UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

O PERFIL IDEOLÓGICO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 A PARTIR DE QUATRO DE SEUS SIGNATÁRIOS: FERNANDO DE AZEVEDO, ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO E PASCHOAL LEMME

LUIZE GOMES BUCHOLZ

CASCAVEL – PR
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

O PERFIL IDEOLÓGICO DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 A PARTIR DE QUATRO DE SEUS SIGNATÁRIOS: FERNANDO DE AZEVEDO, ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO E PASCHOAL LEMME

LUIZE GOMES BUCHOLZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso

CASCAVEL – PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bucholz, Luize Gomes
O perfil Ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme / Luize Gomes Bucholz; orientador(a), José LuisDerisso, 2020.
108 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação . 2. Educação Brasileira . 3. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. I. Derisso, José Luis . II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LUIZE GOMES BUCHOLZ

O perfil ideológico do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Jose Luis Derisso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Inalva Galter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

André Paulo Castanha

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Cascavel, 7 de maio de 2020

Dedico esse trabalho aos meus pais, Luiz e Zenilda, meus maiores incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por ter me conduzido desde a escolha de minha graduação e por todo o meu caminho acadêmico até aqui, me permitindo ter oportunidades incríveis, como cursar o Mestrado em Educação, e me guardado a cada passo que eu dava.

Ao meu professor orientador Dr. José Luis Derisso, por ter de forma tão excepcional me dirigido durante a minha pesquisa, sempre pronto a me ajudar a produzir e pesquisar, presente mesmo que a quilômetros de distância na última parte do curso.

Aos professores da banca Maria Inalva Galter, André Paulo Castanha e Adrian Alvarez Estrada pelas contribuições valiosas à minha pesquisa.

Aos meus pais, Zenilda e Luiz que nunca me negaram apoio, e que durante boa parte da realização do curso de Mestrado em Educação me sustentaram financeiramente para que meu sonho se fizesse possível.

Ao meu namorado Jhonatan, que entrou na minha vida junto com o Mestrado e deu todo seu apoio nessa fase, lendo e corrigindo meus artigos, me incentivando na participação de eventos acadêmicos, ouvindo meus constantes desabafos e me ajudando a melhorar a cada dia.

Aos demais familiares, ao meu irmão Gustavo e aos meus avôs Irlea, Geraldo e Lucidia, pelo apoio e carinho.

Às amigas Odara, Valéria e Gabriela, que fiz na graduação e me incentivaram a fazer a seleção, e demais amigos que me acompanharam durante o curso.

À Karine e Andrelissa que me deram suporte para que realizasse a disciplina História das Ideias Pedagógicas e Escolarização Moderna na FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

À equipe do CEI Montessoriano Baby, instituição onde trabalhei durante o curso como professora, por não ver empecilhos em me permitir frequentar as aulas do Mestrado em Educação em dias letivos, bem como o apoio e confiança que depositaram em mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da turma de Mestrado em Educação 2018/2019, pela companhia nesses dois anos.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo excelente atendimento.

Quem come do fruto do conhecimento, é sempre expulso de algum paraíso.

Melanie Klein

BUCHOLZ, Luize Gomes. **O perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. 2020.** 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

RESUMO: Nessa dissertação propomo-nos examinar o perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, com base em quatro dos 26 de seus signatários, sendo eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. Nosso objetivo foi analisar o documento a fim de investigar se em seu conteúdo havia elementos da ideologia comunista ou se o mesmo apresentava apenas elementos da pedagogia liberal. O texto se dividiu em três partes, na primeira parte tratamos do contexto da educação brasileira, destacando as interferências da Igreja Católica e como essas interferências refletiram no contexto de nosso recorte principal, a década de 1920 e início de 1930. Na segunda parte analisamos o Manifesto de 1932 e sua proposta de renovação, além de destacar os embates entre os intelectuais católicos e liberais. Na última parte do texto apoiamo-nos em quatro dos signatários do Manifesto de 1932 a fim de analisar o seu perfil ideológico. A metodologia utilizada para a realização de nosso trabalho foi pesquisa bibliográfica e para tanto apoiamo-nos como fonte principal no próprio Manifesto de 1932, bem como em obras dos autores escolhidos para análise, além de obras de pesquisadores da área de história da educação que contribuem com a análise do contexto e com o debate acerca do tema. Dos resultados de nossa pesquisa destacamos que o documento propunha um modelo de escola que tinha estreita semelhança com a pedagogia elaborada por John Dewey, um intelectual liberal que atuou na democratização da educação nos Estados Unidos. O documento apresentava a tentativa de democratizar a educação brasileira, portanto era o que de mais progressista se expressava na educação da época.

