo educativo	19
1.2. John Dewey – liberdade e democracia: princípios fundamentais para uma nova infância	23
1.3. A centralidade da criança no projeto deweyano: uma visão de mundo	35
Capítulo 2: Infância e educação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	48
2.1. Modernização pedagógica no início do século XX no Brasil: a educação no centro do debate político, econômico e social	48
2.2. Reformas Educacionais na década de 1920: primeiros passos para a renovação pedagógica	53
2.2.1. Reforma Sampaio Dória em São Paulo de 1920	54
2.2.2. Reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922	56
2.2.3. Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1924	58
2.2.4. Reforma Educacional no Rio Grande do Norte em 1924	60
2.2.5. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927	61
2.2.6. Reforma Francisco Campos em Minas Gerais	63
2.2.7. Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Attilio Vivacqua	64
2.3. Consolidação política e social do grupo dos “Pioneiros da Educação Nova”	66
2.4. Manifesto dos Pioneiros da Educação: sociedade, educação e infância	69
2.4.1. É preciso “manifestar” já! Diretrizes para reconstrução do projeto modernizante do país	71
2.4.2. Por que uma “Educação Nova”?	75
2.4.3. A criança no centro do processo educativo: a valorização das individualidades	83
Considerações finais	95
Referências	103

ANEXO A – A reconstrução educacional no Brasil: Ao Povo e ao Governo.
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Introdução

A relação construída do pesquisador com o tema da pesquisa se deu ao longo de uma trajetória acadêmica iniciada na graduação no Curso de Pedagogia¹, cujo espaço de formação contribui para a escolha da temática. A infância neste trabalho é abordada numa perspectiva histórico-filosófica, levando em consideração todo um movimento que, no período Moderno, a partir do século XV², ganha destaque na teoria de grandes pensadores como um sujeito singular que possui características próprias.

Considerar a infância num sentido histórico é compreender que sua constituição é fruto de processos sociais mediados pelos homens, cujos interesses estão relacionados diretamente com o modo de viver em cada época, isto é, na Idade Antiga, de um modo geral, a criança era vista como um ser desprovido de racionalidade, incapaz de participar da vida na *polis*, sendo necessário prepará-la para exercer atividades políticas futuras³.

Na Idade Média, seus pensadores mais influentes – Santo Agostinho e Tomás de Aquino – incorporaram os fundamentos filosóficos de Platão e Aristóteles, entretanto, realizaram uma modificação da ideia de infância e de criança respaldados pela doutrina religiosa católica, que exercia forte influência em toda sociedade medieval, isto é, detinha do poder das terras (fonte de exploração do trabalho e subsistência), ditava as regras morais (dogmas religiosos) e concentrava em suas mãos a produção e divulgação do conhecimento, algo que lhe garantiria o controle total da sociedade. A infância nesse período histórico está

¹ Durante o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (2004-2007), a participação no Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação – PIBEG no Projeto intitulado: Filosofia da Infância: Conceitos de Infância na Filosofia Grega contribui de forma significativa para a identificação com a temática da infância.

² Nos séculos XV e XVI, Erasmo de Roterdã (1460-1536) e Montaigne (1533-1592) em suas obras respectivamente: “*De pueris*” publicado em 1529 e Ensaios escrito por etapas na metade do século XVI, representam estudos sobre a importância da escolarização logo na infância como forma de garantir o processo de humanização do ser humano (ARAÚJO, J., 2007, p. 192).

³ Na Idade Antiga, os pensadores Platão (428/427 – 348/347) e Aristóteles (384 – 322) concebiam a infância como um período de formação dos valores morais e éticos necessários para uma vida harmoniosa na *polis* grega. Para Aristóteles, a criança “[...] não têm idade suficiente para serem capazes de atos nobres. Quando nos referimos às crianças como sendo felizes, trata-se de um cumprimento pelas expectativas que alimentamos em relação a elas para o futuro. A felicidade, como afirmamos, requer tanto virtude completa quanto vida completa”. (ARISTÓTELES, 2002, p. 55). Para Platão, “[...] contudo, se tais temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores, que são como pesos de chumbo, que aí se desenvolvem por efeito da avidez, dos prazeres e dos apetites da mesma espécie, e que fazem a vista da alma se voltar para baixo; se, libertos desse peso, fossem orientados para a verdade, esses mesmo temperamentos vê-la-iam com a máxima nitidez [...]”. (PLATÃO, 1993, p. 230).

comprometida com um projeto de formação do homem moralmente bom, que saiba controlar seus impulsos animais e livrar-se de sua natureza propícia aos prazeres carnais e materiais⁴.

É a partir da Modernidade, segundo (ARAÚJO, J., 2007, p. 182) que inicia o processo de reconhecimento do homem enquanto sujeito que faz e projeta sua história⁵, nesse sentido, a infância é colocada no centro das discussões teóricas, por se caracterizar como uma possibilidade concreta de realização do projeto Moderno, isto é, um sujeito ativo e criativo, que reconhece no seu trabalho o meio produtor dos bens materiais para sua existência.

As mudanças no cenário econômico, político e social ocorrida no período, mais acentuado nos séculos XVIII e XIX, contribuem de forma decisiva para ressignificação da concepção de infância, pois nesse momento histórico explode a Revolução Industrial, e com ela um processo acelerado de urbanização das cidades e a crescente necessidade de trabalhadores para suprir a demanda de produção e consumo dos bens materiais, com isso, segundo Hobsbawm (1977, p. 62-63) “Uma consequência significativa desta penetração da indústria pela ciência era que dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria”.

Portanto, a escolarização será considerada um mecanismo fundamental para consolidação do sistema capitalista, pois será inconcebível “[...] um país onde faltasse educação de massa e instituições de educação avançada viesse e se tornar uma economia “moderna”; e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional, encontraram facilidade para iniciar o desenvolvimento [...]”. (HOBSBAWM, 1977, p. 62-63).

Aqui podemos entender que a escolarização deve iniciar-se logo na infância, desde as escolas primárias, pois é preciso formar princípios novos e reforçar outros conhecimentos, como a escrita, a leitura e a aritmética. Para o autor, “[...] o maior avanço ocorreu nas escolas

⁴ Para Agostinho, a infância era um período marcado pelo egoísmo e exacerbação dos prazeres carnais. “Saboreei também as doçuras do leite humano. Não era minha mãe nem minhas amas que se enchiham a se mesmas os peitos de leite. Éreis Vós, Senhor, que, por elas, me dáveis o alimento da infância, segundo desígnios e segundo as riquezas que depositastes até no mais íntimo das coisas. Também fazíeis com que eu não desejassem mais além do que me dáveis; [...] O meu bem, recebido delas, constituía para elas igualmente um bem, não que delas proviesse, porque eram apenas o instrumento e não a origem: de Vós, Senhor, me acorrem todos os bens e toda a salvação”. (AGOSTINHO, 1973, p. 28).

⁵ Para Marx e Engels (2007, p. 86-87), a história é construída por “[...] indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”.

primárias, cujo objetivo era não apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética mas, talvez mais do que isso, impor valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos. (HOBSBAWM, 1977, p. 113-114).

Para promover as adaptações necessárias, a Modernidade opera uma mudança radical na forma de conduzir seus processos educativos – anteriormente centralizado na figura do adulto como padrão a ser seguido – transfere para a criança o foco de estudo e passa respeitar suas individualidades, dessa forma, para Valdemarin (2010, p. 23), esse discurso constrói uma argumentação em prol de uma “[...] escolarização para todos, seu início desde a infância e o descolamento do controle da cultura e sua difusão do poder eclesiástico para o poder público. Essa construção acabou por definir a experiência infantil como experiência intelectual, dado que o conteúdo selecionado para ser ensinado se prestava claramente ao desenvolvimento da razão”.

A mudança radical promovida pela Modernidade no campo pedagógico está concentrada na criança, como principal agente produtor de conhecimento. Entretanto, essa imagem de infância não é homogênea durante o período moderno, pelo contrário, há diversas ideias sobre a figura infantil e qual deveria ser sua função social. Para ARAÚJO, J. (2007, p. 205), “[...] as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas atividades culturais etc. – se preocupam em reproduzir-se nas crianças em vista de seu futuro”.

Autores como Coménio (1592-1670) e Rousseau (1712-1778), representantes do pensamento moderno de educação nos séculos XVI, XVII e XVIII, tratam a educação da infância a partir de suas experiências, é evidente que há diferenças entre os dois autores, mas ambos valorizam a experiência infantil no processo educativo.

Para o primeiro, a infância é um período fundamental para formação humana, pois, desde a tenra idade se faz necessário cuidar para que não cresça um sujeito deformado, desprovido de racionalidade e honestidade. Dessa forma, é preciso organizar uma educação que valorize a criança⁶, como ela é respeitando o seu estágio de amadurecimento e,

⁶ Para Coménio, a infância, como um estágio do desenvolvimento humano, “É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são terras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. [...] no homem cujo cérebro (que, como atrás dissemos, é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos), na **idade infantil, é inteiramente húmido e mole e apto a receber todas as figuras que se lhe apresentam**; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais difficilmente se imprimem ou esculpem as coisas [...]. De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes nos corações de alguém, importa plantá-la nos

consequentemente, cada etapa do processo de aprendizagem que se dá em contato com os mais velhos, em especial, os educadores.

Segundo Valdemarin (2010, p. 17), Rousseau difere sua concepção de educação e experiência infantil em relação à Coménio, sobretudo, no que tange ao papel do social⁷, visto que para Rousseau, a sociedade tinha corrompido seus valores morais, éticos e sociais, uma vez que o indivíduo se tornava refém das condições postas, e as experiências infantis ficavam subordinadas a tais determinações. Dessa forma, o filósofo francês deixa claro que seu modelo de educação deve valorizar e respeitar o indivíduo no exercício pleno de sua liberdade e autonomia, sem imposição de valores externos, de modo que sua natureza seja mantida “pura”.

A defesa da escolarização da infância não é algo novo, os representantes desse pioneirismo foram citados anteriormente com suas contribuições para o fortalecimento da centralidade da infância como um período de suma importância para realização do projeto moderno de sujeito. Segundo Manacorda (2010, p. 323), a luta pela escolarização foi pautada pela universalização, gratuidade, laicização do ensino em diferentes graus de ensino e a participação do Estado na oferta e promoção da educação para os mais carentes da sociedade.

A partir desse contexto histórico de consolidação e mundialização do capitalismo e ascensão da figura da criança como sujeito deve ser educado, nossa pesquisa está delimitada no tempo e no espaço no contexto brasileiro, mais precisamente, uma investigação sobre a concepção filosófica de infância presente no documento político intitulado **A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, publicado em meados de 1932, pelo sociólogo Fernando de Azevedo, contando com a assinatura de mais 25 personalidades que participaram ativamente do processo de reformulação pedagógica iniciado na década de 1920.

primeiros anos; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde **tenra idade**; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos **primeiros anos**, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz (COMÉNIO, 1996, p. 129-130, grifo nosso).

⁷ Segundo a autora, Rousseau defende que a “[...] tarefa educativa define a função social do educador – o portador da nova concepção de sociedade – e o conteúdo a ser ensinado. Colocando em primeiro plano o fortalecimento do indivíduo como forma de evitar a dependência a valores sociais corrompidos, o autor objetiva o desenvolvimento das potencialidades individuais voltadas para a conservação de si, para a autonomia, evitando a submissão aos poderes estabelecidos por meio de julgamentos e realizações próprias. [...] O isolamento do educando da sociedade é o recurso utilizado pelo autor para afirmar que a formação do aluno depende da capacidade do preceptor em realizar sua função, motivo pelo qual ele deve ser a única influência sobre a criança.

Ao analisar o presente objeto de pesquisa, duas questões nortearam a investigação: Quais matrizes teóricas contribuíram para a formação do pensamento dos pioneiros sobre infância? Como se deu a incorporação de tais pressupostos no contexto brasileiro?

Para discutir tais questionamentos a dissertação está divida em dois capítulos: no primeiro o objetivo central foi investigar uma das matrizes teóricas que influenciaram o movimento de renovação pedagógica no Brasil no início do século XX – a teoria educacional de John Dewey –, que teve em Anísio Teixeira o principal discípulo e um expressivo divulgador das ideias escolanovistas no Brasil.

No segundo capítulo, analisamos como as ideias escolanovistas deweyana sobre educação, democracia e infância contribuem para a construção do pensamento dos pioneiros da Educação Nova referente à concepção de infância, uma vez que essa matriz teórica representa uma das vertentes do movimento internacional de renovação pedagógica.

Logo, a discussão sobre a presença das ideias escolanovistas no pensamento dos pioneiros da Educação Nova não se deu de forma natural ou desinteressada, mas sim associada a um projeto de reconstrução nacional que atribui à educação um papel fundamental.

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 objetivo, 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 certa concepção do mundo. (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

Com base nesse trecho, nos perguntamos: em que sentido as ideias deweyanas estão presentes nesse documento? Como essas ideias são desenvolvidas pelo próprio filósofo? A seguir, abordaremos tais questões levando em consideração o processo histórico⁸ de

⁸ Nossa abordagem metodológica terá como fundamento o materialismo histórico e dialético. Para Marx e Engels (2007, p. 43), a “[...] história não termina por dissolver-se como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”.

constituição do movimento de renovação pedagógica associado às mudanças ocorridas nas relações sociais entre os homens ao longo do tempo.

Para tanto, a investigação sobre o conceito de infância neste trabalho está associada com a discussão sobre o papel que a educação escolar desempenha para a reconstrução do projeto nacional almejado pelos pioneiros no início do século XX, isto significa problematizar como a criança é vista para a realização desse projeto, não como um adulto em miniatura, mas sim como um sujeito histórico que produz e reproduz os interesses e as contradições de seu contexto social.

Capítulo I

INFÂNCIA E ESCOLA NOVA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY PARA CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL NA EDUCAÇÃO

1.1. Escola Nova e o Trabalho Infantil: a criança no centro do processo educativo

Após essa discussão sobre o sentido histórico da infância, continuaremos o debate sobre o movimento escolanovista do século XIX e XX, pois é preciso entender que a partir da Modernidade, a educação está associada diretamente com o trabalho e as mudanças sociais ocorridas fruto das relações sociais⁹, e que terá nesse movimento renovador forte veículo de propagação das ideias liberais e democráticas, num sentido de promover uma adaptação dos indivíduos às novas demandas exigidas pelo mundo do trabalho¹⁰.

Na tentativa de compreender o processo de renovação pedagógica a partir do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, é preciso levar em consideração alguns aspectos relevantes, dentre eles, destacamos dois: o primeiro, a preocupação de sintonizar a escola com os acontecimentos de ordem econômica e política ocorrida nos últimos tempos – ascensão e consolidação do capitalismo – o segundo, o debate traçado entre os liberais e católicos sobre a concepção de educação, métodos e processos de ensino e aprendizagem.

⁹ Nesse trecho Marx e Engels (2010, p. 30-31, grifo do autor) descrevem a fala de A. Smith afirmando o caráter destruidor da divisão do trabalho para o ser humano. “Destroi mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo”. “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”.

¹⁰ Entretanto, apesar dos liberais reconhecerem essas condições, mais a frente Marx e Engels (2010, p. 34) evidenciam seus reais interesses com a educação oferecida aos trabalhadores. “É a pequena burguesia, sobretudo, que lamenta o alto custo destas instituições e da consequente agravamento fiscal. A burguesia progressiva calcula que estes gastos – que incomodam certamente, mas que são inevitáveis se se deseja chegar a ser uma “grande potência” – serão amplamente compensados com os benefícios que serão obtidos”.

Com a consolidação do regime capitalista de produção em âmbito mundial¹¹, era preciso formar um contingente de trabalhadores para produzir os bens materiais e, ao mesmo tempo, poder consumi-los de acordo com suas condições materiais. Dessa forma, a escola constituiu-se num espaço privilegiado para a formação do futuro trabalhador, não necessariamente uma educação técnica e profissionalizante, mas uma educação que projete um sujeito que saiba lidar com a dinâmica no mundo do trabalho e da nova sociedade¹².

A partir de então, a escola como espaço exclusivamente de transmissão da cultura e do conhecimento universalmente produzido pelos homens, começa a priorizar a renovação dos métodos e das práticas educativas, uma vez que a preocupação dos liberais é formar um homem dinâmico, flexivo e atento às mudanças sociais.

O embate provocado na tentativa de mudar o papel da escola entre liberais e católicos resultou num esforço coletivo, em primeiro plano por parte dos liberais, de unificar suas ideias e propostas num mesmo sentido, sem a preocupação de estabelecer um padrão a ser seguido. Diante desse esforço, é possível identificar, como nos mostra Valdemarin (2010, p. 110), pontos em comum entre os educadores progressistas referente à proposta de associação da escola com a vida, a valorização das crianças e a experiência como atividade essencial para a promoção da aprendizagem.

Segundo a autora, a estratégia do movimento visava criar um ambiente propício para aceitação das ideias novas, para isso, a preocupação central era ampliar ao máximo a divulgação das propostas escolanovistas e, ao mesmo tempo, promover o combate intensivo ao ensino tradicional. Dessa forma, seria possível mostrar a todos que a intenção do movimento era adequar a escola para a nova dinâmica social, determinada pela mudança nos processos produtivos.

Portanto, se a sociedade está em permanente processo de mudança, as atividades escolares devem expressar, tanto no conteúdo quanto na forma de

¹¹ Para Hobsbawm (1977, p. 21), a consolidação do capitalismo num âmbito mundial significou “[...] o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e portanto repousando naturalmente nas sólidas fundações da burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente felicidade, oportunidade humana e razão, avanço das ciências e das artes, numa palavra, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral”.

¹² Duarte (2006) nos alerta para o discurso tentador do movimento de renovação pedagógica que defende a mudança do papel da escola, tida como estática e anacrônica, para um perfil formador que tenha como lema o “aprender a aprender”. Segundo o autor, “[...] a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se”. (DUARTE, 2006, p. 52).

organização, essa característica definidora. Assumindo que o progresso do conhecimento resultou de um empreendimento colaborativo, adota-se na escola que as ocupações ali desenvolvidas devem gerar cooperação e divisão do trabalho, constante troca intelectual e implemento da comunicação e, nessa perspectiva, ela pode ser considerada como uma sociedade em escala menor. (VALDEMARIN, 2010, p. 33-34).

No confronto com os católicos para o controle teórico e metodológico das escolas, os progressistas levaram certa vantagem por terem seus fundamentos teóricos vinculados aos princípios liberais, que defendiam uma sociedade democrática formada por indivíduos autônomos, participativos e criativos, que por meio de sua atividade laboral contribuiria para o progresso da sociedade.

É importante destacar que mesmo a classe burguesa, cujos integrantes comungam os mesmos princípios liberais, não possuía uma homogeneidade completa na sociedade, uma vez que para tomada do poder econômico e político fez-se necessário unir esforços com outros grupos sociais, dentre eles, alguns religiosos simpatizantes de um modelo que rompesse com a educação desenvolvida pela Igreja. (MANACORDA, 2010, p. 334).

Marx e Engels (2007, p. 48) compreendem que essa divergência é solucionada na medida em que a tensão atinge um ponto de rompimento, pois “[...] a cada colisão prática em que a própria classe se vê ameaçada, momento no qual se desfaz também a aparência de que as ideias dominantes não seriam as ideias da classe dominante e de que eles teriam uma força distinta da força dessa classe” as diferenças são esquecidas em prol da manutenção dos objetivos maiores, isto é, uma representação de sua consciência de classe.

Dessa forma, para Manacorda (2010, p. 328), a educação progressiva traz inovações que permite ao sistema capitalista sua realização completa, pois, ao mesmo tempo em que forma uma mão-de-obra futura para o capitalista no sentido produtivo, ou seja, preparação técnico-profissional, também molda um perfil de homem especializado e multifacetado, que não consegue compreender sua atividade para além de sua função específica, mesmo que num trabalho cooperativo e comunitário.

Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzirativamente. (MANACORDA, 2010, p. 367).

É importante frisar que não consideramos a escola nova um movimento que privilegia a formação do trabalhador para as indústrias ou comércios num sentido prático, ou seja, não é objetivo da escola primária e secundária instrumentalizar as crianças e adolescentes para a sua

ocupação futura, entretanto, não deixaremos de mencionar que as atividades em grupo; o respeito às crianças e as suas aptidões naturais; a valorização dos jogos e brincadeiras e o reconhecimento da comunidade local como referência na organização dos conhecimentos sejam elementos fundamentais que contribuem significativamente para a formação de princípios necessários para a burguesia. Portanto, segundo Manacorda (2010, p. 367-368), o trabalho infantil “[...] nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática”.

Quando Marx e Engels (2010, p. 94) afirmam que “[...] só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à auto expansão do capital”, eles acreditam que na escola a relação poderá ser a mesma, e, em especial, na escolarização moderna a partir do século XVIII, que busca harmonizar as demandas sociais com a função da escola tendo na atividade infantil sua principal forma de atingir os objetivos educacionais. Portanto,

[...] um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX e ENGELS, 2010, p. 94).

Para Marx e Engels (2010, p. 68), a situação que envolve o trabalho produtivo¹³ no sistema capitalista antagoniza os interesses coletivos e individuais em prol da acumulação de riquezas para o capital. Entretanto, os autores não desconsideram o valor do trabalho produtivo, pelo contrário, numa sociedade racional “[...] aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos”.

Os autores defendem que o trabalho produtivo e educação devem caminhar juntos no processo pedagógico, tendo a preocupação de desenvolver o cognitivo, o físico e as técnicas necessárias para a compreensão do processo produtivo na sociedade. Dessa forma, Marx e Engels (2010, p. 105) defendem a união entre trabalho produtivo e educação desde a infância,

¹³ Ao discutir o conceito de trabalho produtivo, Marx observa que quanto mais riqueza o trabalhador produz para o capitalista mais acelera o seu processo de empobrecimento, pois, para gerar mais riqueza é necessário aumentar a condição de exploração física e intelectual do trabalhador, que ao final do processo de produção, o resultado de seu trabalho não é tomado pra si, mas expropriado pelo capitalista que detém a posse dos meios de produção. Neste trabalho, nos apoiamos na discussão sobre trabalho produtivo e educação a partir da leitura da obra: MARX, K., ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: FE/UNICAMP, 2010. O livro é composto por fragmentos das obras de ambos os autores que tratam da questão educacional e sua relação com a produção capitalista. (K. Marx, Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868).

“[...] a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados matemos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado”.¹⁴

A união entre trabalho e educação será uma questão abordada pelos escolanovistas na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, pois acreditavam que a junção desses elementos contribuiria para a disseminação dos ideários modernos fundamentados numa concepção racional e científica de educação. Dentre os principais expoentes desse movimento, nos atentaremos ao filósofo John Dewey (1859 – 1952), um dos pioneiros na discussão escolanovista na América e difusor do movimento escolanovista brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, algo que nos interessa particularmente devido ao objeto de pesquisa.

1.2. John Dewey – liberdade e democracia: princípios fundamentais para uma nova infância

O contexto histórico revela-nos que Dewey viveu num período de ascensão dos Estados Unidos frente ao mundo, graças ao processo acelerado da industrialização e das condições materiais que possibilitou um rápido crescimento populacional. Segundo Hobsbawm (1977, p. 155), o olhar encantador do mundo para os Estados Unidos se dava pela riqueza produzida naquele país e pela forma como o povo estadunidense encarava o capitalismo, a exacerbão da individualidade fundada no princípio democrático, herdado dos patriarcas da América¹⁵, possibilitava o empreendimento de grandes projeções.

Os Estados Unidos, visto como o novo mundo, a partir da segunda metade do século XIX, atraiu milhares de imigrantes e capitalistas europeus e de outras partes do mundo com um único objetivo: fazer dinheiro e viver bem. Os princípios liberais tinham sido bem

¹⁴ Estudo realizado por Lombardi (2010, p. 220-327) sobre educação e ensino nas obras de Marx e Engels, particularmente na terceira parte que trata mais especificamente da questão educacional, no item “4. Trabalho e instrução das crianças trabalhadoras” o autor faz uma discussão sobre a condição precária enfrentada pelas crianças no período da primeira Revolução Industrial, no que se refere ao trabalho nas fábricas e a instrução escolar.

¹⁵ Segundo Dewey (1953, p. 150-151), “[...] os fundadores da democracia americana, as reivindicações democráticas eram, inerentemente, reivindicações de uma moral justa e igual. [...] Por isso mesmo, a tarefa dos que têm fé na democracia é reviver e manter em pleno vigor a convicção original acerca de sua intrínseca natureza moral, exposta agora de forma congruente com as atuais condições de cultura. Temos avançado o bastante para dizer que a democracia é um estilo de vida. Teremos, contudo, de mostrar que ela é um estilo pessoal de vida; e que de fato provê um padrão moral para toda a nossa conduta”.

incorporados pelo povo estadunidense, que entregava sua vida ao trabalho como meio de produzir sua riqueza, pois, acima de tudo, segundo Hobsbawm (1977)

[...] estavam imbuídos [...] pelo imperativo capitalista da acumulação. As oportunidades eram realmente colossais para homens preparados para seguir a lógica da obtenção do lucro em lugar da lógica de viver, e que possuíam competência suficiente, energia, rudeza e ambição. As distrações eram mínimas. Não havia uma velha nobreza para seduzir os homens com títulos, e nem o exemplo tentador da vida descontraída de uma aristocracia agrária. A política era antes algo para se comprar do que para se praticar, exceto, evidentemente, como outro meio de fazer dinheiro. (HOBSBAWM, 1977, p. 163).

Portanto, numa sociedade capitalista que vivia seu auge de produção e consumo, a educação é um importante instrumento para formação da população e não há melhor caminho do que ter como princípio um modelo fundamentado no aprender fazendo – *learning by doing*, no qual a liberdade dos educandos é estimulada para soluções das situações problemas do cotidiano escolar e social, com a utilização de procedimentos científicos, cabendo ao mestre a condução desse processo educativo. (MANACORDA, 2010, p. 372).