Palavras-chave: Escola Nova, Educação Brasileira, Manifesto de 1932, Ideologia.

BUCHOLZ, Luize Gomes**. The ideological profile of the 1932 Manifest of Pioneers of New Education from four of its signatories: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho and Paschoal Lemme. 2020**. 108 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Line of Research: History of Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020

ABSTRACT: In this dissertation, we propose to examine the ideological profile of the 1932 Manifest of Pioneers of New Education, based on four of the 26 of its signatories, namely: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho and Paschoal Lemme. Our objective was to analyze the document in order to investigate whether there were elements of communist ideology in its content or whether it contained only elements of liberal pedagogy. The text was divided into three parts, in the first part we deal with the context of Brazilian education, highlighting the interferences of the Catholic Church and how these interferences reflected in the context of our main focus, in the 1920s and early 1930s. In the second part we analyze the Manifest of 1932 and its proposal for renewal, in addition to highlighting the clashes between Catholic and liberal intellectuals. In the last part of the text, we rely on four of the signatories to the 1932 Manifesto in order to analyze their ideological profile. The methodology used to carry out our work was bibliographic research and for that we rely on the main source in the 1932 Manifest itself, as well as in the works of the authors chosen for analysis, in addition to works by researchers in the area of history of education that contribute with the analysis of the context and with the debate on the theme. From the results of our research, we highlight that the document proposed a school model that had a close resemblance to the pedagogy developed by John Dewey, a liberal intellectual who worked on the democratization of education in the United States. The document presented the attempt to democratize Brazilian education, so it was the most progressive expression in education at the time.

Key-words: New School, Brazilian Education, 1932 Manifesto, Ideology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 12
CAPÍTULO I 20
AS INTERFERÊNCIAS CATÓLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1920 E INÍCIO DA DÉCADA DE 1930..... 20
1.1 A presença católica e o desenvolvimento da educação escolar nos períodos colonial e monárquico 21
1.2 A Educação na Primeira República: O período das reformas 29
1.3 Contexto da década de 1920: Movimento Tenentista, Semana de Arte Moderna e Criação da Associação Brasileira de Educação..... 33
1.4 O Governo de Vargas e a urgência de se modernizar a Educação frente às novas necessidades sociais e econômicas 38
CAPÍTULO II 52
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932: O PENSAMENTO CATÓLICO E OS EMBATES QUE SUCEDERAM À IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 52
2.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: Educação como o maior problema nacional 53
2.2 A Proposta de renovação presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: as bases da Escola Nova no Brasil..... 56
2.3 O conflito entre os Signatários da Escola Nova e os Católicos..... 68
CAPÍTULO III 77
O PERFIL IDEOLÓGICO DO MANIFESTO DE 1932 A PARTIR DA ANÁLISE DOS SIGNATÁRIOS: FERNANDO DE AZEVEDO, ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO E PASCHOAL LEMME 77
3.1 Fernando de Azevedo: O Redator do Manifesto da Escola Nova de 1932 79
3.2 Anísio Teixeira e as contribuições de John Dewey no movimento da Escola Nova no Brasil 86
3.3 Lourenço Filho: Um dos Cardeais da Educação Nacional 93
3.4 Paschoal Lemme e sua concepção marxista 97
CONSIDERAÇÕES FINAIS 101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 104

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é resultado da pesquisa que realizamos no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PPGE-UNIOESTE), na linha de pesquisa em História da Educação.

Venho pesquisando sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 desde o TCC que elaborei e apresentei no ano de 2017. Até aquele momento, o que eu sabia sobre esse período histórico do Brasil e esse documento era muito básico, restrito apenas às discussões das aulas do curso de Pedagogia – Licenciatura Plena.

Fui apresentada a esse tema quando, ao indagar minha orientadora sobre as questões do Ensino Médio atual, como a evasão nesse nível de ensino, a concepção de formação e formação profissional, ela prontamente me sugeriu que elaborássemos um artigo sobre tais questões, porém com o recorte da proposta de ensino secundário presente no Manifesto de 1932.

A partir desses primeiros passos em pesquisa na linha de História da Educação decidi participar do processo de seleção de Mestrado em Educação, e utilizei como projeto uma parte desse meu trabalho inicial. Já na entrevista os professores me atentaram ao fato de que para uma dissertação o recorte era limitado, e ainda, que eu havia respondido todas as minhas perguntas no artigo que elaborei como TCC[1], então, caso fosse selecionada, deveria repensar o meu projeto de pesquisa.

Pelas razões expostas acima, eu, um tanto apegada a esse recorte histórico que me gerava questionamentos e inquietações, por sugestão do meu novo orientador, decidi por pesquisar o perfil ideológico desse documento, tomando como base alguns de seus signatários.

Nosso principal objetivo foi analisar o perfil ideológico do Manifesto de 1932 a partir da análise de quatro dos 26 signatários do documento, partindo da hipótese de que se tratava de um documento sem uma bandeira ideológica bem definida, uma vez que compunha o grupo dos renovadores tanto liberais como alguns comunistas, mas um documento que cumpriu um papel político frente aos embates que ocorreram na

[1] Em 2017 defendi meu TCC na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, intitulado “Ensino Secundário No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”, cujo objetivo era analisar a proposta feita pelo Manifesto de 1932 ao ensino secundário, dado a importância da discussão sobre esse nível de ensino desde aquele contexto até a atualidade. Fui orientada na realização desse trabalho pela Profª Drª Maria Inalva Galter.

época e que traduzia a vontade desses educadores de organizar a educação em âmbito nacional a partir da proposição de criação de um sistema.

Os quatro signatários escolhidos para apoiar nossa analise foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme, sendo que dentre esses quatro, três têm sido, via de regra, apresentados como liberais, ao passo que um era comunista. Tal fato não foi coincidência, já que, quando se fala no Manifesto de 1932 e em seus autores, os nomes que geralmente nos vêm em mente são dos três primeiros aqui citados, os três cardeais da Educação Nova, nomes centrais do movimento, porém escolhemos um quarto, justamente por tratar-se de um intelectual que se diferenciava dos primeiros pela sua filiação ao movimento comunista, para refletir sobre as retaliações que o documento sofreu em seu contexto de publicação.

O percurso da nossa pesquisa foi refletir acerca dos embates que ocorreram na década de 1930, no Brasil, entre os intelectuais da Igreja Católica e os renovadores, pertencentes ao movimento da Escola Nova e responsáveis pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Também, examinar o perfil ideológico de alguns dos principais nomes desse movimento, levando em conta que na época todos eram tidos como comunistas e rotulados de maneira genérica pelos contrários a nova pedagogia que estava sendo proposta.

A metodologia utilizada para a elaboração da presente dissertação foi pesquisa bibliográfica, levantando informações com base no Manifesto de 1932, em textos dos quatro signatários que tratamos na pesquisa e em autores que escreveram sobre o tema.

Para tratar acerca do contexto brasileiro, utilizamos como fonte secundária na pesquisa autores como: Gilberto Luiz Alves (2006), Maria Marta Chagas de Carvalho (1998), Luiz Antônio Cunha (1979), Boris Fausto (1981), que trata sobre a Revolução de 1930, algumas obras de Dermeval Saviani, onde o mesmo trata sobre o contexto educacional do Brasil nos períodos relatados, Jorge Nagle (2001), que escreve sobre o período da Primeira República, como também Otaíza de Oliveira Romanelli (1993) que contribui com a discussão da história da educação brasileira.