John Dewey, um produto histórico do seu contexto¹⁶, concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem, dessa forma, o lema – aprender fazendo – retrata a natureza filosófica de sua teoria educacional. O filósofo reconhece que a educação moderna tem que estar em sintonia com as mudanças sociais de seu tempo, e a Revolução Industrial na perspectiva deweyana, promoverá uma transformação nas relações sociais que possibilitou a todos o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos homens¹⁷. (VALDEMARIN, 2010, p. 34-35).

É importante ressaltar a contribuição do filósofo na discussão sobre a escola e trabalho e a relação dos princípios pedagógicos com os princípios sociais. Dewey (1979) acredita que a

¹⁶ Afirmamos que o homem é um produto histórico do seu contexto por acreditar que sua formação está condicionada aos meios materiais de sua produção, logo, “[...] o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (MARX, ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

¹⁷ Nesse momento, é importante destacar a importância atribuída pelo filósofo ao progresso advindo da Revolução Industrial, que alavancaria o desenvolvimento intelectual, social e moral dos indivíduos. A importância da Revolução Industrial é tema tratado por Marx e Engels (2010) quando analisa as condições dadas para o desenvolvimento da educação da classe trabalhadora, em especial, das crianças. Os autores apontam a necessidade, naquele momento histórico, de buscar associar a educação com o trabalho produtivo, pois, a partir dessa relação, seria possível aos homens adquirirem conhecimentos corporais, cognitivos e tecnológicos, que daria aos homens condições de superar e propor um novo modelo educacional no qual os princípios socialistas seriam os balizadores dessa proposta educacional.

escola é o espaço mais apropriado para realizar as experiências educativas das crianças e aponta a necessidade de um planejamento pedagógico que vise uma integração com a sociedade, pois “[...] aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar”. (DEWEY, 1979, p. 55).

A perspectiva deweyana vislumbra uma sociedade harmonizada a partir da educação científica para todos e tem na atividade infantil¹⁸ o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com situações diversas no cotidiano, que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual, pois essa característica os diferencia dos demais, sendo mais reconhecido aquele que consegue usar sua inteligência a serviço de uma finalidade, seja ela educativa ou produtiva.

Nesse ponto, para Manacorda (2010), marca a diferença e limitação da concepção de mundo, de sociedade e de homem em Dewey para um projeto de transformação social defendido por Marx, pois o seu lema “[...] *learning by doing*, o aprendendo fazendo, é o centro da unidade de instrução e trabalho [...] não é a mesma unidade visada por Marx: é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que, acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial [...].” (MANACORDA, 2010, p. 384, grifo do autor).

Portanto, é preciso explorar a concepção de mundo, de sociedade e de homem em Dewey para entendermos como a infância está entrelaçada nessa visão global e como a mesma contribui para a manutenção da ordem burguesa. Nesse sentido, é importante compreender o contexto histórico vivenciado pelo filósofo, seus interlocutores e debatedores que contribuíram para a formação de sua matriz teórica.

John Dewey, nascido em Burlington – EUA, no ano de 1859, era filho de família protestante congregacionalista, cujos princípios políticos primavam pela decisão da comunidade. Sua formação acadêmica e profissional teve início em 1879 quando passou a exercer atividade profissional docente no ensino secundário, mas logo depois sua carreira

¹⁸ Segundo Dewey (1979, p. 91), “Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. [...] A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações do homem com seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinial se o trabalhador não vir as relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão”.

profissional seria exercida no magistério superior na área da filosofia, da psicologia e da educação¹⁹.

A década de 1890 é um período da formação intelectual muito significativo da vida de Dewey, pois, nesse período, vai trabalhar na Universidade de Chicago e juntamente com William James (1842-1910) e Charles Peirce (1839-1914) consolidam uma corrente filosófica tipicamente americana, denominada de Pragmatismo (STROH, 1972).

A filiação filosófica ao pragmatismo possibilita ao filósofo compreender que a concretização da mudança pedagógica não se dá simplesmente por meios práticos ou teóricos, mas sim na compreensão geral do papel da filosofia como ponto de referência para a direção que deseja progredir com a educação²⁰.

A reconstrução da filosofia, a da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham, assim, de mãos dadas. Se é verdade que existe, nos tempos atuais, uma necessidade especial de reconstrução educativa, se essa necessidade torna urgente uma revisão das ideias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é devido à completa mudança da vida social, paralela aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia. Não se podem efetuar essas mudanças na vida prática sem uma reforma educativa de acordo com elas, sem levar os homens a perguntar-se que idéias e ideais existem implícitos nessas transformações sociais, e que mudanças elas requerem nas ideias e ideais herdados das velhas e dessemelhantes culturas. (DEWEY, 1979, p. 364-365).

Dessa forma, fica evidente o papel fundamental que a educação exercerá para o fortalecimento do novo sistema, e de uma filosofia que a sustente e oriente com princípios que possibilite uma constante avaliação de seus propósitos. Sendo assim, a mudança do sistema social buscou associar-se a várias esferas para difusão e incorporação de seus ideais básicos, e a esfera da educação é uma das mais cobiçadas pelo sistema.

Segundo Hobsbawm (1977), uma característica do contexto educacional estadunidense se relaciona diretamente com essa concepção filosófica, pois, a compreensão de progresso científico não está amarrada com a ideia de originalidade, mas sim na “[...] capacidade de

¹⁹ Para maiores informações biográficos sobre o filósofo estadunidense ver estudos de CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1994.

²⁰ Galiani (2009, p. 32) em sua pesquisa de mestrado ao discutir a relação entre educação e democracia no pensamento deweyano, discorre sobre sua filiação ao pragmatismo e como o mesmo articula a experiência e a produção do conhecimento. “Existem, no pensamento deweyano, duas dimensões das coisas experimentadas: uma de tê-las e a outra de conhecê-las. O conhecimento não está fora das coisas vividas, ou seja, só é possível conhecer aquilo que experimentamos ao mesmo tempo em que aquilo que experimentamos proporciona um novo conhecimento. Desta forma, ele estabelece uma relação recíproca entre experiência e conhecimento, relação esta fundamental na filosofia pragmática”.

compreender e manipular ciência: “desenvolvimento” mais do que pesquisa”. Logo, a preocupação era formar “[...] em massa engenheiros de nível adequado ao invés de produzir uns poucos superiormente inteligentes e de grande cultura [...].” (HOBSBAWM, 1977, p. 63).

A associação da ciência e educação recebe, concomitantemente, influências do campo econômico e político, como tratamos anteriormente, bem como do pensamento pragmatista, iniciado por Charles Peirce e popularizado por William James e pelo próprio Dewey. No sentido de esclarecer nossa afirmação sobre a relação – ciência e educação – existente na educação estadunidense, o trecho a seguir do livro *Experiência e Educação*, escrito por Dewey em 1938, mostra o quanto é essencial tal parceria para efetivação de uma proposta educacional.

O sentido da ênfase que ponho no método científico tem pouco a ver com técnicas especializadas. O que desejei dizer é que o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos. O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extraírmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão. (DEWEY, 1976, p. 93).

Portanto, o trecho acima reafirma a incorporação dos princípios do pragmatismo. Charles Peirce (1839-1914) desenvolveu uma lógica de raciocínio que busca superar a dicotomia existente entre a lógica dedutiva²¹ – que tem no campo abstrato e geral sua formulação central –, e a lógica indutiva²² – que parte única e exclusivamente da experiência sobre o objeto/matéria para formular um raciocínio –, para uma lógica abdutiva²³, que propõe uma associação insolúvel da teoria com a experimentação, guiadas por um propósito prático.

Uma nova forma de conceber o conhecimento é um dos legados deixados por Peirce para seus seguidores. Segundo Peirce (2008), a filosofia pragmática cumpre uma função de produzir novos conhecimentos a partir de uma necessidade prática, isto é, o conhecimento produzido em sintonia com as demandas sociais. Para o autor, “[...] a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser. Sua única justificativa é que a partir de suas sugestões a

²¹ Ver estudos de DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 4^a ed.

²² Ver estudos de BACON, F. **Novum Organum, ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Outros estudos sobre lógica, ver HESSEM, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de Antônio Correia. Coimbra: A. Amado, 1987. 8^a ed.

²³ Para PEIRCE (2008), “[...] as ideias da ciência a ela advém através da Abdução. A Abdução consiste em estudar os fatos e projetar uma teoria para explicá-los. A única justificativa que ela tem é que se devemos chegar a uma compreensão das coisas algum dia, isso só se obterá por esse modo”. (PEIRCE, 2008, p. 207).

dedução pode extrair uma predição que pode ser verificada por indução, e isso, se é que nos é dado aprender algo ou compreender os fenômenos, deve ser realizado através da abdução". (PEIRCE, 2008, p. 220).

Portanto, a abdução é um conceito chave para compreendermos a corrente filosófica do pragmatismo e, concomitantemente, como se apresenta no pensamento deweyano. Um elemento de relevância que deve ser observado na corrente pragmatista de Peirce é a sua intenção, isto é, qual a problemática que o faz investigar e problematizar a lógica do raciocínio. Para Stroh (2008),

[...] o pragmatismo de Peirce envolve um novo método ou enfoque de problemas, antes que uma doutrina filosófica acerca da composição do universo ou da natureza da realidade. O pragmatismo não constitui uma visão de mundo ou uma perspectiva da mesma forma que o materialismo e o idealismo. Em lugar de ser uma teoria ou hipótese acerca da realidade, o pragmatismo é um método para determinar o *significado* de qualquer hipótese ou conceito racional e a sua possibilidade de classificar-se como uma hipótese em primeiro lugar. (STROH, 2008, p. 116, grifo do autor).

A apropriação dos princípios pragmatistas na teoria deweyana está relacionada com sua visão de ciência e produção do conhecimento, uma vez que tal epistemologia fundamenta sua compreensão utilitarista do uso da inteligência para o bem social em prol do progresso científico, tecnológico e social. Para Dewey (1979) a ciência proporciona "[...]" que todas as concepções e afirmações sejam de tal natureza, que umas continuem outras e conduzam a outras. [...] Esta dupla relação de "conduzir para alguma coisa e confirmar alguma coisa" é o que significamos com os termos lógico e racional". (DEWEY, 1979, p. 210).

Entretanto, consideramos aqui um dos pontos contraditório da teoria educacional do filósofo americano, pois a relação ciência X demanda social está determinada pelas relações de produção que regem o sistema capitalista, e a mesma não apresenta uma preocupação em desenvolver uma formação humana em sua plenitude, mas sim a criação de um sujeito alienado que não reconheça no seu trabalho a fonte de sua existência material, isto é, o homem passa a ser encarado como uma máquina viva que serve apenas para alimentar e produzir a riqueza material do capital.

Para Marx e Engels (2010), a industrialização moderna transformou a ciência num conjunto de conhecimentos técnicos que visam o aperfeiçoamento do trabalhador e das forças produtivas, com o único propósito de aumentar sua riqueza material. Nessa perspectiva, o trabalhador perde o controle e sua autonomia na produção científica, pois não cabe a ele decidir o que pesquisar e como pesquisar, pois "[...]" as formas multifárias, aparentemente desconexas e petrificadas do processo social de produção, se decompõem em aplicações da

ciência conscientemente planejadas e sistematicamente especializadas segundo o efeito útil requerido". (MARX e ENGELS, 2010, p. 77).

Portanto, é importante deixar claro que a preocupação deweyana de socialização do conhecimento²⁴ está direcionada para uma classe, para um modelo social, ou seja, a burguesia, e para o fortalecimento das relações capitalistas, que na sua perspectiva avançaram a patamares impressionantes graças ao desenvolvimento industrial.

As propostas de Dewey eram pensadas com base nas dificuldades e contradições do modelo social vigente, consideradas por este autor como decorrentes de um modelo liberal ultrapassado e inadequado que confundiu capitalismo com liberalismo. O problema a ser superado não era o modo de produção vigente, mas a forma de pensar e agir nele existente. Se mudassem o sentimento e o pensamento dos homens, as crises presentes se resolveriam. Desse modo, as suas propostas visavam conciliar os diversos interesses das classes, mas a sua manutenção de uma forma mais justa e mais humana. Para ele, era possível uma convivência pacífica entre as diferentes classes sociais. (GALIANI, 2009, p. 137).

Destacamos essa contradição no pensamento deweyano sobre ciência e demanda social por acreditar que essa relação está associada diretamente à sua concepção de educação e sociedade e demais princípios fundamentais de sua teoria, como por exemplo, liberdade e democracia, que nos dá uma visão global sobre sua concepção de infância.

Para Dewey (1979, p. 13), a liberdade e democracia são princípios que devem ser almejados para a realização de uma sociedade moderna. É interessante perceber que essa valorização da prática democrática e do exercício da liberdade individual tem suas raízes nos fundadores da América, em especial, a concepção política de Thomas Jefferson (1743-1826), que teve uma contribuição fundamental para a formação do espírito de liberdade do povo americano nos séculos XVIII e XIX.

Em sua obra *Liberdade e Cultura*, escrita em 1939, Dewey faz uma discussão densa sobre o papel do sujeito, da liberdade e da cultura para formação de uma sociedade democrática. Nessa obra, o autor destaca o papel importante exercido pelos fundadores da

²⁴ Para Manacorda (2010), o caráter social "[...] evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesa; e, embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos de ilusão pedagógica, [...]. A escola e os professores, isto é, a instituição e os homens da sociedade existente, tornam-se de fato o "instrumento essencial" para uma vida social "justa", diferente daquela existente, na qual o próprio Dewey denuncia a separação entre ricos e pobres e a concentração dos poderes, consequência necessária do próprio industrialismo". (MANACORDA, 2010, p. 381-382).

América, homens que acreditavam na liberdade individual e, acima de tudo, no poder que ela tem de transformar uma nação.

Em todo país em que o homem tem liberdade para pensar e falar, surgem divergências de opinião sobre diferença de percepção e imperfeição da razão; mas essas divergências, quando permitidas como neste país, para purificar-se pelo livre debate, são apenas nuvens passageiras que se estendem transitoriamente pelo país e deixam nosso horizonte mais brilhante e mais sereno. Esse amor pela ordem e obediência às leis, que caracterizam tão extraordinariamente os cidadãos dos Estados Unidos, constitui penhores seguros da tranqüilidade interna; e o direito de voto eletivo, se preservado como a arca de nossa segurança, dissipará pacificamente todas as combinações de subverter-se uma Constituição ditada pela sabedoria e apoiada na vontade do povo. Essa vontade é o único fundamento legítimo de qualquer governo, e proteger sua livre manifestação deve ser nosso primeiro objetivo. (JEFFERSON, 1964, p. 76).

Dewey corrobora com Jefferson (1964, p. 52) a ideia de que a liberdade de um povo esteja associada a sua participação política nos rumos do país. Quando o autor discute sobre as condições para o exercício livre da cidadania e da liberdade é interessante nos atentarmos para uma questão crucial que revela o propósito de uma (re)novação na ideia sobre infância. O caráter liberal²⁵ da (re)novação é essencial para entendermos a profundidade da proposta, pois, sua intenção e referências ideológicas almejavam promover uma readaptação dos sujeitos a nova ordem mundial e não uma transformação social que interferisse na relação de produção no mundo do trabalho (DEWEY, 1953, p. 94).

Portanto, temos que compreender que sua noção de *liberdade, democracia e participação social* estão comprometidas com uma visão de mundo burguês, que idealiza uma sociedade igualitária sem a necessidade de mexer em sua estrutura social de forma drástica,

²⁵ Neste ponto, é importante mencionar que o “caráter liberal” não é um entendimento homogêneo para todos os liberais. Para Chaves (2007, p. 33), o liberalismo não pode sofrer qualquer intervenção externa que oprime a individualidade do ser humano, isto é, o indivíduo deve ser livre para tomar qualquer iniciativa, e nem por isso “[...] o liberalismo não é, nem de longe, insensível aos problemas sociais e defende todas as iniciativas feitas para resolvê-los que envolvam a participação voluntária das pessoas. O liberalismo opõe-se a que o governo procure solucionar esses problemas, fundamentalmente porque, quando o governo intervém, ele obriga, pelo uso da força ou pela ameaça do uso da força, as pessoas a contribuírem com ele, mesmo contra a sua vontade, violando assim a sua liberdade e o seu direito à sua propriedade (recursos financeiros)”. Como podemos observar, a defesa do autor sobre o liberalismo será alvo de críticas de outros liberais que defendem, mesmo que mínima, a participação estatal na área social para garantir condições básicas de convivência harmônica entre as diferentes classes sociais, dentre eles, Dewey. Segundo Galiani (2009, p. 141), ele “[...] posicionou-se contra o individualismo liberal e acusou os liberais por explicarem as diferenças sociais como sendo resultado das diferenças individuais, assim, o fracasso e o sucesso dependeria de cada indivíduo. Entretanto, no seu discurso, ele não abandona certos pressupostos liberais, ao contrário busca uma significação coletiva para pressupostos como: o individualismo, a liberdade, a democracia e a solidariedade. Isso permite concluir que, mesmo com posicionamentos diferentes, o discurso que predomina é o da classe burguesa, e as questões que se constituem eixo de preocupação deste autor são as da classe burguesa e, do encaminhamento dado ao tratamento dessas questões, dependeria a sua continuidade hegemônica ou a sua eliminação. Por essa razão, infere-se que suas propostas não eram revolucionárias, mas apenas inovadoras”.

ou seja, que abale a ordem social. Isto significa que, para a burguesia, a desigualdade social e econômica é fruto da história, está num processo de evolução do ser humano, restando ao capitalismo o poder de amenizar tais conflitos sociais.

Segundo Marx (2004, p. 81-82), o discurso capitalista de liberdade, democracia e participação social acoberta a realidade concreta, pois ela está determinada pelas condições desiguais de produção e, a privação dos meios de produção por parte do trabalhador faz com que seu trabalho, algo que o tornaria humano, no sistema capitalista o transforma numa máquina que cria mercadoria, e ao mesmo tempo, se torna uma mercadoria por dispor somente de sua força de trabalho para sua sobrevivência²⁶.

Nesse sentido, corroboramos com a análise de Hobsbawm (1977, p. 84) sobre o sistema capitalista em sua fase de consolidação quando trata da “fantasia revolucionária” vestida pelo capital para afirmar seus princípios de igualdade, fraternidade e solidariedade entre os povos.

Não há dúvida de que os profetas burgueses de meados do século XIX olhavam para frente procurando um mundo único e mais ou menos padronizado, onde todos os governos teriam o conhecimento das verdades da economia política e do liberalismo, [...]. O máximo que se poderia então desejar é que estas nações comungassem o mesmo tipo de instituições, economia e credos. A unidade do mundo implicava na sua divisão. O sistema mundial do capitalismo era uma estrutura de “economia nacionais” rivais. O triunfo mundial do liberalismo ficava na conversão de todos os povos, pelo menos os que eram vistos como “civilizados”. (HOBSBAWM, 1977, p. 84).

Para Dewey (1953, p. 331), o fato de acreditar nos princípios do liberalismo só reafirma seu posicionamento político, pois, o progresso social só é possível mediante liberdade individual em todas as esferas. Portanto, o liberalismo, na sua forma original na visão deweyana, deve ser ressignificado para atender as exigências da dinâmica do mundo do trabalho, e com isso, criar um espírito de solidariedade e comunhão entre os povos, independente das desigualdades econômicas e sociais²⁷.

²⁶ Para Marx (2004, p. 80, grifo do autor), “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

²⁷ De acordo com Marx (2004) a desigualdade econômica leva “[...] o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda da

Para Schilling (2004), Dewey expressa de forma clara o espírito norte-americano de ser, “[...] um ianque, um daqueles homens que, sozinhos, querem enfrentar o mundo e a natureza”, e dessa forma, não é admitido pelo filósofo americano uma submissão do homem frente a natureza e nem a sociedade, sobretudo, porque ao longo da história o homem foi submetido a vontades exteriores, ora por parte do Estado (polis grega), ora por parte da Igreja e ora por parte da sociedade (Iluminismo), é chegado a hora no contemporâneo “[...] do indivíduo ver-se inteiramente libertado daquele tipo de obrigações. Nenhuma canga seria imposta sobre sua pessoa, nem por parte do estado, nem pela sociedade”. (SCHILLING, 2004, p. 119).

O ímpeto arrebatador descrito pelo autor sobre o homem americano é compreensível se levarmos em conta que a visão de mundo, de homem e de sociedade que orienta suas ideias e práticas está em sintonia com a essência do liberalismo, que segundo Chaves (2007),

[...] sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. [...] Mas para nós, que vivemos em sociedade, a liberdade é essencial para e por nos preservar um espaço privado, inviolável, que não possa ser transgredido pelos nossos semelhantes. A função primordial do Estado é garantir a existência e a inviolabilidade desse espaço. [...] Por isso, o liberalismo luta para preservar esse espaço privado do indivíduo, seja contra a sua invasão por outros indivíduos, seja contra a sua restrição ou eliminação pelo Estado. Assim, a liberdade é, para o liberalismo, o bem supremo no contexto da relação do indivíduo com seus semelhantes na sociedade, e no contexto de sua relação com o Estado. (CHAVES, 2007, p. 07-08).

A liberdade, encarada como elemento central no pensamento burguês²⁸, é a forma de encarar o mundo e as relações sociais entre os homens, e não foi somente no período de consolidação da classe burguesa enquanto classe dominante no século XIX que se tornou preponderante essa forma de agir e pensar. As raízes dessa compreensão filosófica sobre

intensidade. Enquanto o interesse do trabalhador, segundo o economista nacional, nunca se contrapõe ao interesse da sociedade, a sociedade contrapõe-se, sempre e necessariamente, ao interesse do trabalhador”. (MARX, 2004, p. 29).

²⁸ No debate sobre o pensamento liberal, Alves (2007) problematiza o discurso sobre a centralidade da categoria liberdade como elemento central para qual os liberais orientavam seus pensamentos e ações políticas. “O fato de a burguesia lutar pelas liberdades individuais, nessa fase, não pode levar à generalização de que, então, a luta por essas liberdades seria o apanágio de toda a sua existência. Por esse aspecto, é fundamental revelar a historicidade das lutas burguesas; é importante mergulhar na história as reivindicações burguesas para desvelar o seu real conteúdo. [...] Concluindo, o discurso liberal que coloca como central a questão da liberdade, para um marxista, não quer dizer nada; é só um amontoado de palavras abstratas. O estudioso marxista procura historicizá-las. Para tanto, desentranha das lutas sociais o significado recôndito das palavras”. (ALVES, 2007, p. 80-81).

liberdade são datadas historicamente mesmo antes de sua elaboração mais sistematizada ocorrida no século XVIII.

Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. Mas ela não surge do nada. Sua gênese deu-se no interior das lutas que a burguesia vinha travando contra a Igreja Católica e a nobreza no sentido de superar os “entraves feudais” postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho etc. logo, o liberalismo, mesmo tendo sido formulado enquanto doutrina no século XVIII, tinha suas raízes fincadas na existência da burguesia desde as suas origens. (ALVES, 2007, p. 79-80).

Ao analisar historicamente a constituição de uma matriz teórico-filosófica, nesse caso, o liberalismo, é importante destacar a perspicácia analítica de Marx e Engels (2007) ao escrever na Ideologia Alemã sobre a relação da consciência do homem e sua materialidade que, a produção de ideias e pensamentos estão associados diretamente a forma de produzir materialmente a vida humana de cada tempo histórico, isto é, tem todo sentido surgir reivindicações pontuais e imediatas dos burgueses frente as dificuldades colocadas pela Igreja Católica e a nobreza, uma vez que tais dificuldades impediriam a realização plena de suas atividades comerciais. Dessa forma, as relações sociais de produção almejada pelos burgueses exigiam uma nova forma de pensar e conceber o homem, posto isto, se faz necessário a formulação de uma nova teoria, uma nova filosofia de vida.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93).

Com base no mesmo raciocínio, é possível entender as razões que levaram os liberais ao final do século XIX e início do século XX ressignificar algumas teses até então defendidas pelo liberalismo clássico do século XVIII, particularmente no tocante a relação do indivíduo com o Estado. Para os liberais clássicos, a relação do indivíduo com o Estado é bem clara e determinada, cabe a este apenas assegurar a integridade física dos cidadãos contra agressões de qualquer natureza que coloque em risco sua vida e, consequentemente sua liberdade.

Os liberais acreditam, que dada a natureza humana, não é possível preservar a liberdade dos indivíduos sem um Estado que defenda o indivíduo contra violações de sua liberdade por outros indivíduos, e que se ocupe em defender a liberdade dos seus cidadãos contra agressões externas. Essas funções estatais, relacionadas com a proteção dos indivíduos uns contra os outros (função policial), com a arbitragem de desavenças (função judicial) e com a

proteção dos indivíduos contra agressão externa (função militar), tudo isso com base em regras básicas e mínimas de convivência, são, portanto, para os liberais, necessárias e legítimas, indispensáveis para a preservação do máximo de liberdade possível para os indivíduos no ordenamento social. Sem um Estado que as desempenhe, os indivíduos ficarão presa fácil dos mais fortes ou mais espertos, tanto dentro como fora da comunidade em que vivem. (CHAVES, 2007, p. 39).

A leitura do contexto social realizada pelos liberais no final do século XIX e início do século XX aponta para os danos sociais provocados pela política econômica do *laissez-faire*, ou seja, uma política que coloca todos contra todos numa disputa desenfreada por um reservado lugar ao sol, que acaba por provocar mais miséria, mais violência entre os indivíduos.

Concomitantemente a essa constatação da ineficácia da política liberal naqueles moldes, os “liberais sociais²⁹” tinham o receio que essa situação pudesse alimentar uma grande revolta que colocaria em cheque todo o sistema de produção capitalista, algo temeroso no ponto de vista deles. Logo, a participação do Estado deveria ser colocada como sendo o agente responsável em manter a harmonia das relações conflituosas entre as classes sociais, de modo que suas políticas sociais garantissem o acesso das camadas populares aos benefícios mínimos produzidos pela “maravilhosa” máquina do capital.

Nesse sentido, a educação pensada por Dewey, adepto a nova forma de pensar o liberalismo, cumpriria um duplo papel, ambos essenciais para manter o ordenamento social. Num primeiro momento, a educação tem a função de reorganização social, no sentido de trazer para si a responsabilidade moral de “remediar” as mazelas produzidas pelo capital, isto é,

[...] a função da educação é contribuir para recomposição das peças imperfeitas neste modelo. Entendida desta forma, ao invés de questionar o

²⁹ A utilização do termo “liberais sociais” pode parecer estranho, e em certa medida é, mas cabe a distinção por entender que o pensamento liberal ao longo da história sofreu algumas modificações, todas elas com o mesmo objetivo, manter a ordem social e econômica nos padrões estabelecidos pela burguesia. A adjetivação social está sendo empregada no sentido dado pelos liberais à época de tratar as questões sociais (educação, saúde, cultura, habitação etc.) como algo que necessitaria de uma intervenção maior do Estado com duas intenções claras: a primeira, na formulação e execução de políticas sociais que amenizassem as desigualdades sociais e econômicas produzidas pelo sistema de produção capitalista; a segunda, afastar e desacreditar das ideias de outra sociedade que não seja a capitalista. Dentre os “liberais sociais” podemos identificar Dewey como um dos quais percebe a necessidade de mudar a forma e o agir na sociedade. De acordo com Galiani (2009, p. 143, grifo do autor), “O contexto social que determinou as bases do pensamento de Dewey acentua este papel do Estado que a um só tempo promove a ampliação das desigualdades, ao permitir os investimentos na produção capitalista, sem interferência, mas ao perceber que a ampliação das desigualdades ameaçavam a própria ordem burguesa, estabelece uma reformulação política, nos moldes do *new deal*, como um meio de proporcionar o equilíbrio nas relações econômicas, com medidas intervencionistas, assim, permite recompor e conservar a ordem burguesa no país”.

modelo social. Na organização hierárquica do trabalho na sociedade capitalista, a educação se colocaria no papel de reformadora e restauradora das mazelas que o próprio sistema capitalista proporcionou, entre as quais a marginalidade, a seletividade, a exclusão, as diferenças de oportunidades, as desigualdades sociais e o desemprego. (GALIANI, 2009, p. 44).

Num segundo momento, a educação é tida como referência para o desenvolvimento social e econômico de um país, pois um bom sistema de ensino nacional articulado com a ciência e tecnologia garantiam as condições necessárias para superação do estado de miséria da população carente.

Portanto, a educação em Dewey passa a ter uma função socializadora no que se refere ao ensino e transformadora a partir dos conhecimentos ensinados. A sua proposta de reforma educacional deveria estar voltada não apenas para a educação e seu desenvolvimento, e sim para reformas na sociedade como um todo. (GALIANI, 2009, p. 45).

Com base nessa discussão sobre o contexto histórico e filosófico de Dewey, adentraremos na discussão mais detalhada sobre sua concepção de infância e como ela está associada ao contexto escolar, cultural e social.

1.3. A centralidade da criança no projeto deweyano: uma visão de mundo

Para tanto, o nosso trabalho buscou nas principais obras de Dewey seu conceito de infância, por vezes de criança, pois ambos estão associados³⁰. Dentre as inúmeras obras produzidas pelo autor, dedicamos mais atenção às obras relacionadas à educação, cultura, liberdade e experiência. As obras analisadas foram: *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação* de 1979; *Experiência e educação* de 1976; *Liberdade e Cultura* de 1953; *Vida e Educação* de 1978³¹.

³⁰ Nesse trabalho, entendemos o termo infância e criança na perspectiva adotada por ARAÚJO, J. (2007) Segundo o autor, “A infância é uma etapa da vida. Assim como são as fases da vida a adolescência, a juventude, a adultície e a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que está vivendo a infância”. (Ibid., p. 186, grifo do autor). Logo, “Infância etimologicamente vem do verbo *fari* – que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; daí a derivação como *infans*, *antis* (que não fala; que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, nudez. Já o termo *criança* tem sua etimologia vinculada ao verbo *criar + anca*, que significa o *indivíduo na infância*”. (ARAÚJO, J., 2007, p. 189, grifo do autor).

³¹ Analisamos tais obras do filósofo com o objetivo de compreender seus conceitos e sua contribuição no Manifesto dos Pioneiros da Educação, mesmo que duas das obras analisadas: *Experience and Education*, de 1938 e *Freedom and Culture* de 1939 tenham sido publicadas posteriormente ao documento analisado.

Em todas as obras analisadas, o olhar metodológico para a análise das fontes se dá a partir da problemática da pesquisa: Quais são as contribuições do pensamento deweyano sobre a ideia de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova? Para qual público e projeto de sociedade está direcionado esse discurso sobre infância e educação?

Nesse momento é fundamental discutir em qual contexto social e escolar Dewey discute, pois, sua teoria se configura, ao mesmo tempo, uma resposta contrária ao modelo educacional vigente e uma reafirmação dos valores e dos princípios morais do sistema capitalista ora em fase de consolidação mundial. Portanto, sua ideia de infância está associada com a crítica à escola tradicional e a formação de um sujeito readaptado a nova ordem social.

Para iniciarmos a discussão, é importante identificarmos a concepção de ser vivo concebida por Dewey para entendermos as raízes de sua crítica a escola tradicional e a defesa de uma escola que valorize o indivíduo. Segundo Dewey (1979), ser vivo “[...] é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”. (DEWEY, 1979, p. 01).

Logo, o indivíduo na perspectiva deweyana é um sujeito mutável, em constante transformação, que participa do meio social, cujos interesses pessoais estão associados aos do seu grupo social, numa interação recíproca. Essa concepção de ser vivo presente em Dewey também é influenciada pela questão biológica, mormente pela teoria da evolução, de Charles Darwin (1809-1882), defensor da teoria da evolução das espécies por meio da seleção natural, ou seja,

[...] a significação filosófica da doutrina da evolução reside principalmente em pôr em relevo a continuidade das formas orgânicas mais simples e mais complexas, até chegar-se ao homem. [...] O efeito disto sobre a teoria do conhecimento é afastar a noção de ser ela atividade de um mero observador ou espectador do mundo, noção essa que vai de par com a ideia de ser, o ato de conhecer, uma coisa por si mesma. (DEWEY, 1979, p. 370-371).

Para o historiador Schilling (2004), a teoria darwinista fornece aos pensadores liberais elementos fundamentais para justificar uma mudança nas relações sociais, pois “[...] o público leitor identificava-se com expressões como “luta pela sobrevivência”, “seleção natural” ou ainda “vitória do mais apto”, que bem traduziam a convivência no capitalismo”.

Contudo, os conceitos ora discutidos em tais obras já fora enunciados em produções anteriores do autor: *The Child and the Curriculum* de 1902 e *Interest and Effort in Education* de 1913, traduzidas e organizadas em livro intitulado *Vida e educação*, de Anísio Teixeira; *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* de 1916.

(SCHILLING, 2004, p. 91). Portanto, a ênfase no indivíduo em detrimento aos aspectos sociais é fundamentada numa perspectiva biológica³².

Com base nessa concepção de ser vivo, é possível avançarmos no entendimento sobre a discordância teórica do autor em relação aos preceitos defendidos pelo modelo de escola vigente de seu tempo. Para Dewey (1976), o sistema educacional carecia de reformas, uma vez que toda a sociedade passava por uma transformação geral e o campo educacional precisaria acompanhar esse movimento, pois, um modelo em que ensinar signifique transmitir “[...] um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro” necessita de uma ampla reformulação. (DEWEY, 1976, p. 05-06).

Ao discutir a educação tradicional influenciada pelos princípios religiosos temos certa tendência em considerá-la restrita aos preceitos católicos, entretanto, o confronto posto no contexto estadunidense da época de Dewey está marcado pela influência dos protestantes do cenário escolar.

Diferente da postura católica em relação à divulgação do conhecimento, o protestantismo defende a liberdade do indivíduo, resguardado primeiramente a própria leitura do texto bíblico. De acordo com Karnal (2010), “Uma das origens da Reforma religiosa na Europa tinha sido a defesa da livre interpretação da Bíblia. [...] Essa preocupação levou a medidas bastante originais no contexto das colonizações da América”. (KARNAL, 2010, p. 47-48).

Segundo o autor, a educação nas 13 colônias tinha a preocupação de oferecer aos indivíduos o conhecimento das primeiras letras, com intuito de formar homens doutrinados na ordem religiosa protestante. Mas, segundo Karnal (2010)

É importante notar que os documentos sobre educação nas colônias inglesas apresentam um caráter religioso, mas não clerical. As propostas são, na

³² Duarte (2006) analisa como a burguesia apropria-se do discurso evolucionista em prol da sua perpetuação no poder de forma a cristalizar o discurso da seleção natural, ou seja, sempre foi assim ao longo da história humana, uns vencem ou perdem. “A sociedade burguesa produz a concepção de que a luta entre os indivíduos é própria da natureza humana e, nessa luta, cada indivíduo persegue seus interesses particulares. Surge assim a concepção de que o desenvolvimento tanto do gênero humano de cada indivíduo é fruto dessa constante tensão entre individualismo e convivência social. Aquilo que é uma característica específica à organização social capitalista é universalizado, no plano ideológico, a toda a história humana, transformando a competição própria da sociedade mercantil em algo natural ao ser humano em toda e qualquer época”. (DUARTE, 2006, p. 137).

verdade, leigas. A educação será feita e paga por membros da comunidade. [...] Em todos os documentos sobre educação há a mesma preocupação: o conhecimento das coisas relativas à religião. Do ensino primário ao superior, o conhecimento da *Bíblia* parece ter orientado todo o projeto educacional das colônias inglesas. (KARNAL, 2010, p. 48-49, grifo do autor).

Apesar da preocupação em promover uma escolarização básica à população, não nos iludamos que essa postura expresse uma universalização do ensino. Segundo Karnal (2010), “[...] uma das regiões do mundo onde o índice de analfabetismo era dos mais baixos” e “[...] tinham um nível de educação formal bastante superior à realidade dos séculos XVII e XVIII, seja na Europa ou no restante da América” contrastava com uma realidade marcada pela divisão social do trabalho, pois, mesmo “[...] assim, é inegável que havia mais alfabetizados brancos homens e ricos do que mulheres, negros e indígenas pobres”. (KARNAL, 2010, p. 50).

Portanto, o cenário escolar que está posto não condiz aos anseios de uma sociedade capitalista por apresentar métodos e recursos antiquados que propicie a formação de indivíduos livres, autônomos e participativos³³. Para Marx e Engels (2010), essa argumentação de cunho liberal da necessidade de mudança no campo educacional é uma espécie de camuflagem da real intenção dos capitalistas mais “humanistas” que se preocupavam com a educação, pois, a verdade é que “[...] a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 91).

Compartilhando desse sentimento humanista dos capitalistas, Dewey (1979, p. 130) reafirma a defesa da democracia como caminho para o progresso social, sendo que, esse modelo educacional deve ser revisto e modificado. Como vem sendo discutido, a mudança do sistema de ensino extrapola a esfera escolar – métodos e conteúdos – e abrange outras esferas (econômica, política, cultural e social).

Portanto, o confronto posto entre a educação vigente de seu tempo e as mudanças sociais forneceu para o autor as condições necessárias para a elaboração de um novo modelo

³³ Apesar da postura autoritária e dogmática da educação mantida pelos protestantes nos Estados Unidos, vivemos numa sociedade contraditória, em que o novo e o velho se entrecruzam. Uma amostra disso é o estudo realizado por WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo.** 2^a ed. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsanyi, Tamás J. M. K. Szmrecsanyi. São Paulo: Pioneira, 2001. O sociólogo alemão apresenta em sua obra uma relação explícita entre os princípios religiosos do protestantismo com os ideais burgueses. Ver com mais atenção os capítulos II e IV da referida obra.

educacional, em especial, uma nova ideia de infância, que rompa com o estado de espírito estático e passivo e assuma uma nova postura compromissada com o desenvolvimento econômico, social e político do país.

Para Valdemarin (2010), o compromisso de transformar a escola numa sociedade em miniatura configura um dos seus maiores desafios do movimento escolanovista, pois a mudança deve atingir o plano administrativo-pedagógico, a relação professor e aluno e, sobretudo, garantir que a cultura seja “[...] apresentada de modo simplificado e acessível às diferentes faixas etárias e está depurada das contradições e problemas presentes na sociedade”. (Ibid., p. 76).

O trecho anteriormente citado nos provoca uma indagação: por que *depurar as contradições e problemas presentes na sociedade?* Qual a intenção de depurá-las? É importante destacar que essa estratégia de divulgação e produção do conhecimento a partir dos aspectos da cultura local e trabalhar na resolução de situação-problema são artifícios utilizados para ocultar ao trabalhador, nesse caso, a criança e os adolescentes as mediações necessárias para entender, por exemplo, o porquê de trabalhar coletivamente ou por que todos somos necessários para salvar o planeta. Para Marx (2004), esse véu revestido sobre o trabalhador tem o objetivo de ocultar

[...] o estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediata** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a produção. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, as produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2004, p. 82, grifo do autor).

Posto isto, identificamos o terreno social em que dialoga o autor e começamos a compreender sua razão para a defesa de uma nova educação, nova infância e nova escola. Portanto, indagamos: como foi pensada a infância nesse novo contexto social? A escola cumpre qual papel para formação dessa infância? A criança é vista como sujeito ou mero projeto social para o futuro?

A criança na perspectiva deweyana ganha centralidade não só no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, mas numa perspectiva ampla ela assume um papel protagonista para consolidação futura de uma nova sociedade. Segundo Dewey (1978), a criança

[...] é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. [...]. (DEWEY, 1978, p. 46).

A escola tem um papel central para a formação de uma nova infância, pois, “[...] o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. [...] A educação, e só a educação, suprime essa distância”. (Dewey, 1979, p. 03). Portanto, a escola³⁴ é um dos meios pelo qual os indivíduos serão formados. Com base nessa ideia, o autor buscará por meio de suas obras descrever como a infância está relacionada com a educação e porque ambas possuem um caráter renovador.

No decorrer dessa relação, outros conceitos são importantes para compreendermos a infância em seu sentido amplo e não apenas como uma fase do desenvolvimento humano. Os conceitos de *experiência, liberdade, educação e democracia*, são fundamentais para compreensão da concepção de infância em Dewey, pois, tais conceitos estão permeados em todo o seu pensamento e ambos estão interligados.

Concordamos com o filósofo americano de que tais conceitos estejam interligados e que sua compreensão nos dará uma dimensão ampla sobre a infância. Entretanto, nosso entendimento sobre tais conceitos está condicionado às relações sociais existentes, isto é, vivemos numa sociedade dividida por classes sociais, e dessa forma, a liberdade, democracia e educação são vistas sob ângulos diferentes.

Portanto, para nós, a liberdade e democracia liberal são limitadas por não permitir ao trabalhador os bens materiais necessários para sua libertação, ou seja, por meio do trabalho livre tornar-se humano no sentido completo. Segundo Marx e Engels (2007),

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX e ENGELS, 2007, p. 37-38).

³⁴ Para Dewey (1979, p. 43, grifo do autor), a escola deve ser um espaço que ofereça “[...] mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados”.

Ao demarcar o debate sobre liberdade, democracia e educação veremos como Dewey buscou fundamentar sua concepção filosófica respaldado nesses conceitos. A realização da sociedade democrática está condicionada à questão da liberdade, educação e experiência do indivíduo e nos remete a pensar sobre a condição da criança, pois são os membros imaturos da sociedade que possuem o potencial da mudança. Entretanto, Dewey (1979) ressalta que esse potencial na figura da criança não representa um desdenho em relação a sua fase em detrimento da posterior, pelo contrário, significa direcionar “[...] a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio”. (DEWEY, 1979, p. 44).

Para melhor compreendermos essa relação, o conceito de experiência é de suma importância, pois nele o autor afirma o princípio da continuidade, isto é, o ser humano é aquilo que é nesse momento, fruto de suas experiências passadas e presente, de modo que as situações futuras representam os interesses e desejos pessoais, influenciado pelo grupo social em que participa³⁵.

Segundo Dewey (1979), a experiência

Em rigor significa [...] um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação consiste em ter tais experiências. (DEWEY, 1979, p. 85).

Logo, a relação da infância com o adulto é posta em questionamento, pois, para o autor, a condição do adulto de membro mais experiente e maduro não condiciona e nem padroniza o desenvolvimento e crescimento das crianças, pelo contrário, é atribuída aos adultos a função de orientação, isto é, cabe a eles dispor as condições materiais e organizar o meio ambiente para que as crianças possam desenvolver-se com liberdade.

Para ilustrar melhor essa relação, Dewey (1979) explica a diferença de três palavras – *direção*, *controle* e *guia* que podem ter sentidos próximos, porém com implicações distintas. Segundo o autor, o sentido de guiar está mais próximo do sentido da educação, pois “[...] a ideia de auxiliar, por meio da cooperação, as aptidões naturais dos indivíduos [...]” possibilita

³⁵ Marx e Engels (2010) analisam a finalidade social da educação para Robert Owen, considerado um socialista utópico. “Basta consultar os livros de Robert Owen para nos convencermos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de formar homens completos”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 101).

a escola explorar atividades que promovam o desenvolvimento e crescimento dos educandos. (DEWEY, 1979, p. 25).

Nesse sentido, é possível perceber que a ideia de criança para o autor está associada a *liberdade* e pró-atividade do indivíduo, pois o desenvolvimento e crescimento da criança dependerá dessa relação, ou seja, não será uma imposição de hábitos e valores do adulto. Por outro lado, isso não significa que a criança viva num mundo paralelo, separado do mundo do adulto com interesses próprios e distintos, mas que, a incorporação dos hábitos e valores do grupo social tem que fazer sentido na vida da criança, tem que pulsar em seus movimentos e fazê-las dispor de sua energia para compreendê-los e exercê-los.

O primeiro passo consiste em estabelecer condições que estimulem certos modos patentes e tangíveis de proceder; e o passo complementar é tornar de tal modo o indivíduo participante ou companheiro na atividade comum que ele senta, como seus próprios, os triunfos e os maus êxitos da mesma. Desde que esteja possuído da atitude emocional do grupo, terá sempre o cuidado de procurar conhecer os fins especiais a que o referido grupo aspira e os meios necessários para garantir o triunfo. Por outras palavras – suas crenças e ideais assumirão natureza análoga à dos demais de sua agremiação. E ele assumirá o cabedal de conhecimentos desta, uma vez que conhecê-los para o exercício da sua atividade habitual. (DEWEY, 1979, p. 15).

A infância, a adolescência, a adultícia e a velhice são fases do desenvolvimento humano nas quais a interação social se faz necessária, claro que, com formas e intensidades diferentes, mas em todas elas a experiência é o elemento chave para o desenvolvimento e amadurecimento do ser humano.

Portanto, Dewey (1979, p. 44-45) reafirma que a imaturidade da infância comparada com as demais fases da vida humana não significa incompletude ou imperfeição, pois, na medida em que o processo de desenvolvimento ocorre por meio das experiências individuais ou em grupo, o crescimento acontece, dessa forma, o indivíduo acumula mais experiência e conhecimento, logo, é o processo de interação do indivíduo com a sociedade mediado pela experiência que determina seu crescimento e não a fase na qual esteja vivendo.

Uma das justificativas de sua postura em relação à condição infantil está fundamentada na compreensão sobre tempo histórico, isto é, para Dewey (1979), a criança vive o presente e nada mais. Viver no presente é, ao mesmo tempo, olhar para o passado vislumbrando as conquistas e derrotas do presente, e projetar no futuro as ideias trabalhadas no presente, pois sem esse trabalho não teria futuro. Portanto,

O presente, em suma, gera os problemas que nos levam a procurar sugestões no passado, problemas que dão sentido ao que encontramos em nossas

pesquisas. [...] O presente, a transformar-se, inclui em si o passado desde que dele se utilize para dirigir seu próprio movimento. (DEWEY, 1979, p. 82).

A valorização do tempo presente em detrimento dos demais é uma marca que particularmente encontraremos nos discursos pós-modernos e neoliberais a partir da década de 1940, que defendem uma sociedade indeterminada, portanto, a – histórica, que não leva em consideração os processos históricos de constituição da sociedade, pois afirmam que vivemos numa sociedade efêmera e diversa.³⁶.

A partir dessa compreensão, Dewey (1979) defende que a criança viva o presente, pois sua ação tende a modificar as situações futuras a partir de um propósito, que está ligado aos seus interesses pessoais e da comunidade, sendo assim, não se prende aos determinismos do passado e nem aos “delírios” do futuro, pois “o futuro, em sua qualidade de futuro, não tem para elas estímulos nem realidade. Preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade”. (DEWEY, 1979, p. 58).

Para o filósofo estadunidense, a educação é um processo cujo objetivo final é formar os indivíduos numa constante “[...] reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes”. (DEWEY, 1979, p. 83).

Dewey acredita que o processo desencadeado pela educação fundamentada na experiência e na liberdade do indivíduo traz um novo enfoque para o trabalho pedagógico, pois nessa perspectiva, a centralidade está no aprendiz, seja ele criança, adolescente ou mesmo adulto, o importante é partir de seu interesse³⁷ e promover o crescimento intelectual e moral. (DEWEY, 1976, p. 81-82).

³⁶ Facci (2004) observa que, para o escolanovismo, o fator histórico não tem a mesma importância da inovação técnica e tecnológica no ato de ensinar e aprender no cotidiano das escolas. Logo, “[...] o movimento da Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade; é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. Como enfatiza Saviani (1996), o escolanovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado do conhecimento socialmente existente, mas sim com o “aprender a aprender”. (FACCI, 2004, p. 103).

³⁷ No entendimento deweyano, “Interesse é, primeiro, qualquer coisa de *ativo* ou *propulsivo* – nós *tomamos* interesse, isto é, *tomamos* impulso, empenhamo-nos ativamente nisto ou naquilo. Em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico. Em segundo lugar, interesse é *objetivo*. Dizemos: Fulano tem muitos interesses de que tratar. Comentamos a extensão dos seus interesses – comerciais, locais, etc. identificamos interesses a negócios. Interesses, assim, são sempre concretizados em alguma coisa, não se confundindo com simples sentimentos. Em terceiro lugar, ainda, o interesse é *pessoal*. Significa que estamos diretamente ligados a alguma coisa que tenha importância para nós. Por isso, além dos seus aspectos de atividade e de objetividade, tem um aspecto *emocional e pessoal*”. (DEWEY, 1978, p. 71, grifo do autor).

É interessante observar que o trabalho pedagógico defendido na perspectiva dos liberais se assemelha em parte com os anseios de uma educação voltada para a classe proletária, pois, para Marx e Engels (2010), a educação deve desenvolver os aspectos intelectual, corporal e tecnológico do homem, contudo, a diferença aqui encontra - se na perspectiva futura de sociedade, pois para os liberais a educação deve adequar-se às mudanças do contexto e evoluir sempre que necessário para manter essa “ordem natural” das coisas, isto é, a defesa incondicional da propriedade privada. Já na perspectiva comunista, “[...] o setor mais culto da classe operária comprehende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 69).

Para Marx e Engels (2007), a semelhança entre os objetivos é prolongável até o determinado momento em que a classe dominante “[...] é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, [...] é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 48).

Logo, concluímos o porquê da preocupação do movimento escolanovista em incorporar princípios que comungam vários grupos e tendências em prol da reformulação pedagógica, pois sua intenção principal é “[...] entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época”. (MARX e ENGELS, 2010, p. 47).

Com esse entendimento, Dewey (1979) considera a criança o protagonista dessa renovação pedagógica por duas razões: a primeira, por ser um sujeito imaturo e inexperiente, e a segunda, por ter a capacidade de desenvolvimento e crescimento.

[...] capacidade, **uma aptidão, um poder;** [...] energia, força. Ora, quando dizemos que imaturidade significa a **possibilidade de crescimento**, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a **uma força atual** – a *capacidade e aptidão para desenvolver-se*. (DEWEY, 1979, p. 44, grifo nosso).

É possível perceber claramente a concepção de infância do autor, isto é, a infância na perspectiva deweyana é pensada a partir da relação da experiência com o meio social e sua potencialidade de mudança, algo que contribui decisivamente para realização de uma sociedade democrática.

Nesse momento, é importante destacar o esforço do autor para desmitificar a ideia de infância associada à imaturidade, pois, no entendimento geral, essa noção é carregada de sentido pejorativo, de menosprezo frente à condição infantil. Dessa forma, o autor ressalta que a imaturidade é medida em termos de experiências e não em fases do desenvolvimento humano. Segundo Dewey (1979), o caráter precoce do desenvolvimento infantil em relação ao adulto “[...] contribui para facilitar a correspondência de natureza social. [...] Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza; ela subentende interdependência”. (DEWEY, 1979, p. 46-47).

Ao explorar mais a fundo alguns conceitos relacionados à ideia de infância em Dewey (1979), percebemos que a plasticidade³⁸ e a dependência ganham sentido fundamental, uma vez que são características próprias da infância e marcam esse período da vida. A dependência das crianças em relação a outras pessoas é encarada positivamente pelo autor, haja vista que sua perspectiva de infância associa-se a teoria da infância prolongada.