Ao tratar sobre os embates entre os católicos e os liberais, ocorridos na década de 1930, apoiamo-nos principalmente nos textos de José Luis Derisso (2006) e Carlos Roberto Jamil Cury (1984) que tratam a respeito.

As fontes primárias utilizadas para dissertar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e sobre os seus signatários, foram o próprio Manifesto de

1932, além de textos dos autores escolhidos para corroborar com a análise, como, *A educação entre dois mundos,* de Fernando de Azevedo, *Educação não é privilégio* e *Educação no Brasil*, de Anísio Teixeira, *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e *Organização e Administração Escolar*, de Lourenço Filho, e a obra *Memórias de um educador*, do intelectual Paschoal Lemme.

Para tratar sobre os quatro autores escolhidos na nossa pesquisa também nos apoiamos em textos de Carlos Monarcha, pesquisador do legado de Lourenço Filho, Zaia Brandão, que dedicou sua tese de doutorado a pesquisar a vida e obra de Paschoal Lemme, e Clarisse Nunes, que escreve sobre Anísio Teixeira, além de outros textos que abordam as contribuições de tais signatários.

Para introduzir e dar base às discussões que seguem, vale ressaltar a relação histórica existente entre a Igreja Católica e o Estado até a divisão de tais instituições, ainda que somente no campo formal. Por mais que o senso comum afirme que governos pautados na moral cristã sejam importantes ou necessários às sociedades, ignorando toda a parte catastrófica dessa relação, a história provou e vem provando o contrário. Alves (1984) evidencia a quebra nas relações Igreja/Estado e Igreja/Ciência, que historicamente eram estreitas, quando pontua que a religião

> [...] permanece e frequentemente exibe uma vitalidade que se julgava extinta. Mas não se pode negar que ela já não pode frequentar aqueles lugares que um dia lhe pertenceram: foi expulsa do centro científico e das câmaras onde se tomam as decisões que concretamente determinam nossas vidas. (ALVES, 1984, p. 9).

Contudo não se pode negar a soberania e o poder na Igreja enquanto instituição, que regula comportamentos sociais. E que por mais que tenha havido a dissociação Igreja/Estado, a mesma ainda tem grande influência nas sociedades contemporâneas, inclusive na brasileira. Portanto, pensando as décadas de 1920 e 1930, recorte de nossa análise, é impossível ignorar essa influência e poder de coerção.

Cury (2004) atenta ao fato de que um Estado laico é aquele que não assume nenhuma religião como oficial, porém “o Estado laico não adota a religião da irreligião ou da anti-religiosidade”. Por sua vez, o processo de secularização acontece quando a sociedade vai se distanciando de normativas religiosas, por esse motivo o autor cita que, sendo laico, o Estado pode “presidir a uma sociedade mais ou menos secular, mais ou menos religiosa”. (CURY, 2004, p.183).

Acerca dessa relação aqui evidenciada, procuramos refletir sobre o conceito de religião e de religiosidade. Chauí (1991) se utilizando da definição de religião elaborada por Marx, diz que, a mesma é:

> [...] um mecanismo para fazer com que o povo aceite a miséria e o sofrimento sem se revoltar porque acredita que será recompensado na vida futura (cristianismo) ou porque acredita que tais dores são uma punição por erros cometidos numa vida anterior (religiões baseadas na ideia de reencarnação). (CHAUÍ, 1991, p. 107).

Com base nessa definição a autora prossegue dizendo que a religião faz com que os homens aceitem a injustiça social. Sobre a religiosidade a autora afirma que "a religiosidade consiste em substituir o mundo real (o mundo *sem* espírito) por um mundo imaginário (o mundo *com* espírito)." (CHAUÍ, 1991, p. 107-108).