A crescente complexidade da vida social requer cada vez mais prolongado período da infância para se adquirirem as necessárias aptidões; e o prolongamento da dependência corresponde a novos e vários modos de direção. E, em consequência, maior impulso ao progresso social. (DEWEY, 1979, p. 48-49).

Portanto, percebemos que a concepção de infância em Dewey (1979, p. 53-54) coloca a criança no centro do processo educativo e social, isto é, por meio das experiências infantis é possível ampliar seu estado cognitivo, emocional, cultural e político, e ao final desse processo, a finalidade é formar homens com capacidade de liderança, espírito participativo e talento criativo na resolução de situações-problemas do cotidiano.

Segundo o autor, a criança vive, respira, come, fala e anda como qualquer outro ser humano, logo devemos tratá-las como tal, pois “a diferença entre eles não é a que existe entre desenvolver-se e não se desenvolver, e sim a que existe entre modos de desenvolvimento adequados a condições diferentes”. (DEWEY, 1979, p. 53-54). Portanto, a relação da criança

³⁸ Nessa discussão, o autor entende que a “[...] aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade. Esta é coisa mui diversa da plasticidade do márquise ou da cera. Não é a propriedade de mudar de forma de acordo com a pressão exterior. Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isto traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender”. (DEWEY, 1979, p. 47-48, grifo do autor).

com o adulto é vista como uma interdependência positiva, diferente do sentido negativo dado à imaturidade das crianças.

Com relação ao desenvolvimento de aptidões destinadas a lidar e resolver problemas especiais científicos e econômicos, poderemos dizer que a criança se desenvolve para tornar-se cada vez mais adulta. E com referência à curiosidade simpatizante, às reações francas e à receptividade mental poderemos dizer que o adulto se desenvolve à medida que se aproxima da infância. Tão verdadeira é uma afirmativa quanto a outra. (DEWEY, 1979, p. 53-54).

O propósito almejado pelo filósofo nos desafia a pensar a realização dessa nova concepção. A liberdade, a democracia e a experiência livre do educando é possível dentro de uma sociedade determinada pelas condições materiais desiguais? Ou melhor, é possível para qual classe social?

Quando Dewey (1976) deixa de lado a discussão sobre sua proposta pedagógica ser ou não ser uma educação nova e progressiva o autor está mais preocupado em adaptar a escola às mudanças sociais do que rotular o certo e errado, ou seja, o importante é que a educação seja útil à sociedade, que promova melhorias na qualidade de vida dos indivíduos e que consiga satisfazer as demandas econômicas e tecnológicas, por isso “[...] procurei salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência”. (DEWEY, 1976, p. 97).

Nesse sentido, vale ressaltar que nos deparamos com uma concepção de mundo, de sociedade e de homem que, para nós, é inviável a realização plena de tais atividades. Segundo Kosic (1976), o sistema capitalista opera um mecanismo que transfigura a realidade concreta para uma realidade abstrata, isto é, projeta “[...] na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*”. (DEWEY, 1976, p. 15, grifo do autor).

Logo, acreditamos que somente uma transformação nas relações sociais tornaria possível a concretização da liberdade e da democracia. Isto quer dizer, uma sociedade sem exploração do trabalho alheio para fins privados, de acumulação de capital, uma associação livre dos homens em que o princípio do trabalho coletivo seja extraído das reais necessidades humanas.

Para Marx e Engels (2010), a realização da sociedade comunista será obra dos próprios trabalhadores organizados em classe, fruto de sua luta histórica contra a exploração do trabalho. Logo, como consequência dessa ação política, “[...] desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe”. (MARX e ENGELS, 2010, 106).

Ao concluir essa parte do estudo, cujo propósito era discutir e problematizar a concepção de infância, educação, sociedade e de homem em Dewey, daremos continuidade com intuito de analisar as contribuições do pensador americano no contexto brasileiro, particularmente no início do século XX nas décadas de 1920 e 1930, período esse que antecedeu a elaboração do documento produzido pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

Este estudo preliminar sobre a matriz teórica deweyana nos serve de pano de fundo para analisar a concepção de infância e de sociedade expressa pelos pensadores brasileiros, pois a intenção de incorporar tais ideias está na crença de que “[...] 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”. (AZEVEDO, 2011, p. 471).

Portanto, como o movimento de renovação pedagógica no Brasil incorporou as ideias escolanovistas oriundas dos Estados Unidos, particularmente do filósofo John Dewey? Qual o contexto histórico e os desafios postos pelos pioneiros para efetivação dessa mudança pedagógica? E a infância e a criança brasileira, como são vistas nesse contexto histórico? Essas e outras questões fazem parte da nossa investigação e serão tratadas a seguir nesta dissertação.

Capítulo II

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

2.1. Modernização pedagógica no início do século XX no Brasil: A educação no centro do debate político, econômico e social

No decorrer da segunda metade do século XIX, o país vivencia um cenário político e social em que as ideias de modernização e progresso social adentram o contexto brasileiro com a intenção de transformar o país numa nação democrática. Para Ribeiro (2007), a necessidade de promover a modernização do país levou os grupos reconhecidamente a frente desse projeto a unir forças para garantir algumas reivindicações:

Liberais e científicos (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país. (RIBEIRO, 2007, p. 65).

É importante mencionar que tais exigências fazem parte de um amplo processo que se refere a mudança da base econômica brasileira, ou seja, esse período é marcado pela passagem do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-comercial, que representa uma “[...] adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial”. (RIBEIRO, 2007, p. 65-66).

A mudança na base de exploração econômica do país levou os grupos hegemônicos a reivindicar outra forma de organização social, que lhes garantisse as condições necessárias para consolidar e expandir o novo modelo econômico. No caso brasileiro, segundo Ribeiro (2007, p.70), a proclamação do regime republicano sedimentaria o terreno social para incorporação de novas ideias, dentre elas, a preocupação com a escolarização básica da população.

A República no Brasil é instaurada com o objetivo de democratizar as relações políticas e sociais garantindo a liberdade de expressão e participação social nas decisões do país. Entretanto, do discurso inicial à prática social encontraremos um abismo considerável,

sobretudo, se levarmos em conta a condição de vida miserável das camadas populares, afundada num analfabetismo, hábitos higiênicos inadequados e pouca preparação profissional e intelectual para intervir no processo produtivo.

Logo, os interesses em torno da proclamação da República são diversos. Atentaremos-nos neste momento do trabalho aos interesses que dizem respeito ao processo de escolarização, qual a sua intenção e vinculação com o processo de mudança no cenário econômico, político e cultural do país.

Para Cardoso (1990, p. 300-301), a instrução é a chave para promover a modernização de uma sociedade, pois a democracia é um regime que presume a participação consciente da população, e não há conscientização sem escolarização, mesmo que adequada as condições sociais de cada indivíduo. E, para que de fato a República seja um regime democrático é preciso instruir a população, pois esse processo significa

[...] sanear mentalmente, é fundamentar os laços da coletividade dentro da unidade da Pátria. República só pode ser concebida como forma de governo de uma organização vitalmente democrática. Democracia pressupõe instrução difundida e dilatada. Instruir é pois democratizar o homem e republicanizar as instituições políticas. Num meio inculto instruir é de fato governar sabiamente. (CARDOSO, 1990, p. 300-301).

A preocupação com a escolarização está diretamente relacionada com o alto índice de analfabetismo da população, algo que na visão republicana, prejudicaria o desenvolvimento econômico e social do país, dessa forma, se fez necessário pensar um modelo de ensino que solucione esse déficit educacional. (RIBEIRO, 2007, p. 82).

Para Saviani (2007, p. 138-139), o método intuitivo foi utilizado como tentativa de amenizar esse quadro educacional, pois, ao mesmo tempo daria uma escolarização mínima à população e contribuiria para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho³⁹, incorporando novos elementos e materiais pedagógicos oriundos do processo industrial.

Contudo, o próprio autor salienta que a adoção do método intuitivo não logrou êxito no Brasil, porque, apesar da vontade política de promover uma educação eficiente e

³⁹ Segundo Ribeiro (2007, p. 96), “A modificação básica é representada pelo impulso sofrido pelo parque manufatureiro que, apesar de débil, passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Se em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150.000 operários e um capital de 666.000 contos de réis, em 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000, respectivamente. (SODRÉ, 1973, p. 310)”.

produtiva, faz-se-ia necessário investimento pesado para adequar o sistema de ensino ao modelo pedagógico, algo que, na visão de Saviani (2007, p. 166-167), não ocorreu, pois “[...] durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%”.

Portanto, dentre os vários fatores que contribuíram para o insucesso do método intuitivo, acreditamos que o principal deles está na ordem financeira. Aqui é importante enfatizar a relação que o autor estabelece entre modelo pedagógico e sistema nacional de ensino, na medida em que a efetivação de ambos está condicionada a uma base material, nesse caso, financiamento, pois não basta promover um discurso renovador, é necessário oferecer as condições materiais para efetivá-lo.

O malogro da tentativa de estabelecer um sistema nacional de ensino no Brasil a partir da segunda metade do século XIX tem na questão do financiamento uma de suas razões. O outro elemento apontado pelo autor para o insucesso do sistema nacional de ensino está nas mentalidades pedagógica hegemônica naquele período, formado basicamente por três correntes: tradicionalista, liberal e científica (SAVIANI, 2007, p. 167-168).

A pedagogia tradicional, segundo Saviani (2007, p. 52), por fundamentar-se num método autoritário e universal, tinha por característica a organização dos conteúdos e a forma de disposição dos mesmos como algo destinado somente aos mestres, que cumpria a missão de transmiti-los aos discípulos de acordo com as ideias religiosas.

A escola nos moldes tradicional tinha “a organização das classes [...] pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e como mesmo nível de instrução aos quais ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor”. (SAVIANI, 2007, p. 52, grifo do autor). O modelo de ensino adotado tinha na escolástica seu ponto de referência, particularmente em três pilares: *lectio, disputatio e repetitiones*⁴⁰.

Para garantir a eficácia da aprendizagem dos alunos, a proposta defendia a utilização de estratégias estimuladoras, tais como premiação, louvores e condecorações e estratégias

⁴⁰ De acordo com Saviani (2007, p. 52, grifo do autor), “[...] a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado”.

punitivas e corretivas, como castigo, denúncias e delações. A intenção de todas essas estratégias educacionais visava a plenitude do objetivo educacional, isto é, formar indivíduos bons o suficiente para viver em harmonia e paz, respeitando os princípios cristãos.

Saviani (2007) analisa que a pedagogia tradicional exercida pelos jesuítas tem no *Ratio Studiorum* sua forma mais sistematizada dos princípios educacionais formulados pela Igreja Católica, que não se difere do *modus parisiensis*, pelo contrário, o solidifica e universaliza para todos os espaços em que a companhia atue na formação moral e educacional.

As ideias expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente. (SAVIANI, 2007, p. 58, grifo do autor).

Com base nesse modelo pedagógico, é possível entender em parte as razões do fracasso em se criar um sistema nacional de ensino, pois a dificuldade e a não aceitação da expansão da escolarização promovida pelo Estado, em princípio laico, levaria a Igreja Católica perder um duplo espaço na esfera educacional: o primeiro, no âmbito da oferta de ensino, já que as famílias poderiam matricular seus filhos nas escolas estatais; o segundo, no âmbito ideológico, pois a formação intelectual dada nas escolas públicas sem a devida educação moral representaria um risco no seu poder hegemônico na sociedade brasileira.

Para o autor, a divergência dos demais grupos envolvidos nessa questão são outras. Os liberais e científicos (inspirados no Positivismo) comungavam da ideia de um modelo de ensino amplo e unificado, todavia, ambos discordavam da forma de atingir essa unificação via Estado, pois

[...] a mentalidade científica de orientação positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da idéia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do

princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo. (SAVIANI, 2007, p. 58).

Portanto, podemos atribuir em parte a ineficiência do sistema nacional de ensino à falta de compreensão sobre qual deveria ser o papel do Estado frente à educação, levando a uma instabilidade no âmbito das políticas educacionais. Para Ribeiro (2007, p. 112), os liberais vislumbram na figura do Estado um ente político responsável em organizar as condições necessárias para o desenvolvimento individual, sendo assim, a escola pública é vista como opção para população e não como imposição do Estado.

Para a autora, a defesa da instrução básica da população, a partir da segunda metade do século XIX, está relacionada com o desejo de superar a condição de nação subdesenvolvida perante as demais nações que tinham solucionado o problema do analfabetismo de sua população. Para além do problema do analfabetismo, esse despertar está associado à mudança da matriz econômica do país, por duas razões:

Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento. [...] Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida. (RIBEIRO, 2007, p. 102).

É possível perceber nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, no Brasil, uma intenção em associar a escolarização com desenvolvimento social, econômico e cultural. Entretanto, da vontade política para a efetivação prática de uma política educacional temos um caminho longo e complexo, que começa dar os primeiros passos com as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1920⁴¹, sendo seus idealizadores personalidades

⁴¹ Aqui é importante mencionar que anterior as reformas educacionais nos estados da federação na década de 1920, ocorreu a implantação dos grupos escolares “[...] criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular”. (Verbete elaborado por Ana C. P. Lage. Disponível no site: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm, acesso no dia 27/10/11. Para maiores informações ver estudos:

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, D. G. (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

políticas que se inspiravam no movimento de renovação pedagógica na Europa e nos Estados Unidos, particularmente nas ideias escolanovistas deweyana.

Para tanto, analisamos algumas dessas reformas educacionais com o intuito de perceber como o ideário renovador foi incorporado ao cenário escolar brasileiro, isto é, quais as intenções em promover uma reformulação pedagógica e em que bases eram fundamentadas tais propostas. Ao analisar as motivações sociais, pedagógicas e culturais que impulsionaram as reformas educacionais na década de 1920 temos a intenção de compreender como essa atmosfera influenciou um grupo de educadores, personalidades políticas e artísticas a participarem da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

2.2. Reformas Educacionais na década de 1920: primeiros passos para a renovação pedagógica

Nesse momento do trabalho, nossa atenção é analisar como as reformas educacionais ocorridas durante a década de 1920, que contaram com a participação dos educadores que anos mais tarde, constituíram-se no grupo dos “pioneiros da educação nova” que, por meio de um Manifesto, lançaram as bases para a mudança da educação brasileira.

Contudo, nosso olhar metodológico sobre as reformas educacionais está norteado a partir do nosso propósito central, ou seja, temos a preocupação de entender como tais reformas sedimentaram o terreno social e pedagógico para consolidação de uma proposta renovadora de educação, e, em especial, o que contribui para a formação de uma nova concepção de infância expressa no documento político que define o real interesse do grupo dos “pioneiros da educação nova”.

As reformas educacionais que serão tratadas neste trabalho são: Reforma Sampaio Dória em São Paulo de 1920; Reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922; Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1924; Reforma Educacional no Rio Grande do Norte em 1924; Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927; Reforma Francisco Campos em Minas Gerais em 1927; Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Atílio Vivacqua.

A análise das reformas partiu de três pontos que julgamos importante para entender o que unificam todas elas num movimento de renovação pedagógica. A mudança na relação professor e aluno; a valorização da criança como agente central do processo educativo; a discussão em relação ao conteúdo e forma.

Ao elencar esses três pontos cremos que eles sintetizam de modo geral as características do movimento de renovação pedagógica, pois aqui não temos a pretensão em detalhar as filiações teóricas e filosóficas de cada educador, mas sim, de perceber os pontos que os congregam e fazem com que eles atuem de forma coletiva em prol de um objetivo maior, isto é, a reconstrução do país sob nova base moral, científica e econômica.

2.2.1. Reforma Sampaio Dória em São Paulo de 1920

A reforma educacional promovida por Sampaio Dória em São Paulo pode ser considerada a primeira reforma na década de 1920 inaugurando um ciclo de propostas pedagógicas cuja intenção era modificar a situação da educação no país, influenciadas pelo movimento de renovação pedagógica internacional.

Segundo Carvalho (2011, p. 06), a iniciativa de Sampaio Dória representou a tentativa de colocar em prática uma política que garantisse o acesso à escolarização da população, além dessa intenção, a tônica preocupação com o modelo pedagógico foi destaque na reforma.

Para a autora, os princípios teóricos spencerianos fundamentaram tal proposta, uma vez que a formação do homem completo compreendia os aspectos intelectuais, morais e físicos, dessa forma, caberia a escola a função de formar o homem segundo esses princípios.

A mudança pedagógica orquestrada por Sampaio Dória visava transformar a relação professor-aluno com base na discussão da Psicologia Experimental, que concebia o educando como agente ativo no processo educativo. Carvalho (2011, p. 13-14) observa a valorização do educando como marca da influência do movimento de renovação pedagógica, pois a participação do indivíduo nas atividades escolares está no centro das reivindicações da nova pedagogia.

O espaço da sala de aula é o ambiente propício para que o educador possa pôr em prática todos os conhecimentos científicos necessários para desenvolver o processo educativo com as crianças. A psicologia infantil, noções de higiene e a sociologia são os preceitos que devem fundamentar a prática do educador com vistas à finalidade social, ou seja, a formação do homem completo.

Segundo Carvalho (2011), Sampaio Dória vislumbrava uma reforma pedagógica assentada na racionalidade científica e encontrou em Spencer apporte teórico para orientar sua proposta.

Era assim que *Princípios de Pedagogia* cumprira a seu modo a tarefa de dar corpo à Ciência da Educação, assentando-a no conhecimento dos dois fatores que explicavam o desenvolvimento da criança – o social (a lei de recapitulação abreviada) e o individual (determinável a partir das inúmeras mediações de laboratório com que a pedagogia experimental se anuncjava). [...] O critério para responder a essas questões devia ser derivado do *ideal educativo* de formar o homem completo, como prescrevia Spencer. Isso confere a Spencer nele o fundamento principal de suas proposições metodológicas. (CARVALHO, 2011, p. 18, grifo do autor).

A partir dessa compreensão, é possível entender como a reforma Sampaio Dória reconhece na figura infantil um ser educável e incompleto, pois o cerne da renovação pedagógica está concentrado na criança como um ser ativo, cujo potencial deve ser explorado a partir dos conhecimentos científicos. (CARVALHO, 2011, p. 21).

Segundo a autora, a confiança na renovação pedagógica atribuiu a reforma de Sampaio Dória uma característica “pioneira”, isto é, uma proposta que defende a escolarização básica da população, a elevação da criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e a mudança no tratamento com as matérias de ensino. O que nos importa, particularmente nesta pesquisa, é perceber como a infância adquire uma relevância para efetivação de tal proposta.

A preocupação com a criança é justificada na “[...] apostila otimista na natureza da criança e em sua educabilidade é derivada da confiança na inexorabilidade das leis que regem o progresso dos povos e, com ele, o desenvolvimento infantil”. (CARVALHO, 2011, p. 23). Dessa forma, o processo de desenvolvimento da criança é pensado na perspectiva educacional, cultural e formativa de suas aptidões naturais.

Para tanto, as orientações teóricas que regem esse processo educativo defende a necessidade de discutir as matérias de ensino dado às crianças num sentido de adequá-las às

exigências de uma renovação pedagógica que valorize as individualidades e explore as aptidões naturais da criança.

Segundo Carvalho (2011, p. 26), esse ajustamento necessário das matérias de ensino é influenciado pela pedagogia da escola nova em circulação no Brasil. Contudo, a adaptação ao chamado movimento renovador da educação não impediu Sampaio Dória de manter-se leal aos preceitos da psicologia que valorize as faculdades do espírito.

Nesse momento é interessante observar que, apesar de renovador pedagógico, Sampaio Dória será alvo de críticas de um dos mais ilustres membros do grupo dos “pioneiros da educação nova”, Anísio Teixeira, por tratar o desenvolvimento das aptidões naturais dos educandos como um processo de treinamento, com vistas prioritariamente a formação de habilidades. (CARVALHO, 2011, p. 26).

Portanto, ao analisar a reforma educacional promovida por Sampaio Dória, percebemos que ela se encontra num movimento de renovação pedagógica, por apresentar características e interesses que comungam com a ideia de reconstrução nacional por meio da educação. É importante nos atentarmos que essa ideia foi um elemento fundamental para congregar os educadores em torno do movimento de renovação pedagógica e não particularmente suas filiações teóricas, pois naquele momento o importante era fazer o combate a velha pedagogia tradicional, de modo que a matriz teórica se torna secundário para a congregação dos educadores.

2.2.2. Reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922

A Reforma da InSTRUÇÃO PÚBLICA em 1922 no Ceará, promovida por Lourenço Filho, é mais uma das reformas no campo da educação influenciadas pelo espírito moderno que adentra no Brasil a partir da República, ou seja, a modernização do país passa por uma mudança no cenário escolar que refletiria numa transformação da população em seus hábitos culturais, econômicos e políticos.

Segundo Cavalcante (2011, p. 32), o contexto cearense do período revela uma efervescência das ideias modernas, fruto de uma burguesia comercial e uma elite letrada que

se depara com publicações da Europa e dos Estados Unidos sobre as inovações do capitalismo. Para o autor, a materialização de tais ideias é marcada pela “[...] iniciativa de reformas urbanísticas inspiradas, segundo Ponte (1993), no estilo francês; os jornais multiplicavam-se, ao lado da chegada das facilidades de comunicação operadas pela estrada de ferro, telégrafo, telefonia, cinema e ampliação das atividades portuárias de exportação e importação de bens e serviços”.

Diante desse contexto, o embate travado no campo educacional colocava em disputa a pedagogia tradicional de cunho jesuítico e a pedagogia da escola nova, tendo Lourenço Filho a responsabilidade de conduzir uma reforma educacional que coloque o estado em sintonia com as mudanças em curso no país.

A mudança pedagógica encabeçada por Lourenço Filho no Ceará tinha como referência a reforma educacional paulista, promovida em 1920, cuja intencionalidade está amarrada aos objetivos escolanovistas no Brasil, ou seja, a expansão da escola pública, a valorização da criança e a mudança do foco sobre as matérias de ensino, agora tendo no desenvolvimento infantil sua referência de planejamento pedagógico.

Para Cavalcante (2011), a experiência a frente da reforma cearense em 1922 foi fundamental para Lourenço Filho consolidar-se no cenário nacional como um dos expoentes do chamado movimento dos “pioneiros da educação nova”. O autor observa que a iniciativa paulista, mesmo com pouco tempo de duração devido a problemas políticos, “[...] ensinara Lourenço Filho a pensar sobre o alcance e a necessidade de uma Escola Nova no Brasil, com base na leitura ali propagada de pedagogos estrangeiros alinhados com aquele movimento de renovação da escola”. (CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Nesse momento, assistimos a ascensão de Lourenço Filho no cenário social brasileiro como representante do movimento de renovação pedagógica, que encontrará na psicologia experimental um campo profícuo para o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas. Participante do movimento da renovação pedagógica brasileira, Lourenço Filho dedicará seus estudos para elaboração de instrumentos de medição e avaliação do desempenho dos educandos, algo que, para os “pioneiros da educação nova”, é importante para mediar o processo de ensino e aprendizagem e promover uma melhoria no planejamento pedagógico.

2.2.3. Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1924

Ao analisar a Reforma da Instrução Pública baiana ocorrida em 1924 proposta pelo então inspetor Anísio Teixeira percebemos o quanto é importante tal iniciativa, na medida em que soma-se a outras reformas educacionais do período e avoluma o movimento de renovação pedagógica no Brasil.

A realidade baiana naquele período leva o inspetor a defender arduamente a educação primária como garantia da escolarização básica da população e uma alternativa para tirar o estado de uma situação atrasada. Entretanto, segundo Rocha (2011), a alfabetização defendida para a população baiana era compreendida para além do ensinar a ler e escrever, pois o entendimento do inspetor era que “[...] a finalidade da escola primária não era apenas alfabetizar, o fundamental era educar a população sertaneja, elevar seu nível moral e mental, o que contribuiria para retirá-la da situação de atraso”. (ROCHA, 2011, p. 69).

Portanto, a concepção de escola primária desenvolvida pela reforma Anísio Teixeira tinha como princípio orientador a valorização das crianças, de modo que o ensino primasse pelo desenvolvimento da inteligência e do senso moral. Deve-se muito a incorporação de tais princípios a influência decisiva do escolanovismo deweyano, tendo o educador brasileiro a oportunidade de observar as experiências concretas nos Estados Unidos em sua primeira viagem ao país em 1927⁴².

Com o objetivo de promover uma radical mudança pedagógica na instrução pública baiana, Anísio procurou modernizar o ensino incorporando elementos que são fundamentais para colocar em prática uma concepção nova de educação, pois, para valorizar e respeitar as particularidades das crianças é preciso saber como e quando atuar para desenvolver tais aptidões naturais, daí a necessidade de incorporar no contexto escolar a utilização dos testes psicológicos numa pequena amostra de escolas, com o intuito de aprimorar e diminuir as falhas durante o processo educativo. Segundo Rocha (2011, p. 73-74), a utilização dos testes psicológicos auxiliaria os profissionais da escola no processo de organização e planejamento

⁴² O contato com a experiência estadunidense resultou na produção do livro: TEIXEIRA, A. S. **Aspectos americanos de educação: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Organização Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

do trabalho pedagógico de todos envolvidos, do professor em sala de aula, como do coordenador pedagógico.

Anísio Teixeira, a frente dessa reforma educacional, tinha a pretensão de contribuir para a mudança da mentalidade pedagógica de todos envolvidos com a educação, pois a renovação só acontece mediante consentimento de todos, não cabe somente o poder público vontade política de transformar, é necessário o convencimento dos profissionais da educação da ideia de uma escola nova, e para tal, os princípios orientadores devem ser claros e objetivos: “[...] 1) o ensino pela ação que deve substituir o ensino pelo aspecto; 2) o ensino deve ser fundado no interesse da criança; 3) a escola deve preparar a criança para a missão de adulto”. (ROCHA, 2011, p. 76).

É possível notar que a ênfase na figura da criança exige uma mudança radical no campo curricular, pois até então, os conteúdos tinham como referência o saber do adulto, ou seja, o ponto de chegada, algo que imobiliza alternativas que promovam a adaptação da realidade ao universo infantil, logo, não considerando suas particularidades.

Rocha (2011, p. 77) observa que a educação almejada por Anísio tinha como princípio político a defesa da democracia, de modo que o respeito às individualidades da criança demonstra uma prática democrática, pois a imposição é a pior forma de conduzir um processo educativo, prova maior dessa postura autoritária, é a situação em que se encontra a educação no Brasil, um verdadeiro descaso e desvalorização do mecanismo propulsor do progresso social de um país.

O “americanismo educacional” influenciou o inspetor da reforma baiana a defender uma educação diferenciada, renovada, respaldada pelos mais avançados estudos científicos sobre o desenvolvimento humano, particularmente o infantil. Dessa forma, a divulgação das ideias e princípios escolanovistas fizeram parte de sua agenda política de convencimento das melhorias advindas da escola nova. (ROCHA, 2011, p. 80-81).

Ao decorrer das análises sobre as reformas educacionais é possível identificar que, de forma geral, a ideia de renovação pedagógica e expansão da escola pública são os elementos propulsores para a mudança pedagógica. Essa questão é destacada por ARAÚJO, M. (2011) quando observa o ponto de partida das reformas brasileiras no início do século XX, uma vez que partem de uma “[...] acepção de homogeneidade normatizada [...] inscrita no coração das

reformas escolares desde 1907, segundo preceitos das pedagogias modernas ou escolanovistas". (ARAÚJO, M., 2011, p. 142).

2.2.4. Reforma Educacional no Rio Grande do Norte em 1924

A homogeneidade das reformas educacionais é analisada pela autora a partir da reforma educacional ocorrida em 1924 no Rio Grande do Norte conduzida por José Augusto Bezerra de Medeiros, político e educador que defendia escola pública e a expansão da escola primária para a população carente. (ARAÚJO, M., 2011, p. 142).

Ao discutir as intenções educacionais da reforma no Rio Grande do Norte, parece-me com mais nitidez a característica homogênea de tais reformas, pois a reivindicação de uma educação integral com base nos aspectos cognitivos, morais, físicos e higiênicos revelam uma preocupação comum de todos os educadores, ressaltando as formas de efetivação de tais propostas, todas elas almejam promover uma renovação pedagógica e a primeira meta seria diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil.

Segundo Araújo, M. (2011, p. 143) reconhecer a escola primária como etapa fundamental no processo de mudança social é crucial para desenvolver a mentalidade moderna, ou seja, para José Augusto, a escolarização da população garantiria o progresso econômico, social e cultural do Rio Grande do Norte.

Com base nessa ideia de escolarização, a reforma potiguar incorpora os princípios defendidos pelas reformas do período, isto é, a centralidade da atividade infantil como mecanismo de aprendizagem e a preocupação em desenvolver uma mentalidade nova, em que as crianças e os jovens devem ser preparados para viver em comunidade, logo, a escola deve ser o espaço educativo que proporcione situações sociais que levem os educandos a reconhecer a importância de trabalhar coletivamente.

A sociedade em plena mudança exigia um novo perfil de escola, com métodos e instrumentos novos que pudesse atualizá-la de acordo com as demandas sociais. Dessa forma, a intenção de José Augusto era promover uma reformulação na educação potiguar levando em consideração o contexto nacional, isto é, uma atmosfera social em que o princípio renovador

era o ponto central da discussão por incorporar o aspecto de associar a escola com a comunidade, de modo que o ensino deva ser guiado pelos interesses e demandas locais da escola provocando nas crianças e nos jovens o interesse e curiosidade de aprender (ARAÚJO, M., 2011, p. 150-151).

Araújo, M. (2011) analisa que a reforma promovida por José Augusto no Rio Grande do Norte reforça o movimento de renovação pedagógica no Brasil. Para a autora, o caicoense participa da luta pela expansão da escola pública no Brasil sob orientação dos princípios escolanovistas, com vistas no projeto de reconstrução nacional que vislumbra na educação o mecanismo social capaz de gerar o progresso econômico, pois, para José Augusto, “[...] futuro do Brasil estava atado aos desígnios de uma educação escolar de base sólida, democrática, republicana e continuamente renovadora sobre a qual assentaria a grandeza desta pátria”. (ARAÚJO, M., 2011, p. 152-153).

2.2.5. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927

A reforma da InSTRUÇÃO PÚBLICA no Distrito Federal em 1927 conduzida por Fernando de Azevedo segue na esteira das propostas pedagógicas desenvolvidas durante a década de 1920, orientadas pelos princípios modernos de educação.

Segundo Camara (2011, p. 181), a figura de Fernando de Azevedo no grupo dos renovadores pedagógicos é marcada por sua influência em importantes espaços políticos (Associação Brasileira de Educação – ABE; Sociedade Brasileira Eugênica de São Paulo) cujo poder de divulgação é utilizado pelos “pioneiros da educação nova” para irradiar as ideias modernas de educação.

A preocupação de Fernando de Azevedo na liderança da reforma educacional pautava-se no esforço de atender a duas frentes de trabalho: a primeira seria combater o elevado índice de analfabetismo da população brasileira, e a segunda seria por meio da escolarização criar uma identidade nacional.

Camara (2011, p. 180) observa que a preocupação de Fernando de Azevedo e de outros educadores em reconstruir uma identidade nacional assenta-se na intenção de elevar o

país da condição de nação atrasada, arcaica e antidemocrática ao status de um país moderno, em que sua população seja escolarizada, participante das decisões políticas e consciente da importância do desenvolvimento científico e tecnológico para o progresso econômico e social.

O contexto social vivenciado no Distrito Federal naquele período retrata essa vontade política de modernizar o país. Segundo Camara (2011), “[...] a partir de meados do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro vivenciou um processo de intervenção embalado por ações higiênicas e educativas que pretendiam ordenar e regularizar o espaço urbano, reorganizando-o a partir da lógica burguesa europeia”. (CAMARA, 2011, p. 187).

A consolidação do processo de urbanização e higienização da população no Distrito Federal e em todo país não foi tranquila e tampouco pacífica, pelo contrário, inúmeras manifestações populares marcaram o descontentamento frente à imposição de valores higienistas fundamentado numa racionalidade médica moralizante que determinava o que era saudável ou não, restando à população acatar as decisões em prol de uma modernização nacional.

A roupagem utilizada pelos reformadores para revestir o discurso higienista moralizante foi atribuir a educação uma função social de promover o aprimoramento do ser humano, dessa forma, a higienização daria condições para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e culturais dos educandos, especialmente nas crianças, por julgarem seu estado de incompletude e imaturidade a fase que devemos inserir os hábitos saudáveis para a preservação do corpo e da mente.

Por meio da criança, esperavam transmitir, valores, mas também produzir novos saberes que interferissem no meio social do qual provinha. Conteúdos escolares associados aos usos e práticas cotidianas foram instituídos no intuito de produzir a racionalização de fazeres até então naturalmente aprendidos ou praticados no espaço familiar. (CAMARA, 2011, p. 187).

Portanto, a escola como instituição responsável pelo processo educativo agora sob nova base científica, tem a função de contribuir para a reconstrução da identidade nacional, assegurando por meio das matérias de ensino o desenvolvimento da moral cívica, isto é, com a renovação pedagógica será possível criar uma nacionalidade própria, que tenha como características os aspectos culturais do nosso povo associado às inovações trazidas pelo capitalismo, dessa forma, “[...] despertando na criança a consciência nacional e contribuindo para o crescimento da riqueza material e moral do país”. (CAMARA, 2011, p. 193).

2.2.6. Reforma Francisco Campos em Minas Gerais em 1927

A reforma educacional mineira conduzida por Francisco Campos em 1927 apesar das influências do movimento de renovação pedagógica foi desenvolvida respeitando as tradições locais. Mais uma vez é possível perceber o caráter heterogêneo das reformas ocorridas na década de 1920, pois o mais importante era promover uma política que combatesse os altos índices de analfabetismo no país, e aliado a esse combate inserir alguns hábitos que pudessem elevar o país de sua condição semi feudal para uma nação moderna, urbana e industrializada.

Para Biccás (2011, p. 159), a reforma mineira valorizou o ensino primário estimulando a abertura de instituições que atendessem o público infantil (jardins de infância e Escola Maternal). Nesse espaço educativo o propósito era formar desde a infância uma autonomia do educando para criar e recriar seu mundo, incentivando o trabalho em grupo e respeito as particularidades de cada criança.

Dessa forma, a intenção da reforma mineira era promover por meio da escola primária uma educação democrática, que proporcionasse às crianças um papel ativo no processo de aprendizagem “[...] libertando-a da concepção de criança como receptáculo de conhecimentos e da ideia de que o objetivo do ensino é oferecer noções desconectadas ao espírito infantil”. (BICCAS, 2011, p. 166).

Quando mencionamos anteriormente que a reforma mineira promoveu uma renovação pedagógica mantendo algumas tradições é importante destacar que essa particularidade não se restringe as Minas Gerais, pois uma ideia nova não é incorporada plenamente sem o consentimento dos grupos sociais, e como tal, sabemos que o país vivencia no cenário escolar uma forte influência da pedagogia tradicional, dessa forma, o diálogo entre o “velho” e o “novo” perpassou todas as reformas educacionais brasileiras.

Em Minas Gerais, segundo Biccás (2011, p. 173), “[...] as reformas educacionais mineiras implementadas na década de 1920 estavam no espírito escolanovista, evidentemente adaptadas aos interesses e às necessidades locais”. Isto evidencia o embate político travado entre liberais e a Igreja Católica, pois não podemos atribuir esse diálogo exclusivo aos liberais, já que o próprio Francisco Campo, promotor de tal reforma, mantém um diálogo muito próximo com os católicos.

Nesse momento histórico da década de 1920, é importante observar que a filiação teórica não é o ponto central da discussão do grupo dos renovadores, mas sim a defesa de uma escola pública, que ressalte o papel central do educando no processo educativo, pois, mais importante do que a filiação teórica de cada pioneiro, é preciso modernizar o país, alfabetizar a população e formar mão-de-obra qualificada para abastecer o processo de urbanização e industrialização em ascensão no país.

2.2.7. Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Attilio Vivacqua

Para finalizar esse estudo sobre o caráter renovador das reformas educacionais, a reforma no Espírito Santo em 1928 desenvolvida por Attilio Vivacqua traz elementos que demonstram o quanto era difícil o processo de renovação pedagógica no Brasil, um país naquele período marcado pela presença política e autoritária do coronelismo em algumas regiões, em especial, no Espírito Santo, que impedia o desenvolvimento de práticas democráticas e qualquer iniciativa social nesse sentido.

Schwartz e Simões (2011, p. 252-253), ao analisar a reforma capixaba, observam que o papel exercido por Vivacqua foi fundamental para conciliar os diversos interesses locais para promover uma reforma pedagógica nos moldes das demais reformas, com intuito de modernizar o país e expandir a escola pública brasileira, combater o alto índice de analfabetismo e, ao mesmo tempo, desenvolver uma educação de qualidade, respalda nos princípios escolanovistas.

A realidade capixaba exigia por parte do poder público uma investida séria para amenizar o problema educacional do estado, com isso Vivacqua dirige a reforma capixaba com a preocupação de formar uma nova mentalidade pedagógica e o público alvo dessa formação eram os profissionais da educação.

Nesse contexto, a preocupação com a atualização dos profissionais assumia um papel privilegiado no cerne das ações implementadas pela política de Vivacqua, pois era vista como garantia para o preparo dos profissionais que seriam não só os realizadores da nova pedagogia como também os responsáveis pela formação do contingente de 50 mil crianças nas escolas primárias do Espírito Santo. (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 254).

A formação dos professores era encarada pelo reformador capixaba uma questão fundamental para levar adiante a renovação pedagógica almejada pela proposta e uma das estratégias utilizadas foi a divulgação massiva das ideias escolanovistas no cenário social capixaba por meio da imprensa escrita.

A intenção de divulgar no jornal “*Diário da Manhã*” extrapola a esfera meramente escolar, uma vez que é lido por várias pessoas que atuam em diversos setores sociais, logo, o intuito era transmitir informações sobre uma escola com princípios modernos que concebe a criança como um ser ativo e participativo (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 256).

Para Schwartz e Simões (2011), a reforma capixaba revelou o quanto são necessárias as articulações políticas para efetivar uma nova proposta educacional, pois o “[...] processo de convencimento de atores políticos e educacionais, acerca não só da relevância teórica dos princípios da escola ativa, mas também da possibilidade de “adaptá-los” à precariedade das condições escolares observadas no estado” demonstra a astúcia de Vivacqua para driblar as dificuldades e conduzir esse processo de reformulação pedagógica. (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 266).

É interessante observar que esse artifício da adaptabilidade é uma marca presente em todas as reformas dos anos 20 do século passado, reafirmando que tais propostas se pautavam pela modernização pedagógica, isto é, o reconhecimento da criança como agente central no processo educativo, a rediscussão curricular sob o prisma do desenvolvimento infantil, a expansão da escola pública como forma de combater os altos índices de analfabetismo e a formação de uma nova identidade nacional.

Portanto, é possível perceber que as adaptações aos contextos sociais provocaram um efeito de secundarizar as matrizes teóricas dos educadores como elemento unificador do movimento de renovação pedagógica, haja vista que temos no mesmo grupo personalidades de distintas filiações (liberais, positivistas, católicos), de modo que a congregação de todos foi possível mediante o projeto maior, ou seja, a reconstrução nacional por meio de uma educação nos moldes modernos, inspirados na racionalidade científica, no progresso social e econômico oriundos da industrialização.

2.3. Consolidação política e social do grupo dos “Pioneiros da Educação Nova”

Ao analisar tais reformas educacionais foi possível notar que sua efetivação enfrentou vários obstáculos de ordem econômica, social e cultural. O financiamento público na área educacional era fundamental para viabilizar as mudanças necessárias no plano físico e pedagógico das instituições escolares (materiais pedagógicos, arquitetura escolar, valorização da carreira docente) algo que nas reformas pode ser vistas mais claramente nas capitais e cidades importantes dos estados.

As dificuldades enfrentadas de ordem social e cultural no período pelos reformadores foi a resistência mantida pelos educadores católicos, que em sua maioria, eram contrários as ideias escolanovistas por considerá-las anticristã e por aclamar uma sociedade democrática que se aproximava dos princípios comunistas. Embora, segundo Ribeiro (2007, p. 113), as reformas ocorridas no período se enquadrarem na ideologia burguesa, de manutenção do *status quo*, a crítica religiosa vai além do campo pedagógico, adentra o cenário econômico, pois, a defesa de uma escola pública financiada pelo Estado retiraria das mãos da Igreja o poder de controlar o ensino ministrado nas escolas de cunho moralizante e dogmático.

Os educadores católicos, com atitudes deste tipo, representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social com algo muito mal definido – o comunismo – que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou leva a agir contrariamente às mudanças. (RIBEIRO, 2011, p. 113).

Apesar da centralidade do embate entre liberais e católicos sobre a hegemonia no cenário educacional brasileiro a época, de acordo com Saviani (2007), outros grupos se fazia presente no debate sobre os rumos da educação brasileira. O movimento anarquista teve no campo sindical uma forte presença defendia uma proposta pedagógica diferenciada de ambos os grupos hegemônicos. Para os anarquistas, “[...] a educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas”. (SAVIANI, 2007, p. 182-183). Nesse sentido, os anarquistas criaram escolas e materiais de divulgação para a classe trabalhadora com o intuito de desenvolver uma pedagógica libertária, de acordo com os princípios de Robin e Ferrer.

Os comunistas, organizados no PCB, não chegaram a formular uma proposta clara de educação para a classe trabalhadora, mas defenderam alguns princípios para o desenvolvimento da educação no país: “[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares”. (SAVIANI, 2007, p. 183-184).

De acordo com Saviani (2007), a situação internacional do movimento comunista na década de 1920 levou o movimento a se preocupar mais diretamente com a consolidação do regime numa perspectiva mundial. Entretanto, com o fracasso de algumas iniciativas revolucionárias no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha) levou ao movimento mudar a estratégia de expansão internacionalista para intervenção nacionalista. No Brasil, a estratégia alterada representou para o PCB a “[...] participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930”. (SAVIANI, 2011, p. 183-184).

A década de 1920 é marcada por inúmeros debates sociais e educacionais que vislumbravam uma mudança radical no país, independente de sua matriz filosófica, os grupos envolvidos tinham a compreensão da necessidade da mudança. Entretanto, a disputa política travada pela liderança nesse processo é o ponto central que os difere substancialmente, pois os projetos sociais são diferentes e, em algum momento antagônico, dessa forma, a direção do processo de reconstrução nacional estaria nas mãos do grupo que conseguisse articular melhor as tensões e pressões dos demais grupos envolvidos.

Para Freitas e Biccas (2009), o grupo que conseguiu, em certa medida, contornar as dificuldades e se lançar na liderança do projeto de reconstrução nacional foram os “pioneiros da educação nova”. Todavia, a constituição desse grupo não é homogêneo tampouco radical no que diz respeito a um projeto de transformação social.

Apesar das proximidades e dos muitos interesses em comum, é importante entender que essa identidade de pioneiros é uma identidade forjada e que ajudou a forjar também um cenário no qual “pioneiros” e “católicos” pareciam ser os dois únicos grupos disputando por influenciar os rumos da ação estatal no campo da educação. Nem os pioneiros constituíam “um grupo”, nem a Igreja Católica era “um bloco” coeso a expressar “uma”

concepção de educação adequada para o Estado, nem pioneiros e católicos eram os atores exclusivos naquele contexto de grande efervescência política, nem é correto supor que entre os pioneiros estavam somente intelectuais “renovadores” e entre católicos, intelectuais “tradicionais”. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 71).

Como podemos ver, a formação dos “pioneiros da educação nova” é fruto de um movimento nacional que teve nas reformas educacionais espalhadas no país ponto de apoio para consolidar uma liderança política com respaldo para conduzir o projeto de modernização, concebido desde a Proclamação da República que não logrou êxito, mas que, no início da década de 1930, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, representa a tentativa de criar uma política educacional que seja estimulada em todo território nacional, tendo na figura do Estado o papel de promover e disseminar a nova educação que trará ao país a modernidade e o progresso econômico, social e político.

Logo, a finalidade do grupo ao propor um Manifesto reivindicatório é

[...] 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 perdemos 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, 2011, p. 492-493, grifo nosso).

Diante do desafio proposto no projeto de reconstrução nacional tendo a educação o papel central, a seguir discutiremos como a educação nova expressa pelo documento concebe a infância e como ela está situada nesse projeto social, isto é, quais são as referências para se pensar uma nova infância, cujo potencial é essencial para consolidar o projeto de modernização do país.

Nesse sentido, ao analisar a infância concebida pelos “pioneiros da educação nova”, temos a preocupação de investigar como a mesma está associada a uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação, pois acreditamos que “[...] a infância é forjadora de história e do futuro, porque além da reprodução, há também o anseio de inventar e criar o futuro. Por isso, a criança é um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia para a sua construção”. (ARAÚJO, J., 2007, p. 206).

2.4. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: sociedade, educação e infância

Partindo do pressuposto de que o conceito de infância é construído historicamente pelo homem fundamentado por uma concepção de mundo, de sociedade e de homem, e que dessa forma, não há uma ideia cristalizada de infância, daremos continuidade a nossa investigação sobre a concepção filosófica de infância pensada pelos “pioneiros da educação da nova” materializada no Manifesto, lançado por eles em 1932, com o objetivo de analisar qual o papel atribuído a infância no conjunto das mudanças sociais ocorridas a partir da década de 1920.

Conforme vimos anteriormente nesta pesquisa, a preocupação em situar a infância no contexto social parte da compreensão histórica de sua relevância, que a partir da Idade Moderna, provoca em grandes pensadores a preocupação em desvendá-la para compreender sua importância, e mais, como um ser social recém chegado pode contribuir na realização do projeto Moderno de sociedade.

Araújo, J. (2007) observa que, no período Moderno, a ênfase na criança e na infância é compreensível posto que, nesse momento histórico, o homem busca recuperar para si o poder de decidir os rumos de sua história, isto é, o conhecimento produzido a partir de então está dirigido para a realização plena de sua condição humana. Portanto,

[...] é aí que a criança e a infância se tornam centrais, posto que essa fase da vida seja primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, de compreender o seu mundo infantil, suas características, para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, que pode ser formado, que pode ser educado. Veja-se então que falar de criança e de infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. No entanto, trata-se primeiro de desvendá-la, compreendê-la. (ARAÚJO, J., 2007, p. 184).

Com o propósito de desvendar a infância concebida pelos “pioneiros da educação nova”, nos debruçamos num estudo preliminar sobre as reformas educacionais ocorridas na década de 1920 que constituíram um cenário favorável para constituição de um discurso renovador que entre outras reivindicações, almejavam consolidar uma nova ideia de infância, inspirada no movimento de renovação pedagógica internacional.

A “escola nova” é o nome atribuído a esse processo de renovação pedagógica no âmbito teórico e prático, que tem como objetivo principal a reformulação das práticas educativas no interior das instituições escolares. A preocupação comum das diferentes vertentes teóricas era introduzir na escola o pensamento racionalizado, fruto das pesquisas em diversas áreas do conhecimento (biologia, psicologia, sociologia, filosofia, etc.) que revelam o poder autônomo do homem de buscar respostas aos seus problemas cotidianos, livre da influência de forças externas a ele (religião).

Alves (2007) analisa as características da pedagogia escolanovista como resultado do esforço dos liberais no século XIX em sistematizar um modelo pedagógico que estruturasse a formação de um novo homem, que soubesse lidar com as mudanças provocadas pelo avanço tecnológico e material da sociedade. Para tanto, os escolanovistas propunham uma escola única como forma de superar o ensino tradicional, cujas características estavam enraizadas num modelo de sociedade medieval ora superado pelos homens do século XIX.

O princípio da unicidade postulava a necessidade de ser produzida uma instituição escolar única cujo currículo deveria integrar, harmonicamente, a educação profissional e a formação humanístico-científica. Desde então, a unicidade escolanovista somou-se ao conjunto de princípios setecentistas que resumiam o ideário da escola pública: universal, gratuita, obrigatória, laica e única. Coloquê-se em relevo, tão-somente, que a unicidade, por ter como pano de fundo o canhestro diagnóstico segundo o qual a escola dualista produzia as diferenças de classes, prometia, implicitamente, superar antagonismos sociais enraizados na base material da sociedade capitalista por meio de uma instância da superestrutura, a escola única. (ALVES, 2007, p. 71-72).

De acordo com Cambi (1999, p. 511-512), a escola nova representa um movimento pedagógico que buscou, além de modernizar as instituições escolares, associá-las ao contexto social, isto é, sintonizar a escola de acordo com as mudanças sociais sob a orientação do conhecimento científico, que permitiria aos educadores planejarem e avaliarem suas estratégias para o alcance de sua finalidade pedagógica.

Uma característica fundamental do movimento da escola nova que nos chama atenção e confirma sua presença no pensamento dos “pioneiros da educação nova” no Brasil é o entendimento sobre a infância e criança. Segundo Cambi (1999, p. 514-515), a visão geral dos escolanovistas sobre a criança é de um ser ativo e espontâneo, que deve ser libertado dos

[...] vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial a escola deve sofrer profundas mudanças: deve ser, se

possível, afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. (CAMBI, 1999, p. 514-515).

Como podemos ver nessa citação, a realização do projeto escolanovista necessita de uma ampla fundamentação teórica que abarque os conhecimentos filosóficos e científicos, todos eles relacionados para dar uma direção na ação pedagógica dos educadores, pois assim é possível definir com clareza e objetividade o caminho a ser percorrido e a finalidade que deseja alcançar (CAMBI, 1999, p. 525).

Não diferente disto, percebemos que no decorrer das reformas educacionais os “pioneiros da educação nova” buscaram fundamentação filosófica e científica em pensadores escolanovistas para justificar e convencer a população do caráter progressista da reformulação pedagógica.

2.4.1. É preciso “manifestar” já! Diretrizes para reconstrução do projeto modernizante do país

Nesse momento do estudo, analisamos detalhadamente a peça documental resultado das reivindicações dos “pioneiros da educação nova” no Brasil, com intuito de apresentar os desejos e planos para com a educação nacional e qual o papel que a mesma cumpriria na reconstrução do projeto nacional e, nesse contexto, como a infância está articulada no movimento de renovação pedagógica.

Antes porém, faremos uma discussão que julgo fundamental a respeito da auto nomeação atribuída pelos educadores envolvidos nesse projeto de reorganização da educação brasileira – pioneiros da educação nova – por julgar que, muitas das vezes a interpretação dada a essa nomenclatura super valorize o aspecto inovador de suas ideias em detrimento de outros aspectos (econômico, político, histórico, filosófico) que por sinal, julgamos ter maior relevância para a uma leitura concreta da realidade na qual a manifestação foi construída.

A palavra *manifestar*, segundo o dicionário Aurélio (2000), significa aquele que manifesta, que apresenta um manifesto. *Manifesto* significa: “3. Declaração pública ou solene das razões que justifiquem certos atos ou fundamentam certos direitos. 4. Programa político, estético, etc.”. (Ibid., p. 444). O curioso do significado da palavra para a nossa discussão atinge o seu ponto máximo quando associamos com outro termo, *pioneiro*. *Pioneiro* significa: “1. Aquele que abre caminho através de região mal conhecida. 2. fig. Precursor”. (AURÉLIO, 2000, p. 536).