Essa reflexão se faz necessária, pois uma das inquietações que move a presente pesquisa é a contradição existente entre o fato de um Estado que passou a ser laico manteve uma legislação que dava uma margem tão grande à propagação e soberania de uma religião, a católica, sendo isso um fator que corroborou para os embates ocasionados na década de 1930 entre os intelectuais católicos e intelectuais liberais. Debate presente no segundo capítulo dessa pesquisa.

Para compreender ideologicamente o que foi o Manifesto de 1932, devemos primeiro ter claro o que é ideologia, para tanto recorremos novamente à autora Marilena Chauí (1991) que em sua obra *O que é ideologia*, disserta sobre o histórico do termo, a concepção marxista do mesmo e o conceitua de modo geral.

> Os homens produzem ideias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. (CHAUÍ, 1991, p. 21).

A respeito do histórico do termo, a autora cita que o mesmo apareceu pela primeira vez na obra do autor Destutt de Tracy, *Eléments d'Ideólogie*, ou Elementos da Ideologia. Cita que o termo também foi usado pelo positivista Augusto Comte, e passa a ser ressignificado, porém com sentido semelhante ao original.

> O termo, agora, possui dois significados: por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófico-científica que estuda a formação das ideias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomado como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de ideias de uma época, tanto como "opinião geral" quanto no

> sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época. (CHAUÍ, 1991, p. 25-26).

A autora também cita que o termo foi usado por Durkheim[2] na obra *Regras para o método sociológico*, porém dedica grande parte de sua obra para refletir acerca da concepção marxista do termo. Em poucas palavras, nessa concepção a ideologia seria o meio pelo qual os dominantes exercem a dominação de modo que esta dominação não é notada pelos dominados. Para a autora, a ideologia torna possível a separação das sociedades em classes. Em suma:

> A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes [...] (CHAUÍ, 1991, p. 113-114).

Para Chauí (1991) a ideologia é um instrumento de dominação, o qual é usado pela classe dominante para fazer com que suas ideias pareçam válidas para todas as camadas da sociedade. A mesma não considera a divisão da sociedade em classes.

Partindo do pressuposto de que o termo pode ter diferentes significados e concepções, a partir do exposto, em poucas palavras podemos resumir ideologia como as ideias e concepções de mundo de um determinado grupo, abrangendo princípios políticos e sociais. Sendo esse grupo a classe dominante que usa tais concepções como forma de dominação, como defende Karl Marx, ou não.

O que nos propomos compreender nessa pesquisa é o perfil ideológico do Manifesto de 1932, e com base nos conceitos esclarecidos anteriormente, compreende-se perfil ideológico como o conjunto de ideias sobre a sociedade, a política e sua organização as quais os autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme e os demais signatários se basearam para pensar o novo modelo educacional contido no documento que os mesmo publicaram em 1932.

---

[2] Segundo Chauí (1991) “para o sociólogo cientista, o ideológico é um resto, uma sobra de ideias antigas, pré-cientificas. Durkheim as considera como preconceitos e pré-noções inteiramente subjetivas, individuais, “noções vulgares” ou fantasmas que o pensador acolhe porque fazem parte de toda a tradição social onde está inserido” (CHAUÍ, 1991, p. 30).

Para Silva (2011) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 “representa um marco na educação brasileira” (SILVA, 2011, p. 522), pois transferia ao Estado a responsabilidade da concepção de uma escola que fosse pública, laica, gratuita e obrigatória. Este movimento, que tinha como marco a publicação de tal documento, foi o que inaugurou um novo período em questão de ideias pedagógicas na história da educação brasileira. Em resumo:

> Um clima de insatisfação e de esperança pela mudança acabou levando os 26 intelectuais que assinaram o documento, a eleger a educação como elemento decisivo no processo de modernização ou de reconstrução educacional. Acreditavam na expansão da escola pública e na profissionalização do ensino, como alavanca capaz de inserir o Brasil na rota dos países industrializados e desenvolvidos, como fator principal da transformação social [...] (SILVA, 2011, p. 532).