Ao relacionar os dois significados – *manifesto* dos *pioneiros* – é possível compreender a razão que leva grande parte dos educadores e historiadores a atribuir notório reconhecimento aos personagens que participaram desse movimento de renovação pedagógica, pois suas reivindicações e desejos se apresentavam como sendo algo inédito que traziam o que havia de mais avançado em termos pedagógicos no mundo para o Brasil.

Contudo, de onde vem essa compreensão de que as ideias e os pensamentos brotam da mente criativa dos homens? Acreditamos que essa noção é alimentada a partir do momento em que os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais são secundarizados, pois compreendem o movimento histórico como uma sucessão de fatos que ocorrerem à revelia das relações sociais entre os homens, logo, o escolanovismo sendo o que há de mais avançado no plano pedagógico deve ser incorporado na realidade brasileira que almeja alcançar *status* de um país moderno.

Partimos do pressuposto que os “pioneiros da educação nova” são sujeitos históricos, que compartilham ideias e concepções sobre sociedade, homem, educação e de infância, determinados por um modo de produção que os condiciona a base material para pensar e formular maneiras de reproduzir sua existência humana.

O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinada maneira, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas. A observação empírica tem de provar, em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação, a conexão entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado provêm constantemente do processo de vida de indivíduos determinados, mas desses indivíduos não como podem aparecer na imaginação própria ou alheia, mas sim tal como *realmente* são, quer dizer, tal como atuam, como produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinados limites, pressupostos e condições materiais, independentes de seu arbítrio. (MARX, ENGELS, 2007, p. 93, grifo do autor).

Portanto, acreditamos que o pioneirismo e liderança do grupo a frente das reformas educacionais no país não se deu de forma natural, pelo contrário, pois, como foi discutido anteriormente, os pioneiros não era o único grupo existente, logo, o poder hegemônico conquistado por eles é resultado de um conjunto de fatores, dentre eles, o principal é de estarem em sintonia com as mudanças no processo produtivo do país, que deixara uma política exclusivamente agrário-exportadora para uma política urbano-industrial.

Posto o debate nestes termos, avancemos para as reivindicações propostas pelo pelos pioneiros para a reorganização da educação brasileira. Segundo Azevedo (2011),

[...] 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.** (AZEVEDO, 2011, p. 467, grifo nosso).

Nesse sentido, o diagnóstico realizado pelos educadores sobre a situação da educação brasileira eram as piores possíveis, mesmo tendo em alguns momentos tentativas de implementar mudanças no cenário escolar, as propostas foram ineficientes na medida em que aconteceram pontualmente e de forma isolada, sem um planejamento e diretrizes que orientassem todas elas para um mesmo caminho.

Diante dessa constatação, cabia a sociedade e ao Estado tomarem uma iniciativa que reestruturasse a educação nacional, haja vista que a aceleração da mudança do processo produtivo dependia de um sistema de ensino que formasse um trabalhador adaptado as novas exigências do sistema produtivo. Portanto,

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 12 anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticos-sociais a solução dos problemas escolares.** (AZEVEDO, 2011, p. 467, grifo nosso).

Esse trecho ilustra com clareza o que representou para o fortalecimento do grupo as reformas educacionais realizadas nos estados, algo que discutimos anteriormente, e que demonstra o processo histórico percorrido pelos pioneiros até a conquista da liderança no processo de reconstrução nacional.

Ao discutir as reformas educacionais como ponto de apoio e incentivo a renovação pedagógica, alertamos que, a proximidade e a partilha de ideias entre os educadores se deu muito mais pelo desejo de superar o estado atrasado da população brasileira, medida por eles por meio das taxas de analfabetismo e de mortalidade ligadas a falta de noções de higiene pessoal do que propriamente de uma matriz teórica comum, que agregasse a todos. Mas, segundo Azevedo (2011), a divergência de matriz teórica não impossibilitou a ação conjunta dos pioneiros.

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inauguruou uma série fecunda de combates de ideias, agitando o ambiente para as principais reformas impelidas para uma nova direção. [...] 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. [...] Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força da ideias e a irradiação dos fatos. (AZEVEDO, 2011, p. 467-468, grifo nosso).

Aqui vale destacar o alto grau de politização do grupo frente as estratégias políticas, demonstrando que, para além de educadores no sentido pedagógico, eram hábeis educadores políticos, pois tinham a clara noção de que um dos principais lugares de disputa para efetivarem suas ideias é no campo político estatal.

Marx e Engels (2007) analisam que a classe dominante sempre adotou como estratégia política para manutenção do poder hegemônico a associação com o Estado, pois sua intenção é legitimar, do ponto vista jurídico e legal, suas ideias como sendo compartilhada e comungada por todos, logo “[...] daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade *livre*”. (Ibid., p. 76, grifo do autor).

Isto significa que, para os pioneiros, o aval do Estado é fundamental para diminuir a influência dos demais grupos na sociedade, pois suas ações não se restringiriam a esfera escolar, por exemplo, a laicidade do ensino, mas sim, promoveria um confronto direto com a Igreja Católica que transcendia os muros da escola.

Logo, o contexto era favorável para aplicação de suas ideias, era preciso sistematizar e fundamentar a proposta de reconstrução nacional segundo os princípios novos e modernos. Dessa forma, caberia

Aos que tomaram **posição de vanguarda** da campanha de renovação educacional [...] 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, 2011, p. 469, grifo nosso).

2.4.2. Por que uma “Educação Nova”?⁴³

A expressão “educação nova” presente no título do documento publicado pelos pioneiros traduz a vontade e pretensão política do grupo em promover uma reorganização da educação brasileira em todos os níveis, da escola primária ao ensino universitário e na formação do magistério, inspirados nos princípios liberais e científicos de educação desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos no decorrer do século XIX e início do século XX.

Posto anteriormente toda a situação caótica da educação brasileira, a finalidade educativa de lançar mão de um manifesto dirigido ao povo e ao governo é apresentar sistematicamente diretrizes fundamentadas numa concepção de educação, de escola e de criança que rompa com a velha tradição e instaure uma nova forma de organizar e planejar o processo educativo nas instituições escolares de todo território nacional.

A preocupação dos pioneiros em relação ao aspecto pedagógico da reforma foi a tentativa de aproximar a escola com a vida social, com o mundo do trabalho, pois, segundo Azevedo (2011)

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**, extraíndo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

⁴³ O título do item em questão tem como referência o artigo produzido por Anísio Teixeira que discute a importância da proposta pedagógica escolanovista para o desenvolvimento social do país. Ver artigo: TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". In: **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p. 02-30. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>, acesso no dia 28/10/11.

Nesse trecho, fica evidente a preocupação dos pioneiros em promover uma reforma pedagógica colocasse a escola em sintonia com as mudanças sociais. Para os pioneiros da educação nova, cabe aos homens se adaptarem às novas demandas sociais, sendo assim, a escola como importante espaço de formação deveria modificar sua prática constantemente para não sair do movimento histórico da sociedade.

Outra questão que está relacionada diretamente com a preocupação em ajustar a escola com a vida social é trazer a tona a centralidade do processo de construção do conhecimento para o indivíduo, ou seja, agora não é mais a escola e o professor que transmitirá o conhecimento pronto e acabado para o aluno, pelo contrário, caberá a escola por meio de sua organização dispor dos meios necessários para que o aluno desenvolva suas capacidades e potencialidades, de modo que o sistema de ensino possa superar os antagonismos do modelo pedagógico anterior no que se refere às diferenças sociais e econômicas, já que agora tais diferenças estão na ordem biológica e psicológica.

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, 2011, p. 472, grifo nosso).

Mais a frente no próprio documento, os pioneiros esclarecem que a finalidade principal da educação é superar as diferenças sociais como barreira ao processo de escolarização.

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**. (AZEVEDO, 2011, p. 472, grifo nosso).

Ao reunir todos esses elementos que traduzem a intenção da renovação pedagógica dos pioneiros, apresentaremos no decorrer da discussão algumas contradições que expõe o caráter real da proposta pedagógica.

Primeiramente, temos fortes indícios da influência do escolanovismo deweyano no que tange o processo de construção do conhecimento vinculado a uma necessidade prática e utilitária no meio social. Ao citar Dewey (1979), queremos mostrar como o mesmo concebe essa relação e como seu discurso é apropriado pelos pioneiros na defesa de uma escola fundamentada em princípios científico e progressista.

A filosofia tem, assim, dupla tarefa; a de criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornaram obsoletos em vista dos novos recursos disponíveis e quais os que são meramente sentimentais por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos; e também a de interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros empreendimentos sociais. Seria impossível que ela tivesse bom êxito nessas tarefas, sem equivalentes educacionais sobre o que se devesse fazer ou não fazer. [...] A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova. (DEWEY, 1979, p. 362-363).

Dessa forma, é possível entender as razões que levam os pioneiros a defenderem a ideia de que as diferenças sociais e econômicas não podem interferir no processo formativo, uma vez que a escolarização deve ser garantida a todos independente de sua origem social, pois o mais importante é possibilitar ao aluno um ambiente escolar em que a valorização do saber deve sempre acompanhar as mudanças sociais, logo, a questão norteadora do processo educativo será a utilidade e necessidade social desse conhecimento e não sua origem social.

A partir desse raciocínio, a escola na perspectiva escolanovista inspirada no pensamento liberal, se coloca na condição de instituição formadora dos princípios democráticos e solidários, tão almejado no processo de reconstrução nacional defendido no Manifesto dos Pioneiros.

Nesse sentido, a análise de Galiani (2009) sobre os objetivos da proposta educacional de Dewey reforça nosso entendimento sobre as intenções dos pioneiros com relação a mudança necessária na esfera educacional do país. Para o autor,

[...] o objetivo de formar uma consciência nacional e preparar uma mão-de-obra qualificada, condição indispensável para a produtividade na indústria, algumas nações passaram a desenvolver Sistemas de Ensino, por verem na educação um meio para atingir tais objetivos. A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um. (GALIANI, 2009, p. 73).

Portanto, o discurso de valorização do indivíduo como produtor do próprio conhecimento por meio das experiências, das práticas democráticas e da solidariedade entre os grupos, é uma tentativa da classe burguesa de afastar a ideia de autoritarismo e de imobilismo social transferindo para o indivíduo e para os grupos comunitários a responsabilidade de suas ações. O papel do Estado, nesse contexto, é diferente daquele defendido pelo pensamento liberal clássico, pois caberia ao mesmo a função de oportunizar escolas públicas, gratuitas e laicas para a população.

No caso brasileiro, a aceitação da intervenção do Estado como agente promotor da educação no início do século XX ocorreu de forma paulatina, devido a resistência de parte dos liberais e da grande maioria dos católicos, que, guardada as diferenças entre eles, enxergavam o Estado como um agente externo altamente autoritário e regulador. Entretanto, com a aceleração do processo de urbanização e industrialização a partir da década de 1930 e mudança no cenário político do país, com a entrada de Getúlio Vargas no poder e criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 dirigido pelo então ministro Francisco Campos, foi preciso por partes dos grupos envolvidos mudarem a estratégia frente ao Estado, pois o mesmo não deixaria de lado um setor (educação) tão fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, um exemplo dessa disposição, foi a promulgação do Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos.

Diante desse cenário, os pioneiros em sua grande maioria compartilhando dos ideais liberais tinham a compreensão, fruto de suas atuações no âmbito administrativo em alguns estados, do poder do Estado como agente promotor de políticas públicas. Dessa forma, os pioneiros manifestam sua posição afirmado que

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 da 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. (AZEVEDO, 2011, p. 474-475, grifo nosso).

Contudo, dizendo quem são e para onde querem caminhar, os pioneiros defendem uma ação estatal modesta, de modo que assegure o “*direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral*” respeitando a organização social posta, ou seja, o monopólio do ensino por parte do Estado seria prejudicial ao sistema democrático, pois subjugaria aqueles que provém de recursos e que desejam uma educação diferenciada, logo,

Afastada a ideia 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 estenderá, 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. (AZEVEDO, 2011, p. 475, grifo nosso).

É preciso reconhecer nessa reivindicação pontual dos pioneiros um avanço para o cenário escolar brasileiro, pois essa questão só veio a se materializar no contexto brasileiro após 64 anos, com a promulgação da LDB nº. 9.394/96, que passou a ser dever do Estado e direito das crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos acesso ao ensino fundamental⁴⁴.

Concomitantemente ao discurso em defesa da escola pública e gratuita é importante problematizar porque, em todo momento no corpo do documento, a defesa de uma educação que garanta os direitos biológicos do indivíduo? É tão forte esse discurso que em passagem anteriormente citada neste trabalho vimos os pioneiros classificarem a escola tradicional como senda pensada exclusivamente para a classe burguesa⁴⁵. Uma simples pergunta: a grande maioria dos pioneiros da educação nova são o que? Acreditamos que tudo menos socialistas e comunistas.

Para confirmar minha tese sobre a filiação teórica dos pioneiros neste trabalho me atentarei, particularmente, no documento produzido pelos mesmos, que apesar de não ser homogêneo o pensamento de todos os envolvidos, marca uma aproximação ideológica da qual as divergências possíveis foram secundarizadas em prol de um objetivo maior.

No decorrer do trabalho, é possível perceber mais claramente a contribuição do escolanovismo/liberalismo tanto no corpo do Manifesto quanto nas reformas educacionais anteriores ao documento. Todavia, ao analisar o documento percebemos a presença da matriz teórica positivista, muito embora nossa análise tenha se detido sobre a contribuição do pensamento deweyano no documento, é difícil não notar a presença de alguns conceitos e seus significados associados ao pensamento positivista.

⁴⁴ A observação feita no trabalho sobre a reivindicação dos pioneiros da educação nova em defesa da educação pública no Brasil se faz importante porque é uma referência na história da educação brasileira quando discutimos o processo histórico da universalização do acesso e oferta de ensino em todas as modalidades.

⁴⁵ AZEVEDO (2011, p. 472).

Para ilustrar tais impressões sobre a influência positivista no corpo do documento, observemos as seguintes passagens:

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.** (AZEVEDO, 2011, p. 491, grifo nosso).

Nesse trecho, a compreensão do papel da escola moderna frente a escola tradicional nos remete a uma reflexão sobre a possível influência da matriz teórica do positivismo, particularmente nos estudos realizados por Durkheim (1978) sobre a educação e sua função social para a manutenção da ordem vigente⁴⁶.

É interessante observar, nessa passagem, a vontade de transformar a escola tradicional numa escola moderna com a discussão de Durkheim (1999) sobre os dois tipos de sociedades – a mecânica e a orgânica –, de modo que, a primeira encontra-se num estágio inferior de desenvolvimento e evolução comparada à segunda, que apresenta uma complexidade mais avançada devido ao progresso científico e a divisão mais acentuada do trabalho social⁴⁷.

Outro ponto que nos chama a atenção da possível influência positivista no documento é o fato de desconsiderar as diferenças sociais e econômicas como problema no processo educativo, pois, como vimos anteriormente, a educação deve ser *para além das classes sociais*, o que deve prevalecer é o direito biológico de cada indivíduo de desenvolver-se, independente das relações sociais que o determinam, dessa forma, os problemas sociais numa perspectiva positivista são vistos como anomalias e devem ser remediados pela sociedade com vistas ao bom funcionamento do *organismo social*.

A escola vista para os pioneiros como instituição social tem como uma de suas funções formar novos indivíduos que possam adaptar-se num processo de mudança social, ou seja, a escola não mais preocupada em formar somente a elite intelectual passa a defender uma educação que valorize as diferenças e individualidades, pois em sintonia com a sociedade

⁴⁶ Ver obra: DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11^a ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

⁴⁷ Ver obra: DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2^a ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Flores, 1999, especialmente o livro I, capítulo II – Solidariedade mecânica ou por similitudes e capítulo III – A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica.

a escola deve contribuir na preparação futura da mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

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. (AZEVEDO, 2011, p. 490, grifo nosso).

Mais uma vez, não podemos deixar de mencionar a utilização de termos e conceitos empregados pelo positivismo de base durkheimiana presente no corpo do documento em seções importantes do documento, a saber, as duas últimas passagens citadas se encontram na seção que trata sobre “O papel da escola na vida e sua função social”. Os termos referente a *concepção positiva* de escola, algo que, particularmente atribuo a crença dos pioneiros em reconhecer nos saberes e no método científico um processo legítimo e sólido de produção do conhecimento, fato este enfatizado por Dewey (1979) quando o mesmo analisa a relevância da ciência como referência para a organização do processo educativo, portanto, temos razão em enxergar uma aproximação teórica das duas matrizes nessa questão.

[...] é o nome do *saber* em sua mais característica forma. Ela representa, de certo modo, o resultado final do aprendizado – o termo deste. O que é conhecido, em tal caso, é o que é certo, seguro, assente, aquilo que dispomos; é antes aquilo *com que pensamos*, do que aquilo *sobre que pensamos*. [...] Ela consiste nos instrumentos e métodos especiais que a humanidade lentamente criou com o fim de orientar a reflexão sob condições tais que são verificados seus processos e resultados. [...] Sem a iniciação no espírito científico ninguém se apossa dos melhores instrumentos que a humanidade inventou para orientar eficazmente o raciocínio. Sem essa iniciação uma pessoa não só se limita a proceder a investigações e a estudos sem utilizar os melhores instrumentos existentes para esse fim, como também deixa de compreender a plena significação do saber. (DEWEY, 1979, p. 208-209, grifo do autor).

A discussão sobre a relevância e o papel da ciência para o desenvolvimento humano entre as duas correntes teóricas, traz a tona mais um elemento crucial para entendermos um pouco a postura dos pioneiros em relação às questões de ordem econômica e social, a neutralidade científica. Pela defesa incondicional do poder transformador da ciência é possível compreender, para os pioneiros, de que o importante é garantir a todos o acesso ao conhecimento por meio das ferramentas científicas, pois caberá ao indivíduo determinar o limite de seu desenvolvimento de acordo com suas capacidades biológicas de adaptação ao meio ambiente, dessa forma, isentando as relações sociais históricas para a produção e apropriação do conhecimento.

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 educacional deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. (AZEVEDO, 2011, p. 492, grifo nosso).

Neste trabalho, não nos propomos a analisar as interfaces do escolanovismo deweyano com o positivismo, entretanto, como o nosso objeto de análise nos chamou atenção sobre a possibilidade dessa relação fizemos alguns destaques pontuais que, por ventura e necessidade, poderá ser discutido com mais propriedade.

Com base em toda essa discussão sobre os motivos de uma Educação Nova defendida pelos pioneiros nos seus aspectos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e econômicos, partiremos para análise mais específica sobre a concepção de infância e como a mesma é situada no projeto de reconstrução nacional desenvolvido pelos pioneiros.

Ao defender uma análise histórica do processo de construção do conceito de infância, a observação de Freitas e Biccás (2009) se faz importante na medida em que os autores apontam para uma tendência geral em padronizar os conceitos de infância e criança como sendo sinônimos, contudo “[...] é necessário fazer uma distinção conceitual porque na sociedade brasileira nem toda criança tem direito pleno à infância, o que demonstra a inconsistência e a impossibilidade de converter um termo em sinônimo do outro”. (FREITAS e BICCAS, 2099, p. 59).

Os autores discutem a historicidade dos conceitos de infância e de criança levando em consideração como os mesmos se relacionam no contexto social, pois não são homogêneos tampouco universais, dessa forma, variam de acordo com a realidade social vivenciada por cada criança e seu grupo social.

É quando pensamos a infância como tempo social que compreendemos a vinculação que se consolidou historicamente entre a forma como vivem as crianças e a luta por alguns direitos institucionalizados que a ela se vinculam diretamente, como o direito à educação, por exemplo. A permanência maior ou menor dentro de um tempo social sofre variações consideráveis conforme a posição que se ocupa nos jogos que demarcam lugares econômicos entre as pessoas. Por isso, o tempo de vida nem sempre é equivalente ao tempo do corpo. FREITAS e BICCAS, 2099, p. 59).

Logo, a observação feita pelos autores é importante neste trabalho na medida em que analisaremos para qual infância o discurso dos pioneiros está direcionado, isto é, a infância defendida por eles está vinculada a qual projeto de sociedade e qual a implicação social e

pedagógica dessa concepção para a realização do processo de renovação pedagógica no Brasil.

2.4.3. A criança no centro do processo educativo: a valorização das individualidades

No decorrer deste capítulo, particularmente na seção que corresponde aos subtítulos que tratam diretamente do Manifesto dos Pioneiros, realizamos a análise documental com base na discussão sobre os motivos que levaram o grupo a lançarem um plano de diretriz educacional fundamentada numa perspectiva da nova educação, tendo em vista articular toda essa discussão com o propósito central de nossa pesquisa.

Portanto, a preparação realizada anteriormente à investigação sobre a concepção de infância expressa no documento segue a forma como acreditamos que os próprios pioneiros fizeram até definirem o papel social da criança diante da reforma educacional, ou seja, não basta pensar uma nova infância e/ou uma nova criança se continuarmos com a velha estrutura pedagógica e social.

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.** (AZEVEDO, 2011, p. 480, grifo nosso).

A partir da definição das diretrizes filosóficas e pedagógicas que propõe transformar a escola tradicional numa escola viva, ativa e dinâmica aos anseios sociais é possível entender como a criança é vista pelos pioneiros, isto é, a criança passa ser considerado elemento fundamental no processo de consolidação do movimento de renovação pedagógica.

A importância dada à figura infantil foi identificada neste trabalho ao analisar o documento e notar que a discussão central em torno da criança está localizada na seção que trata do sobre *O processo educativo – O conceito e os fundamentos da Educação Nova*, logo, a nova ideia de criança mantém uma relação muito próxima com a escola, pois

[...] 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. (AZEVEDO, 2011, p. 480-481).

Com o objetivo de analisar a concepção de infância numa perspectiva histórica e filosófica, traremos para o debate algumas ideias de Anísio Teixeira sobre a educação, escola, infância por duas razões: a primeira por entender que sua discussão teórica está demarcada em especial, no campo filosófico, e a segunda pela filiação clara ao escolanovismo deweyano, elementos esses que nos auxiliarão na análise sobre a ideia de infância expressa no documento.

Anísio Teixeira, dentre os pioneiros da educação nova, foi aquele mais fiel discípulo do pensamento deweyano, em todos os sentidos, sobretudo, na defesa incondicional da democracia e da liberdade individual como condição primária para o progresso social. De acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 85), juntamente com Paschoal Lemme, guardada as diferenças ideológica, eram vistos como os mais “radicais” defensores da democracia.

A argumentação de Teixeira (2006) sobre o papel da escola para formação da nova infância pode ser visto nas passagens anteriormente citadas nesta seção quando enfatiza o trabalho individual em sintonia com o contexto social, isto é,

[...] a moderna teoria educativa está convergida para as necessidades da criança e as suas peculiaridades. A atual psicologia chegou a um conhecimento mais perfeito da infância, e a escola deve prover um ambiente adaptado ao seu crescimento. Daí a ênfase atual nas atividades infantis, e na independência infantil, e em um “enriquecimento de sua experiência” por meio de processos vitais de ensino. [...] A criança, as suas necessidades e os seus instintos, a atual ordem social, eminentemente distensível, e as aquisições intelectuais da humanidade são os três fatores que devem ser conciliados na reorganização da escola. (TEIXEIRA, 2006, p. 73).

É importante destacar a preocupação dos pioneiros em desenvolver uma educação que incorpore os mais avançados conhecimentos científicos que auxiliam no processo educativo dos educandos, em especial, a atenção dada para as crianças repousa na crença de um ser imaturo com plena condição de aprender e desenvolver-se a partir de seus interesses e necessidades.

A compreensão da condição imatura da criança é vista por Dewey (1979, p. 45) e por Teixeira (1979, p. 38) como característica fundamental que permite o crescimento e o desenvolvimento humano, de modo que os fatores externos à criança não podem ser encarados como algo impositivo e prioritário no processo educativo. Compartilhando da mesma impressão, os pioneiros acreditam que

A nova doutrina, que não considera a função educacional 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.** (AZEVEDO, 2011, p. 479, grifo nosso).

Aqui exposto de forma clara e direta, a criança será o protagonista do processo educativo, pois a compreensão de liberdade e democracia tão defendida pelos pioneiros não poderia ferir a individualidade tampouco as características particulares de cada indivíduo, até porque, respaldados em pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos que consideram tais diferenças de ordem biológica e psicológica, os problemas pedagógicos deveriam ser solucionados pela própria escola.

Neste ponto, é interessante observar que se os problemas pedagógicos devem ser resolvidos pela própria escola, e a escola está centrada na criança, que não pode sofrer uma interferência externa impositiva, cabe uma pergunta: como resolver os problemas pedagógicos sendo que o trabalho educativo é privado de interferências externas? Respeitar a diferença nesse contexto é aceitar as desigualdades?

Nesse sentido, corroboramos com Duarte (1998) quando o mesmo analisa o caráter negativo da escola nova com relação ao trabalho educativo, uma vez que

Contrapondo-se à Escola Tradicional, que tinha como centro do processo educativo a transmissão de conteúdos pelo professor, a Escola Nova propôs a chamada "Revolução de Copérnico da Educação", colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de "aprender a aprender". [...] Trata-se, isto sim, de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. [...] O que nos parece mais importante a destacar aqui é o fato de que, paradoxalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo. (DUARTE, 1998, s/p.).

A crítica em relação a forma de trabalhar os conteúdos escolares pela escola nova é reforçada pela contradição posta no seu próprio discurso renovador, pois se o conhecimento científico é o saber produzido pelos homens cujo processo obedeceu a critérios claros e objetivos, porque o resultado desse processo não pode ser apropriado pelas crianças na forma de transmissão? Ou melhor, como as crianças se apropriaram desse conhecimento?

A resposta dada pelos pioneiros a possíveis questionamentos de natureza semelhante da qual formulamos pode ser percebida no seguinte trecho:

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 da criança**, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades.