Pensando o contexto que moveu os escolanovistas a conceber o Manifesto de 1932, dividimos a nossa pesquisa em três partes principais, sendo o primeiro capítulo – intitulado “As interferências católicas na educação brasileira e o contexto da década de 1920 e início da década de 1930” – onde abordamos o contexto da educação brasileira até a década de 1930, que é década que foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A educação brasileira é marcada por uma base totalmente religiosa, com a presença e influência da Igreja Católica, desde a sua gênese, e é o que procuramos ressaltar nessa primeira parte. Abordamos também com ênfase, as reformas instauradas na Primeira República, pois foi nesse período onde se começou a pensar na instrução com real atenção. Procuramos pontuar alguns marcos da década de 1920, como a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), a realização da Semana de Arte Moderna, e Movimento Tenentista.

Segundo Romanelli (1993) a década de 1920 é marcada pelas “revoltas armadas que definiram o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna” (ROMANELLI, 1993, p. 49). Em ambas as manifestações sociais o objetivo em comum era demonstrar oposição a ordem oligárquica até então existente. A autora destaca entre esses movimentos, o Tenentismo, que “se resumiu numa série de reivindicações que oscilaram entre a necessidade de se implantar uma ordem social e econômica de caráter capitalista [...]” (ROMANELLI, 1993, p. 49).

O capítulo se encerra tratando sobre questões que levaram os renovadores a pensar a educação brasileira para as novas demandas sociais, econômicas e políticas,

como a industrialização, o êxodo rural, a passagem do país de rural e agrário para urbano, coincidindo com a gestão do presidente Getúlio Vargas.

Assim com base no referido contexto, o segundo capítulo – nomeado “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932: O pensamento católico e os embates que sucederam à IV Conferência Nacional de Educação” – trata do conteúdo do Manifesto de 1932, bem como as propostas de renovação contidas em tal documento.

Fez-se necessário também esclarecer alguns aspectos da Escola Nova e como essa corrente pedagógica se estruturou no Brasil. Neste capítulo também foi tratado os embates entre os intelectuais católicos e os escolanovistas, levando em conta que tais embates marcaram a educação brasileira, de modo que a articulação política feita na época, ainda afeta as escolas, pois a disciplina Ensino Religioso, por exemplo, foi uma conquista católica que ainda é aplicada nas escolas brasileiras e ainda está prevista na LDB mais recente, a de 1996.

Romanelli (1993) afirma que, sobre a década de 1930 e os embates que ocorreram nesse período, “a legislação do ensino evoluiu de forma contraditória” (ROMANELLI, 1993, p. 127) de modo que buscava sempre conciliar correntes opostas, contudo, “a balança pendeu muito mais em favor das correntes conservadoras” (ROMANELLI, 1993, p. 127), segundo a visão da autora.

Finalmente, o último capítulo – denominado “O perfil ideológico do Manifesto de 1932 a partir da análise de quatro dos signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme” – trata do objeto principal ao qual se destinou essa pesquisa, que é o perfil ideológico do documento, levando em conta os autores por trás de sua elaboração. Dentre os signatários, totalizando eles 26 intelectuais, destacamos quatro deles, e nos propomos a investigar as influências, bagagens e leituras que tais intelectuais tiveram em sua trajetória na educação, primordialmente até o ano de 1932, e a concepção do documento.

Dentre os quatro destaques estão: Anísio Teixeira, autor que foi influenciado principalmente por John Dewey, o precursor da Escola Nova nos Estados Unidos, responsável pela democratização da educação no seu país. Fernando de Azevedo, que era um leitor das obras de Emile Durkheim, sociólogo positivista preocupado em desenvolver o estudo da pedagogia. Paschoal Lemme, com sua concepção marxista, sendo ele assumidamente um comunista. E Lourenço Filho, um dos cardeais da Escola Nova. Sobre as contribuições de tais autores Monarcha (2010) aponta:

> Aos intelectuais dessa geração devemos contribuições decisivas, no amplo processo de institucionalização da ciência e tecnologia no Brasil. Lembremo-nos da atuação de Anísio Teixeira na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, e mais tarde do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; ou de Fernando de Azevedo, na fundação da Universidade de São Paulo; ou ainda de Lourenço Filho, na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". A eles devemos creditar também a consolidação, tanto no discurso oficial quanto no pensamento social, do anseio generalizado de uma educação pública científica, moderna, nacional e, principalmente, universalizada. (MONARCHA, 2010, p. 16).