(AZEVEDO, 2011, p. 479, grifo nosso).

Teixeira (2006) complementaria a resposta ao defender a importância do ambiente social como espaço de formação e interação das crianças, pois, por meio dessa interação chegariam naturalmente a descoberta dos conhecimentos necessários para a vida em comum⁴⁸.

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. Entregue a si, a criança poderia participar somente de um desses grupos e a sua incompreensão dos demais facilitaria possíveis conflitos sociais. A escola deve prover a um meio em que a experiência infantil se realize no círculo mais amplo possível, a fim de cooperar para um progressivo equilíbrio e harmonia sociais.

(TEIXEIRA, 2006, p. 34, grifo do autor).

Assim, é possível compreender que falar em transmissão de conhecimento para os pioneiros da educação nova seria compará-los a educação tradicional. Para além da simples comparação, está explícita a defesa da liberdade e democracia no processo educativo, pois a organização e o planejamento pedagógico serão elaborados a partir da realidade da criança, da comunidade e da região em que está inserida, ou seja, a partir dessa perspectiva o cotidiano assume um lugar de destaque no currículo escolar.

A proposta de superação da escola tradicional para além da discussão curricular e metodológica está centrada na ênfase individual, isto é, a defesa dos princípios liberais de democracia e liberdade, e nesse caso, a criança nesse contexto é vista como um ser que potencializa essas características pelo fato de ser imatura e dispor de capacidades sociais que segundo Teixeira (2006, p. 39), “[...] a absoluta dependência física, por exemplo, da criança

⁴⁸ Teixeira (2007) em outra obra reforça o sentido da educação para o desenvolvimento social, que a nosso ver, fornece mais elementos sobre o questionamento em relação ao conteúdo escolar. “Esclarecer é educar. A direção da sociedade só pode ser dada, hoje, pela educação, porque as forças da ciência tornaram a vida tão ampla e tão complexa, e os homens tão libertados, que, ou eles se dirigem a si mesmos, ou ninguém mais os dirigirá. [...] Creio, porém, poder afirmar que o problema é um único: de mais educação, mais esclarecimento, mais inteligência, e que, na sociedade atual, fora daí não há direção e nem, sequer, salvação”. (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

apresenta um reverso inegavelmente positivo, que é a riqueza e a opulência de seus dons sociais. De sorte que sua dependência depressa se torna uma fecunda interdependência imensamente rica de lições e de aprendizagem”.

Portanto, a diferença entre a escola tradicional e 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 atuação 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 lógica formal dos adultos, para pô-los de acordo com a “**lógica psicológica**”, isto é, com a lógica que se baseia na **natureza e no funcionamento do espírito infantil**. (AZEVEDO, 2011, p. 480, grifo nosso).

A ideia de organizar o ensino e o processo educativo de acordo com a “*lógica psicológica*”, isto é, respeitando a “*natureza do espírito infantil*” nos remete a seguinte questão. Como pensar uma educação nacional que valorize a individualidade das crianças num país de dimensão continental? A Educação Nova, defensora do “*direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral*” é capaz de superar o sistema dualista de ensino desenvolvido pela Escola Tradicional sem levar em consideração as diferenças de classes?

Desprendendo-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**. (Ibid., grifo nosso).

Ao enfatizar categoricamente em diversos pontos do Manifesto a predominância do “*caráter biológico*” sobre os aspectos econômicos e sociais, a intenção deste trabalho está sendo de problematizar a concepção de educação, de escola e infância defendida pelos pioneiros, que acreditamos estar vinculado ao projeto de modernização do país nos moldes capitalistas.

E a infância, e a criança, como são encaradas nesse contexto? Assumir uma postura de valorização da individualidade, da personalidade, da liberdade e autonomia infantil nesses

moldes é a tentativa de criar uma ideia de infância e criança homogênea⁴⁹, que se diferenciariam “somente” pelas características biológicas, isto é, naturalizando um processo de formação humana que é histórico e determinado pelas condições materiais de produção.

A naturalização das relações capitalistas de produção e a naturalização do mercado mundializado, por meio do procedimento de considerar a produção como sendo organizada com o objetivo de atender às necessidades individuais, levam também à concepção de que a ética é um problema de moralidade individual e que cabe ao indivíduo procurar agir moralmente, estabelecendo limites à lógica do lucro. [...] Em última instância, a lógica econômica do capitalismo não é harmonizável com princípios tais como solidariedade, fraternidade e justiça. Mas o capitalismo precisa que coexistem os dois tipos de discurso, o econômico-pragmático e o discurso moral, pois o segundo é necessário particularmente para evitar o total esfacelamento do tecido social, que resultaria da radicalização do próprio princípio liberal, segundo o qual o progresso social resulta da busca incessante de satisfação das necessidades e dos interesses pessoais. (DUARTE, 2006, p. 143).

A infância concebida pelos pioneiros é o momento especial da vida humana para iniciar o cultivo dos valores como solidariedade, autonomia, criatividade, empreendedorismo, fundamentais para a manutenção da democracia social, preservação da harmonia entre as diferentes classes sociais e para revisão constante de suas práticas e técnicas em busca da melhoria do ensino em sintonia com o mundo do trabalho.

A Escola Nova, [...], 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 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. (AZEVEDO, 2011, p. 481, grifo nosso).

A relação da escola com o mundo do trabalho é tema discutido por Teixeira (2006) ao afirmar que a escola deve preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho de forma eficiente e pragmática, ou seja, orientada por princípios que norteiem na busca de seus objetivos que promovam uma sociedade moderna e democrática.

A escola se destina essencialmente a preparar, o mais economicamente e o mais eficientemente que for possível, a participação no sentido da atual vida social. [...] A sociedade democrática é uma sociedade em permanente

⁴⁹ Ao discutir a homogeneidade defendida no tratamento pedagógico entre as crianças, Freitas e Biccás (2009, p. 58-59) nos alerta sobre essa questão. “A circulação intensa e a apropriação das estratégias para a identificação de grupos de crianças homogêneas em termos de desempenho escolar deve ser entendida à luz dos contrastes desse contexto. Além do mais, a notoriedade adquirida na “década das reformas” por alguns intelectuais educadores facilitou a construção do mercado de traduções, de produtos educacionais e de empreendimentos cujo vigor editorial dava fôlego à publicação de instrumentos de avaliação tais como os testes de inteligência”.

desenvolvimento, em permanente revisão dos seus *standards*, em permanente progresso. Qualquer escola cujos ideias fossem estáticos – a aquisição de certas formas de cultura ou de certas habilidades fixas – falharia ao preceito fundamental de coincidir com a sociedade de que ela deve ser o reflexo. A escola, como a sociedade, deve manter o espírito de inquérito constante, de permanente hospitalidade a novos *Standards*, de simpatia e cooperação com as mudanças e os progressos. A sociedade democrática é uma sociedade em indefinido estado de reconstrução. (TEIXEIRA, 2006, p. 71).

Para Galiani (2009), o caráter progressista da educação escolanovista representa um discurso sedutor que tende a esfriar o ímpeto das camadas populares por melhores condições de vida, pois a partir do momento que defende ampliação do acesso à escolarização para todos, transfere a responsabilidade de ascensão social para o indivíduo, desse modo camuflando as reais intenções do capital com essa escolarização massificada.

A educação, com uma metodologia que privilegiasse a experiência individual e a troca de experiência, teria como fim ensinar esta nova democracia, tendo em vista a ampliação das oportunidades sociais e permitindo que todos participassem dos bens materiais produzidos. Entretanto, suas propostas não ameaçavam e nem tinham caráter revolucionário, elas se tornaram aliadas da burguesia, particularmente ao ampliar as oportunidades escolares aos trabalhadores, permitiram que estes se contentassem com o alimento cultural. (GALIANI, 2009, p. 112).

Nesse sentido, é compreensível a reivindicação dos pioneiros sobre a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, claro que essa reivindicação não está explicitamente relacionada com o fator econômico e político, mas sim ao fator biológico⁵⁰, como sendo de direito “natural” de todo cidadão, independente de classe, etnia e religião. (AZEVEDO, 2011, p. 475-476).

Freitas e Biccás (2009, p. 54) observam que as iniciativas de escolarização da população brasileira foram aceleradas no início do século XX, particularmente nas décadas de 20 e 30, impulsionadas pelo processo de modernização do país no campo econômico e pedagógico. Entretanto, para os autores o fato de defender o acesso da criança na escola não é garantia de sua permanência, especialmente das crianças oriundas da classe proletária.

⁵⁰ A ênfase no fator biológico é uma questão que também chama a atenção de Freitas e Biccás (2009) no decorrer do Manifesto na discussão sobre a democracia. “Dois aspectos do documento estão diretamente ligados ao tema democracia. O primeiro diz respeito ao Estado como “lugar adequado” para racionalizar a educação pública em termos nacionais. O segundo aspecto diz respeito à própria concepção de democracia, representada como hierarquia de capacidades e não como hierarquia de privilégios econômicos. É nesse particular que Azevedo lança mão de uma argumentação acompanhada de metáforas da biologia para propor que os caracteres biológicos de cada indivíduo fossem os únicos referenciais para diferenciar cidadãos”. (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 74).

Os autores chamam atenção para a realidade social brasileira que, de um lado, têm os grupos hegemônicos projetando um país moderno, urbanizado e industrializado que acredita na escola como um espaço fundamental para formar novas mentalidades, com isso a criança adquire uma importância até então marginalizada pela sociedade. Do outro lado, temos a classe trabalhadora, que por meio de sua força de trabalho consegue minimamente acesso aos bens culturais, resultado do seu trabalho produtivo, mas que não lhe pertence.

Mas, na situação em progresso da sociedade, o declínio e o empobrecimento do trabalhador são o produto de seu trabalho e da riqueza por ele produzida. A miséria que resulta, portanto, da *essência* do trabalho hodierno mesmo. A situação mais rica da sociedade – um ideal que é, contudo, aproximadamente alcançado, é pelo menos a finalidade da economia nacional, assim como da sociedade burguesa – é *miséria estacionária* \ para os trabalhadores. (MARX, 2004, p. 30, grifo do autor).

É importante indagar para qual infância o discurso dos pioneiros está direcionado? O projeto social defendido por eles concebem uma infância “*vivendo a sua própria vida, generosa e bela da criança*”, logo, a criança filha da classe proletária está contemplada nesse projeto?

Acreditamos que nem todos os pioneiros da educação nova compartilhavam da mesma ideia de infância e criança, mas é difícil acreditar que as crianças brasileiras pudessem ter uma vida “*generosa e bela*” somente pela garantia do direito “*biológico*” da educação, isto é, ao acesso a escolarização fundamentada em princípios científicos e modernos.

Para Facci (2004), o discurso escolanovismo/liberal tende a neutralizar os embates sociais de ordem econômica e social, pois

[...] baseando-se no mito da igualdade de oportunidades na chamada sociedade democrática e, portanto, considerando a escola o instrumento por excelência para o desenvolvimento da capacidade de cada um para a harmonia da sociedade, encontra na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, prontidão e maturidade que se propunham explicar “cientificamente” as diferenças individuais e, consequentemente, as desigualdades sociais. (FACCI, 2004, p. 104).

Portanto, ao longo do debate sobre a concepção de infância, de escola e educação defendida pelos pioneiros e expressa categoricamente no Manifesto, foi possível identificar algumas contradições, do nosso ponto de vista, que desmitifica a ideia de uma infância e criança homogênea capaz de aprender pelos seus próprios interesses e necessidades; uma infância autônoma e criativa deve ser livre de interferências externas.

A primeira contradição identificada vai ao encontro com aquilo que vemos no próprio discurso dos pioneiros (AZEVEDO, 2011, p. 480) quando afirmam que uma das principais diferenças de sua postura ideológica frente aos educadores tradicionais é a defesa do “*fator psicobiológico do interesse*” do educando, em especial, da criança. Corroboramos com Duarte (2006, p. 138) que a ênfase na individualidade do educando representa a tentativa da classe dominante de camuflar os fatores históricos que determinam as relações sociais em todas as esferas.

A concepção individualizante, porém, não se faz presente apenas quando as análises centram-se na abstração de indivíduos isolados, mas quando, mesmo analisando-se o coletivo e as relações interpessoais, as relações entre indivíduo e sociedade são interpretadas como resultando das necessidades individuais, tomadas como ponto de partida. A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. (DUARTE, 2006, p. 140).

Nesse sentido, Duarte (2006) aponta que o lema “aprender a aprender” no campo educacional adota a mesma relação existente entre proletariado e o patrão, sendo este detentor dos meios de produção explora a força de trabalho do trabalhador para a extração da mais-valia, isto significa que toda atividade produtiva resultante do trabalho do proletariado é expropriado pela burguesia.

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação do indivíduo à vida social, isto é, ao mercado. Assim com ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo. (DUARTE, 2006, p. 156).

Com base nessa argumentação, os interesses e necessidades não são frutos do livre arbítrio dos indivíduos, mas sim construídos historicamente pela sociedade de seu tempo, no caso brasileiro do início do século XX, a situação colocada era de formar uma consciência nacional que compreendesse a nova dinâmica social e econômica provocada pelo processo de urbanização e industrialização do país.

Logo, a infância como período da vida humana marcada pela imaturidade e inexperiência é vista pelos pioneiros com maior atenção e cuidado, e por isso deve ser considerado o eixo do novo processo educativo que estimulará nos indivíduos o espírito moderno, criativo e empreendedor, tão necessário para reconstrução do país.

A segunda contradição está associada a primeira, pois como desenvolver esse perfil de cidadão sem interferência externa que não seja impositiva, pois se a mudança social, nos moldes progressistas, era necessária (AZEVEDO, 2011, p. 479), como a autonomia e a criatividade da criança seriam desenvolvidas num ambiente em que predominava uma educação tradicional e autoritária? Para Duarte (2006), os princípios da Escola Nova,

[...] não produz a autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo. Não é casual que o “aprender a aprender” venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças. (DUARTE, 2006, p. 156-157).

Dessa forma, o desenvolvimento do “*espírito que cresce de dentro para fora*” da criança, que pressupõe uma centralidade no indivíduo, é um artifício retórico usado pelos pioneiros para convencer a sociedade e ao governo do caráter progressista da educação nova contra o caráter autoritário da escola tradicional.

É importante entender que a retórica escolanovista dos pioneiros cumpre um duplo papel: o primeiro marca as diferenças de seu modelo pedagógico para com a escola tradicional de cunho religioso, e o segundo, tem como objetivo associar o modelo pedagógico ao mundo do trabalho ao transformar a escola numa sociedade em miniatura, isto é, a escola a partir de agora deve preparar as crianças e os jovens para a nova dinâmica social, estimulando-os constantemente para adaptarem-se as demandas sociais.

O escolanovismo deweyano, segundo Galiani (2009), contribui de forma significativa para a manutenção da classe burguesa no poder num período marcado por instabilidade econômica e política de vários países no fim do século XIX e início do século XX. Sua contribuição no campo pedagógico extrapola a esfera escolar, pois ao defender princípios como, democracia⁵¹ e liberdade, aponta para um pacto social que harmonize as diferenças sociais em prol de uma maior participação das camadas populares aos bens culturais produzido pela sociedade.

A maioria das propostas educacionais de Dewey foi apropriada pela sociedade americana nas décadas de 1930 e 1940 e, porque não dizer, nas sociedades capitalistas onde se processava um ritmo alucinante de industrialização. Isso porque tais propostas garantiriam a continuidade da divisão de classes, não apontavam para uma alteração da propriedade burguesa, garantiriam e satisfariam algumas necessidades da sociedade burguesa. E, ao apontarem para um sentimento democrático, delegavam à democracia um poder e a colocava na condição de um código moral exemplar, de forma que qualquer manifestação contra a sociedade americana seria um atentado à democracia. Desta forma, a democracia passaria da condição de um regime político para um modo de vida social e, consequentemente, uma forma de controle moral das classes trabalhadoras que deveriam se contentar em participar da sociedade e não de transformá-la. (GALIANI, 2009, p. 132-133).

O presente estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo a infância como questão central, entendida na sua relação com a sociedade e educação, evidencia a importância do documento por representar um discurso pedagógico, que apesar de marginalizado nos discursos oficiais, exerceu forte influência nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir da década de 1940 e 1950, quando remanescentes desse mesmo grupo e acréscidos de outras personalidades, participaram das discussões durante os treze anos de tramitação no Congresso Nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/61⁵².

⁵¹ O entendimento do próprio Dewey sobre as duas categorias – Democracia: “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”. (DEWEY, 1979, p. 106). Liberdade: “A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartidos desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provação à pesquisa e pensamento. Quanto mais as atividades se restringirem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material”. (DEWEY, 1979, p. 91).

⁵² Estudos preliminares de Anísio Teixeira sobre a LDB nº. 4.024/61.

Ao analisar a concepção de infância expressa pelos pioneiros da educação nova no Manifesto, foi possível perceber a estratégia política adotada pelo grupo naquele momento histórico, pois, em vez de uma disputa interna para ver qual matriz teórica exercesse maior influência, a saída foi unificar as forças em prol de um projeto comum de desenvolvimento do país.

Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova. De fato, o conjunto do trabalho é atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. Implicitamente, na medida em que se insere no movimento de renovação e que se propõe a tarefa de reconstrução nacional. Explicitamente, quando se empenha em anunciar as bases, princípios e procedimentos próprios da Escola Nova, opondo-se à escola tradicional. No entanto, não se trata de um texto homogêneo, sendo possível, mesmo, considerá-lo um tanto contraditório. Isso é explicável seja pelo caráter de manifesto que procura angariar adeptos junto à opinião pública, o que geralmente implica concessões em detrimento da pureza doutrinária; seja pelo seu redator, Fernando de Azevedo, cuja adesão à Escola Nova, [...], foi marcada por certa heterodoxia ou ecletismo; seja, enfim, pelo fato que, como registrou o próprio Azevedo na citada carta de 31 de dezembro de 1931 dirigida a Nóbrega da Cunha, o “Manifesto”, “ainda que regido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento. (SAVIANI, 2007, p. 251-252).

Portanto, a problemática deste trabalho – a infância – encarada na perspectiva histórica e filosófica nos revela que, os conceitos, as concepções e visões de mundo, de homem e de sociedade são determinadas pelo próprio homem, condicionados pela produção material e pelo modo de produção de seu tempo histórico (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

TEIXEIRA, A. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.48, out./dez. 1952. p.72-123. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, A. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. In: **Documenta**. Rio de Janeiro, n.81, fev. 1968. p. 3-9. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, Anísio. A lei de diretrizes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.48, 1952. p. 280-283. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. In: **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p. 5-33. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/2011.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

Considerações finais

Antes de iniciar minhas considerações finais, gostaria de ressaltar as contribuições de todos os autores que, ao longo do trabalho, por meio de suas pesquisas, propiciaram a este pesquisador um arcabouço teórico sem o qual seria inviável alcançar os objetivos almejados por esta dissertação, pois acredito num trabalho coletivo e colaborativo, mesmo com algumas discordâncias teórica, se faz necessário esse diálogo para superarmos os desafios posto no processo investigativo.

A pesquisa por ora concluída se propôs desde o início a investigar a concepção de infância presente no documento político **A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, publicado em meados de 1932. O documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 personalidades políticas do cenário brasileiro tinha como objetivo principal estabelecer diretrizes para uma mudança na mentalidade pedagógica, política, social e cultural do país. Naquele momento histórico, o país passava por um processo de mudança de sua matriz econômica, isto é, a economia nacional começava a desenvolver o setor industrial e comercial, com isso, a urbanização foi acelerada com a crescente demanda de mão-de-obra qualificada para atender as necessidades do mercado com a esperança de melhores condições de vida.

Diante desse cenário social, político e econômico nossa intenção foi investigar como a infância e a criança era vista pelos pioneiros da educação nova, qual a função social destinada a ela dentro do projeto de reconstrução do país tendo a educação como elemento central e catalisador do progresso social.

Para tanto, nos propomos analisar a infância expressa no documento numa perspectiva histórica e filosófica que evidenciasse algumas de suas matrizes teóricas que contribuíram para a construção da ideia de infância por parte dos pioneiros. Este estudo levou em consideração a matriz teórica deweyana como uma das matrizes mais influentes no processo de elaboração do documento, algo que não significa uma homogeneidade entre os pioneiros, e sim, uma delimitação teórica necessária para aprofundarmos a discussão sobre o movimento de renovação pedagógica desenvolvido no Brasil no início do século XX.

Ao propor uma investigação sobre a influência do pensamento filosófico de John Dewey no Manifesto dos Pioneiros foi necessário analisar, em suas principais obras que tratam sobre educação, filosofia, democracia, liberdade e experiência, como o filósofo estadunidense associa a infância com a educação e a sociedade, de modo que pudesse

subsidiar a análise, num segundo momento, de sua influência na concepção de infância expressa no documento produzido pelos pioneiros da educação Nova.

Os estudos sobre a matriz teórica deweyana levaram em consideração o contexto histórico vivenciado pelo filósofo, pois, acreditamos que o homem é produto do seu tempo histórico, determinado pelas condições materiais e pelo modo de produção de sua época. Dessa forma, a contribuição do historiador E. J. Hobsbawm (1977) foi fundamental para analisarmos o contexto econômico e social vivenciado por Dewey nos Estados Unidos no século XIX, um país cuja pujança econômica, política e cultural proporcionou as condições materiais para o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, de homem, de sociedade e de infância. Na Europa, particularmente, nos países mais avançados no processo de industrialização, é possível notar uma efervescência por parte da sociedade que almejava uma nova forma de conceber a relação pedagógica para além das formas tradicionais de submissão e autoritarismo.

No decorrer da análise sobre o pensamento pedagógico e filosófico de John Dewey foi possível perceber que, como já observou Galiani (2009), o educador estadunidense foi um dos grandes pensadores do século XIX que sistematizou toda uma filosofia da educação voltada para o reconhecimento do indivíduo enquanto ser ativo do processo educativo, não se restringindo apenas nesse aspecto, ampliou a discussão e associou a escola com a vida, isto é, a defesa de uma escola ativa conectada com as necessidades sociais que promovesse a prática democrática, dentro e fora da escola, como princípio fundamental para a harmonia da sociedade.

Outra característica que marca o pensamento deweyano foi a capacidade argumentativa e retórica do filósofo para expor suas ideias de modo claro, simples e bem fundamentado numa visão de mundo. A preocupação do educador era promover a liberdade humana em todos os sentidos, e só chegaríamos a essa liberdade por meio de um processo educativo democrático (DEWEY, 1979).

A infância concebida por Dewey é vista como um período fundamental da vida, não no sentido de preparação à vida adulta, algo que, em suas obras (DEWEY, 1953; 1976; 1978; 1979) procurou debater e atacar as posições que concebessem a criança como um vir-a-ser. Tratava a criança como um ser imaturo e inexperiente, que por isso mesmo, deveria ser fruto de atenção e cuidado com sua educação, pois a liberdade e a experiência constituem um dos elementos mais importantes a serem desenvolvidos no processo educativo junto às crianças.

Logo, a criança deve ter sua individualidade respeitada. Daí resulta todo um processo de centralização na figura infantil, pois o ambiente social e escolar deve partir dessa premissa,

de modo que a organização escolar deva levar em consideração as diferentes individualidades e personalidades.

Aqui é importante destacar que, para Dewey, as diferenças individuais devem ser prioritariamente de ordem biológica e não econômica e social, pois deve ser garantido a todos condições mínimas de sobrevivência e de disputa social, cabendo ao Estado, o papel de assistir os menos favorecidos com políticas de assistência social.

Foi possível perceber no decorrer da análise sobre o pensamento deweyano que a defesa da individualidade e da liberdade da criança está associada ao pensamento liberal. Entretanto, é preciso levar em conta que o pensamento liberal não é uma corrente teórica homogênea, por exemplo, encontraremos liberais que defendem a não participação do Estado nos setores sociais e econômico, restando a ele a função proteger a integridade física e a propriedade privada dos cidadãos, por outro lado, teremos liberais que defendem a participação do Estado como agente amenizador dos conflitos e harmonizador das contradições sociais, com a elaboração dos direitos sociais e políticas sociais de assistência à miséria (CHAVES, 2007; ALVES, 2007).

Entendemos que o pensamento de John Dewey aproxima-se mais dos liberais sociais, apesar do nosso estranhamento, por defender uma intervenção estatal no que se refere a escolarização da população, mormente aquela desprovida de condições materiais para subsidiar o custeio de uma escola não pública e gratuita.

De qualquer forma, o social contido na concepção filosófica deweyana, a nosso ver, deve ser problematizada por não apresentar uma superação das condições desiguais existentes na sociedade, ou seja, a questão social defendida pelo educador está direcionada para a manutenção da ordem capitalista de produção, pois em nenhum momento é posto em cheque a propriedade privada dos meios de produção e os interesses antagônicos entre as classes sociais (proletariado e burguesia).

Portanto, é possível a criança desenvolver uma liberdade e experiência criativa numa sociedade marcada pelas contradições econômicas, sociais e políticas? Segundo Dewey (1979, p. 106) a possibilidade existe mediante a construção de uma sociedade democrática, em que todos tenham oportunidades de crescimento.

Para nós, a liberdade humana não é algo natural, que brota da natureza humana, mas sim será resultado de um processo histórico, no qual caberá a classe proletária superar as contradições postas pelo capitalismo, de modo que a eliminação da propriedade privada é o primeiro passo para construirmos uma sociedade socialista, em que os indivíduos possam exercer seu trabalho orientado pela necessidade social e coletiva.

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a subsumir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível. (MARX, ENGELS, 2007, p. 64).

A partir desta perspectiva de análise, compreendemos que a infância concebida por Dewey cumpre um papel fundamental no processo de consolidação do capitalismo em âmbito mundial, pois ao considerar a criança um sujeito ativo, livre e criativo, centro do processo educativo, atribui à educação, especialmente a educação escolar, um papel formativo tendo como parâmetro as mudanças e necessidades sociais.

O discurso renovador e progressista do escolanovismo deweyano tem um poder sedutor que encantou educadores do mundo inteiro dispostos a promoverem uma reformulação pedagógica em seus países inspirados no modelo de democracia construído nos Estados Unidos, visto naquele período, como a referência de organização social, política e econômica.

No Brasil, o movimento em defesa de uma renovação pedagógica nos moldes europeus e estadunidense ganha força no final do século XIX, em particular a partir da promulgação da República. Segundo Leão (1990, p. 16-19), a educação nacional deve ser uma das medidas mais importante para tornar o país uma nação desenvolvida e sintonizada com o contexto internacional.

No decorrer da década de 1920, o movimento de renovação pedagógica ganhou força via reformas educacionais em diversos estados (VIDAL et. al., 2011) defendendo o acesso a escolarização da população como forma de amenizar as altas taxas de analfabetismo e implantar um modelo pedagógico renovado que valorizasse o educando no processo educativo.

Como demonstramos no segundo capítulo deste trabalho, as reformas educacionais promovidas e dirigidas por educadores e personalidades políticas que aderiram ao discurso pedagógico renovador contribuíram para fortalecer o grupo político que, na década de 1930, produziu o documento político cuja intenção era estabelecer as diretrizes gerais para uma reformulação pedagógica em nível nacional, inspirada nos ideias escolanovistas e positivistas.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constitui uma importante referência para entendermos a influência do discurso escolanovista deweyano no Brasil, pois a preocupação em garantir a escolarização da população via poder público, a valorização da

criança e do educando no centro do processo educativo e uma educação fundamentada em princípios científicos demarca a influência do pensamento deweyano no documento.

Outra característica marcante da presença escolanovista no discurso dos pioneiros é a ênfase no aspecto biológico e psicologizante do indivíduo, pois, segundo Azevedo (2011, p. 471-472), a educação é um direito biológico que deve ser proporcionado a todos, independente de sua origem social.

É interessante observar nesse contexto quem são os interlocutores dos pioneiros no cenário político pedagógico. Dentre os grupos sociais (comunistas, anarquistas e católicos) que participam desse cenário, o que apresenta maior força e resistência frente aos pioneiros é o grupo dos católicos, liderados pela Igreja Católica (SAVIANI, 2007, p. 180-181).

Entretanto, como observa Saviani (2007) mais adiante, apesar das diferenças ideológicas entre os dois grupos (liberais e católicos), ambos contribuíram “[...] à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial”. (SAVIANI, 2007, p. 193).

O discurso progressista dos pioneiros em relação a infância pregava uma liberdade e autonomia da criança no ambiente escolar, pois, a partir de então, deveria ser respeitado sua personalidade e todo trabalho educativo iniciaria pelos interesses e necessidades de aprendizagens das crianças, ou seja, caberia a escola e o professor organizar um ambiente rico em estimulação para que as crianças pudessem se desenvolver com liberdade e criatividade.

No entanto, como observamos no decorrer do trabalho, o discurso da liberdade e autonomia da criança posta pelo escolanovismo deweyano e incorporado pelos pioneiros é um tanto quanto polêmico, para não dizer contraditório, pois somente o fator biológico não garante o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do indivíduo, dessa forma, acreditamos que esse viés biologizante foi utilizado para amenizar as diferenças de classe social e afirmar que, tais diferenças são resultados da natureza humana de cada indivíduo e não de um processo histórico marcado pelo conflito de interesses antagônicos entre as classes.

Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitiam. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda a transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. [...] A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. [...] Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento é

possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. (SAVIANI, 2008, p. 18-19).

Outra questão que nos chamou atenção ao analisar o documento é a presença constante de conceitos vinculado a matriz teórica do positivismo. Ao estudar brevemente o processo de constituição da República no Brasil notamos a influência do positivismo entre as personalidades que participaram desse movimento, e que de certa forma se faz notar, por exemplo, com a expressão “Ordem e progresso” na bandeira nacional, lema este que sintetiza bem a ideia positivista de sociedade e progresso social.

Neste trabalho não foi possível nos ater para esta questão, mas sentimos a necessidade de colocar algumas indagações que poderão ser problematizadas em outras pesquisas que tratem sobre a relação escolanovismo/liberal com o positivismo: Quais são as interfaces no campo pedagógico entre o pensamento escolanovista e o pensamento positivista? Em relação a concepção de ciência, quais as semelhanças e diferenças entre as matrizes teóricas? Por que escolanovistas e positivistas, ambos defendendo a manutenção da ordem burguesa, se colocam no período histórico analisado como adversários?

Sobre esta questão que envolve as diferentes matrizes teóricas, consideramos neste trabalho que dentro do grupo dos pioneiros esse conflito foi silenciado em prol de um objetivo maior, pois

[...] se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. [...] Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduz, do ponto de vista educacional, os objetivos dessa modalidade de revolução social. Essa perspectiva pode ser exemplificada com a situação particular de Paschoal Lemme. (SAVIANI, 2007, p. 272-273).

Nesse sentido, é compreensível que a concepção de infância defendida pelos pioneiros seja considerada progressista se utilizarmos como referência a pedagogia tradicional então predominante. É preciso reforçar que o caráter progressista da escola nova está vinculado a um projeto liberal de manutenção da ordem burguesa, dessa forma, corrobora com Duarte (2006) quando o mesmo analisa o caráter renovador do lema “aprender a aprender”.

O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente

afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2006, p. 157).

O trabalho educativo desenvolvido a partir do princípio da adaptabilidade do indivíduo às necessidades do mercado globalizado resulta num processo de alienação da individualidade humana, pois “[...] o objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado”. (DUARTE, 2006, p. 116).

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que o discurso pedagógico atual de forte influência construtivista se aproxima muito das ideias escolanovistas, pois se hoje a criança é vista como sujeito que interage com o meio social e, a partir de sua interação, constrói conhecimentos significativos, essa premissa já era defendida por Dewey (1979) ao enfatizar a importância da interação social entre os indivíduos, em especial para as crianças.

O meio consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade associada, o indivíduo adota os fins que a estimulam, familiariza-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se de seu modo de sentir. [...] Todavia, ao tornar-se a sociedade mais complexa, cumpre proporcionar um ambiente social especial que se dedique especialmente a desenvolver as aptidões dos imaturos. Três das mais importantes funções deste meio especial são as seguintes: simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados. (DEWEY, 1979, p. 24).

A relevância acadêmica deste trabalho soma-se a outros estudos (ARCE, 2001, 2005; DUARTE, 1992, 1998, 2004, 2005, 2006; EIDT, 2009; FACCI, 2003, 2004; MARTINS, 2001; PASQUALINI, 2010; ROSSLER, 2003, 2005; SAVIANI, 2008; TULESKI, 2007) que compartilham da crítica ao lema do “aprender a aprender” centrado na adaptação constante do indivíduo aos ditames do capital.

As pesquisas supracitadas representam um esforço teórico dos pesquisadores de aprofundar uma crítica a concepção naturalizante de homem e, defender como proposta de superação no campo pedagógico a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Saviani a partir da década de 1980, quando o mesmo afirma que a proposta da pedagógica implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua

produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008, p. 09).

As análises desenvolvidas neste trabalho demarcam o terreno teórico-metodológico trilhado pelo pesquisador no processo de investigação da temática e um processo de amadurecimento intelectual do mesmo, pois acreditamos que o trabalho intelectual não é um ato solitário, mas sim solidário e político, em que nos servimos dos outros para a construção de novos conhecimentos que poderão servir a outros indivíduos, e o mais importante, não se esquecendo de nossa visão de mundo, de sociedade e de homem que respalda a nossa compreensão e atuação na realidade social.

Referências

AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

_____. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

ARAÚJO, José C. S. **Filosofia da educação e realidade brasileira no pensamento pedagógico marxista**. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: MOURA, E. B. B. de.; CARVALHO, C. H. de.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: Edufu, 2007. p. 179-207.

ARAÚJO, Marta M. de. A educação escolar citadina (Rio Grande do Norte, 1924-1927). In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 139-154.

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções” – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2001.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO Povo E AO GOVERNO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 465-494.

ARISTOTELES. **Ética a Nicomâco**. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2002.

ALVES, G. L. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (orgs.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 61-86.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: 2002** Informação e documentação - Referências - Elaboração.

_____. **NBR 10520: 2002** Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos.

_____. **NBR 14724 2005** Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação.

BICCAS, M. de S. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 155-176.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

CAMARA, S. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 08. jul/dez. 2004. p. 159-180.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 177-196.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARDOSO, V. L. À Margem da República. In: CARDOSO, V. L. (org.). **À margem da História da República**. 3^a ed. Recife: FUNDAJ - Ed. Massangana. 1990. p. 279-301.

CARVALHO, M. M. C. de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 06-30.

CAVALCANTE, M. J. M. A Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 32-42.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, econômica e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (orgs.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 01-60.

COMÉNIO. **Didáctica Magna**. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1996. 4^a ed.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1994.

CUNHA, M. V. da. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinqüenta. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul. 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20 jul. 2009. doi: 10.1590/S1517-97021999000200004.

DEWEY, J. **Liberdade e Cultura**. Tradução e introdução de Eustáquio Duarte. [S.I.]: Revista Branca. 1953.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2^a ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10^a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano (Categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo perspectiva histórico-social)**. 238f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1992.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2621998000100008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 18 out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

_____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4^a ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a aprovação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise**. 257f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. 216f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

FACCI, M. G. D. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 99-120.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. de., BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GALIANI, C. **Educação e democracia em John Dewey**. Maringá: Eduem, 2009.

GUIDO, H. A. O. **A infância e as ciências humanas na filosofia social de Giambattista Vico**. 1999. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

HOBSBAWM, E. J. **A era do capital – 1848-1875.** Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

JEFFERSON, T. **Escritos políticos.** Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1964.

KARNAL, L. [et al]. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI.** 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 63-86.

KOSIC, K. **Dialética do concreto.** RJ: Paz e Terra, 1976. p. 07-54.

LEÃO, A. C. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, V. L. (org.). **À margem da História da República.** 3^a ed. Recife: FUNDAJ - Ed. Massangana. 1990. p. 15-29.

LOPES, S. C. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). In: **Revista Brasileira de História da Educação.** n. 14. Maio/ago. 2007. p. 177-201.

MANIFESTO. In: FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa.** 4^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 444.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 13^a ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 1^a ed. Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** 2^a ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846).** Tradução de Rubens Enderle, Nélia Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 25-95.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: FE/ Unicamp – Navegando Publicações, 2010.

MARTINS, L. M. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. 276f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2001.

MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011.

MIRANDA, M. G de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

PASQUALINI, J. C. Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. 264f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2010.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. **História e história da educação.** (org.). Campinas: Autores Associados. 2000. p. 50-64.

PEIRCE, C. S. Semiótica. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 4^a ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

PIONEIRO. In: FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa.** 4^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 536.

PLATÃO, A República. São Paulo: Abril Cultural, 1993. coleção Os Pensadores.

PRUCHA, M. El marxismo y los problemas existenciales del hombre. In: FROMM, E. et. al. **Humanismo socialista.** Tradução de Eduardo Goligorsky. (org.). 2^a ed. [S.I.]: Ed. Paidos. 1968. p. 172-182.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 20^a ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA, L. M. da F. a Instrução Pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 63-82.

ROSSLER, J. H. **Sedução e modismo na Educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. 191f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

_____. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2^a ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-22.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D., LOMBBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. (org.). Campinas: Autores Associados. 2000. p. 07-15.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZ, C. M., SIMÕES, R. H. S. A Reforma Escolanovista de Atílio Vivacqua no Espírito Santo. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 247-267.

SILVA, J. C. S. Vestígios das influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 09. Jan/jul. 2005. 139-175.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2009. doi: 10.1590/S0103-863X2005000200006.

STROH, G. W. **A Filosofia Americana: uma introdução - (De Edwards a Dewey)**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. Tradução de João Dell' Anna. 28^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

_____. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

SCHILLING, V. **América: a história e as contradições do império**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 05/11/2011.

_____. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

_____. **Aspectos americanos de educação; Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na Obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização**. 363f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2007.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, D. G. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

WARDE, M. J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 05. jan/jun. 2003. p. 125-167.

Anexo

ANEXO A – A reconstrução educacional no Brasil: Ao Povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵³

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caracter economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas ou de producção, sem o preparo intensivo das forças culturales e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modemas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciaes e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construccões isoladas, algumas já em ruina, 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 apparelho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espirito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagogicos, postos e discutidos numa atmosphera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura. Nunca

⁵³ TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Documento original na íntegra conservando a ortografia então em uso. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso no dia 05/11/2011.

chegamos a possuir uma "cultura propria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objectivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quaes as instituições escolares, esparsas, não traziam, para attrahil-as e oriental-as para uma direcção, o polo magnetico de uma concepção da vida, nem se submettiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objectivas com que o tratamento scientifico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais efficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pôde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os. O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, "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 sociaes 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 conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs a todo genero de investigação scientifica, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiencias e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas technicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos scientificos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

A' luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideaes de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrucção educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes ultimos doze annos, transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas

instituições creações artificiaes ou deformadas pelo egoismo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitaveis os ataques contra ellas. De facto, porque os nossos methodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no Mexico, no Uruguay, na Argentina e no Chile, para só falar na America hespanhola, já se operavam transformações profundas no apparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 annos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção?

Embóra, a principio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para urna nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéas e transmittindo 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 gráo, o habito de se prender, sobre bases solidas e largas, a um conjunto de idéas abstractas e de principios geraes, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos. Os trabalhos scientificos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstructora, o axioma de que se pôde ser tão scientifico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Districto Federal e em tres ou quatro Estados as reformas e, com ellas, as realizações, com espirito scientiftco, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe reflectia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéa em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos factos.

Directrizes que se esclarecem

Mas, 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 espirito novo, o gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionaes. É certo que, com a effervescencia intellectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxygenio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espirito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. A maioria dos espiritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, atravez de um Iabirintho de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experientia; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiril-as... Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou comsigo os educadores de mais destaque, e leval-o 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 publico, as bases e directrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não ha paiz "onde a opinião se divida em maior numero de côres, e se não se encontra theoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, principios e idéas não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de exito pessoal ou politico". Illustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um nucleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impellir á acção em que costumam desencadear-se aquelles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa actividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrucção educacional, sem estadear a segurança de um triumpho facil, mas com a serena confiança na victoria definitiva de nossos ideaes de educação. Em logar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas

empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo accelerado dos organismos novos, o musculo central da estructura politica 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 amago da questão, alterando os caracteres geraes e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistiamos á aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tinhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climaterico, ou se o quizerdes, á linha de divisão das aguas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pôde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surprezas e os golpes de theatro são impotentes para modificarem o estado psychologico e moral de um povo. É' preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ella não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentario, semelhante a essas muralhas pelasgicas, inacabadas, cujos blócos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surprehendeu antes do coroamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estructura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões differentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente util". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anarchica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isto implica nelle a representação de um certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais facil de aprehender exactamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo traballho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades

da educação gyra, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variavel no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação atravez das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real desse ideal" variou sempre de accordo com a estructura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia da cada época, que lhe define o caracter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estructura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "caracter biológico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica 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 hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accordo 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 util", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociaes. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, installada para uma concepção burgueza, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e esteril, resultante da doutrina do

individualismo libertario, 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 actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (acquisição activa 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 mutaveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embryo já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objecto da acção educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutaveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociaes, ás tendencias ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funcções biologicas. E' 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 methodo que realiza o accrescimo da produção social, é o unico methodo susceptivel de fazer homens cultivados e uteis 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 comprehendér as necessidades do individuo através das da comunidade, e o espírito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, ennobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e reflectir entre si. Evitae de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir á humanidade, é preciso estar em comunhão com ella...

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 accusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salario e a produzir um resultado material num tempo

dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavallos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades mathematicas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, soffreria sem duvida um detimento immenso e um damno irreparavel; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades moraes, seria o proprio 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 abstracção ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades moraes, que contribuem para harmonizar os interesses individuaes e os interesses collectivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociaes, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociaes, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha acto, pensamento, desejo, attitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós sómente a totalidade de seus effeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente publica

Mas, do direito de cada indivíduo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus gráos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes. A educação que é uma das funcções de que a familia se vem despojando em proveito da sociedade politica, rompeu os quadros do communismo familial e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funcções essenciaes e primordiaes do Estado. Esta restricção progressiva das atribuições da familia, – que tambem deixou de ser "um centro de producção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concurrence dos grupos profissionaes, nascidos precisamente em vista da protecção de interesses especializados", – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "funcção específica", dentro do "fóco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. Ella é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendencias, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuarn a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da familia, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de

restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra commun essas duas forças sociaes – a familia e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções diversas e ás vezes oppostas.

b) A questão da escola unica

Assentado o principio do direito biológico de cada indivíduo á sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo, por um plano geral de educação, de estructura organica, que torne a escola accessivel, em todos os seus gráos, aos cidadãos a quem a estructura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitaes. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commun ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamental das relações sociaes. Em nosso regime politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do monopólio da educação pelo Estado num paiz, 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 vigilancia as instituições privadas idoneas, a "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa edade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commun, igual para todos.

c) A laicidade, gratuitidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuitidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos principios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciaes (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem á educação. A

laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilisada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio equalitario que torna a educação, em qualquer de seus gráos, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebel-a. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem tornal-o gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma edade conciliavel com o traballio productor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o joven", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingências economicas. A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psychologicas e profissionaes, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commun" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses principios fundamentaes da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espiritos, como condições essenciaes á organização de um regimen escolar, lançado, em harmonia com os direitos do individuo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequencias. De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao maximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes gráos estão destinados a servir ás diferentes phases de seu crescimento, "que são partes organicas de um todo que biologicamente deve ser levado á sua completa formação". Nenhum outro principio poderia offerecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequencias do que esse que decorre logicamente da finalidade biologica da educação. A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturaes, a suppressão de instituições creadoras de diferenças sobre base economica, a

incorporação dos estudos do magistério á universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus gráos e a reacção contra tudo que lhe quebra a coherencia interna e a unidade vital, constituem o programma de uma politica educacional, fundada sobre a applicação do principio unificador que modifica profundamente a estructura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação publica a interesses transitorios, caprichos pessoaes ou appetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não ha sistema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e annuladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em suas funcções biologicas. Toda a impotencia manifesta do sistema escolar actual e a insufficiencia das soluções dadas ás questões de caracter educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secundarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, administrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erarios do Estado ou ás oscillações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituido de patrimonios, impostos e rendas proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos proprios orgãos do ensino, incubidos de sua direcção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira communidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz

e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigências regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade presupõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os gráos, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiêncie de meios, facilitando o intercambio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fórmas as suas relações espirituaes. A unidade educativa, – essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que,levando os Estados a evitar todo desperdicio nas suas despezas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despezas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente scientifico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiencias, os principios da educação nova, pressentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funcional) e transfere para a creança e para o

respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funcções vitaes" e não como "processos em si mesmos", ella os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituaes. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve offerecer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada "ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfacção das necessidades do proprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os gráos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta forma, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazel-a, é preciso que ella seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dynamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um apparelho formal e rijido, sem differenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo

vivo, com uma estructura social, organizada á maneira de uma communidade palpante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma communidade em miniatura, e se em toda a communidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funcções predominantes da vida", é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, aprecial-a e sentil-a de accordo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e collectiva se manifesta pela sua producção 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 creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como o elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveiu e em que vae viver e lutar.

Plano de reconstrucçao educacional

a) As linhas geraes do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se pôde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus gráos, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrucçao educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se pôde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos gráos, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes deve ter o seu "fim particular", proprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos principios e methodos communs a todos os gráos e instituições educativas. De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares parallelos, fechados em compartimentos

estanques e incommunicaveis, diferentes nos seus objectivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir accesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rija de educação, para ser um apparelho flexivel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociais. E' o mesmo principio 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 industriaes e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás 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 ás suas proprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes nucleos de criação livre, de pesquisa scientifica e de cultura desinteressada.

A instrucción publica não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "sistema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". E' 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 industriaes já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercicio normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primaria e secundaria profissional) ás necessidades regionais e ás profissões e industrias dominantes no meio. A nova politica educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literaria de nossa cultura, para lhe dar um carácter scientifico e technico, e contra esse espirito de desintegração da escola, em

relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da producção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturales. A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social, profunda e multipla; a approximação dos homens, a sua organização em uma collectividade unanime, a diffusão de taes ou quaes idéas sociaes, de uma maneira "imaginada", e, portanto, efficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente á arte uma enorme importancia social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento occupa um logar cada vez mais fraco, os productores intellectuaes não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

b) O ponto nevralgico da questão

A estructura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primaria; primaria; secundaria e superior ou universitaria) aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos methodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico, fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 annos), a "continuação ininterrupta de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua facultade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a acquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methodos (observação, pesquisa, e experientia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; sciencias physicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biologicas), e em secção de preferência manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriaes e profissionaes) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, comunicações e commercio).

Mas, montada, na sua estructura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fórmava apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciaes de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevralgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociaes, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica regista nos adolescentes e que "representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a propria formação do espirito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral commun, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua acquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á diversidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmas de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não pôde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturales a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rijidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todos a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades profissionaes existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de sciencias sociaes e economicas; de sciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos,

inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não somente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice função que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das sciencias e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espirito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um carácter universitario, 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 sciencia está inteiramente subordinada á arte ou á technica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção utilitária em vista de uma função publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar actos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infiltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitarse, se deslocou o pensamento para o hedonismo intellectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o logar á erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, apparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, 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 fluctuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, 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 necessaria e

urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes políticos, sociaes, moraes e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á accão dos homens, sejam quaes forem as divergências que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admittir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indifferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendêncie e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisarios) pelo parodoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De facto, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, scientistas, technicos, e educadores, de que ellas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, moraes, intellectuaes, politicas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por differenciação economica" ou sob o criterio da independência economica, que não é nem pôde ser hoje elemento necessario para fazer parte dellas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admittir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a função social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse orgão especial e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por differenciação economica", mas "pela differenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funcional, não pôde, não diremos completar-se,

mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espirito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os gráos, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma élite pôde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de carácter mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella 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 funcções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os gráos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjunctamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na differenciação dos gráos de ensino, e que a linguagem fixou em denominações differentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funcções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espiritual e economica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permittam manter, com a efficiencia no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensaveis aos educadores.

A formação universitaria dos professores não é sómente uma necessidade da função educativa, mas o unico 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 comprehensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espirito commum nas aspirações e nos ideaes. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes á formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitaria da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmittir-a. Nós não temos o feiticismo mas o principio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se creou esse "espirito", esse "ideal commum", pela unificação, para todos os gráos do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os gráos, imprimiria mais logica e harmonia ás instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possivel, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primario e secundario, assim formados, em escolas ou cursos universitarios, sobre a base de uma educação geral commum, dada em estabelecimentos de educação secundaria, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos gráos do ensino, que guardariam a sua função especifica, se estabeleceriam contactos estreitos que permittiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germe, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espirito 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 psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de accção. Comprehende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um orgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessarias á vida, o lugar onde vivem a creança, a adolescencia 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 accção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de facto, as influencias que fórmam o homem atravez da existência. "Ha a herança que a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da communidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Comprehender-se-á,

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 acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vasia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobildade do deserto, mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizal-a, como um organismo malleavel e vivo, apparelhado de um systema de instituições susceptiveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de carácter educativo ou de assistencia social, devem ser incorporadas em todos os systemas de organização escolar para corrigirem essa insufficiencia social, cada vez maior, das instituições educationaes. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infancia ás escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto systematico de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins ás universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as familias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiaes e espirituales da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma solida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possivel de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a communidade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiaes e espirituales das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociaes, como a familia, os agrupamentos profissionaes e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidaria, com as outras instituições da communidade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito,

com a maior amplitude possivel, todos os recursos formidaveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importancia capital. A' escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociaes, se succederá a escola moderna apparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua accção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de creaçao, attracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.

A democracia, – um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção 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 enfretal-as, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideaes educationaes, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens, aspirações e luctas. O proprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido unitario e de bases scientificas, e que seria, em outros paizes, a maior fonte de seu prestigio, 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 politica empirica, á margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira scientifica, e se a sciencia não tem patria, nem varía, nos seus principios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéas e aspirações que, sendo estructuralmente scientificas e humanas, têm um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as attitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substancia de uma nova politica de educação.

Os obstaculos accumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrucção educacional no Brasil. Nós temos uma missão

a cumprir: insensiveis á indiferença e á hostilidade, em lucta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem pertermos de vista os nossos ideaes de reconstrucçao do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora critica e decisiva que vivemos, não nos permitte hesitar um momento deante da tremenda tarefa que nos impõe a consciencia, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade tragica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submetter o nosso espirito. Devemos, antes de tudo proporcionarnos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos principios fixos e inabalaveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acções; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e solidio. Devemos, em uma palavra, adquirir um caracter, e reflectir, pelo movimento de nossas proprias idéas, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação comnosco e o que podemos esperar delles. E' preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalavel".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte ha mais de um seculo, apontando á Allemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daquelles famosos "discursos á nação allemã", pronunciados de sua cathedra, enquanto sob as janellas da Universidade, pelas ruas de Berlim, resoavam os tambôres franceses... Não são, de facto, 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 principios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as unicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desaggregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade social e de espirito de cooperação. "O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possivel transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se projectam mais longe nas suas

consequencias, aggravando-se á 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 affirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto
A. de Sampaio Doria
Anisio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessôa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casasanta
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
Armando Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.