Mesmo que divergentes em alguns aspectos e muito semelhantes em concordar que a educação precisava ser pensada de maneira mais ampla, o documento traduzia as concepções desses intelectuais, e nosso objetivo foi perceber e analisar tais aspectos na formação de tais autores, para então compreender, ou decifrar, o perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A presente pesquisa busca responder ou ao menos refletir, frente ao contexto em que foi publicado, qual era o perfil ideológico do Manifesto de 1932, levando em conta todas as contribuições feitas por esse documento à educação nacional, pois sendo ele "clássico da nossa educação, o *Manifesto* sempre terá algo a nos dizer" (CURY, 2004, p. 127).

CAPÍTULO I

AS INTERFERÊNCIAS CATÓLICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O CONTEXTO DA DÉCADA DE 1920 E INÍCIO DA DÉCADA DE 1930

Faz-se necessário, nesse primeiro capítulo, contextualizar a década de 1930, levando em conta para tanto, aspectos políticos, econômicos e sociais para tanto. Essa contextualização serve de suporte para entender a proposta dos renovadores do movimento Escola Nova, que será apresentada posteriormente no texto.

Apresentaremos também alguns aspectos das propostas da Igreja Católica que caminhavam em sentido contrário à dos renovadores, pontuando a influência da Igreja e fatores políticos determinantes para a educação pública da época se consolidar da forma como ocorreu. Levando em conta que a análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 será aprofundada em seguida.

Para nortear a discussão é necessário relembrar que, na condição de colônia, ao Brasil foi imposta a religião do colonizador português, a religião católica, com o concurso da Companhia de Jesus. Nesse processo, os Jesuítas foram indispensáveis, pois catequizaram os nativos brasileiros, sendo essa a primeira forma de educação reconhecida nessas novas terras. Portanto, dedica-se a primeira parte desse capítulo para análise desse período, levando em conta que a atuação jesuítica não se limitava a isso, pois atuavam em dois campos, com os índios nas missões e com os filhos da elite colonial nos colégios.

Na segunda parte do capítulo, o período de análise é a Primeira República, onde muitas reformas foram instituídas com o intuito de organizar a instrução no Brasil. Nesse período o país tinha no café seu principal produto agrícola e maior fonte de riquezas por meio da exportação para a Europa e Estados Unidos, porém começa a caminhar para uma abertura ao capitalismo e a industrialização e a um novo modelo econômico e social, onde a educação passa a ser uma pauta que precisava de uma real atenção do Estado. Contudo, mesmo com a separação entre a Igreja e o Estado, que ocorre nesse período, ainda existe a presença da mesma na educação.

Com base nesse viés historicamente religioso da educação brasileira e nas mudanças das relações sociais e econômicas que vão ocorrendo com o passar dos séculos, não só no Brasil como no mundo, que acarretaram na industrialização e

urbanização do país, é que torna-se primordial explanar sobre o período inicial do século XX. Pontuando que o trecho que mais aqui nos interessa é a década de 1920 e início de 1930, marcado pela Revolução de 1930 e por um governo provisório, com Getúlio Vargas como presidente, momento em que se impõe um processo de elaboração de uma nova Constituição, em 1934. Considerando também que nesse período era primordial que se abolisse o poder das oligarquias por meio do sufrágio universal e da expansão do ensino público. Tal analise e exposição dos fatos é o que se propõe para a última parte do capítulo.

Consideramos que a contextualização deveria partir do período colonial por entender a necessidade de evidenciar a presença da religião católica na educação e cultura brasileira, e ainda o apagamento de outras expressões religiosas provindas dos povos nativos, dos negros africanos que foram escravizados, e ainda dos protestantes que imigraram ao Brasil posteriormente. Evidenciar a influência católica na educação nacional desde os seus primórdios corrobora para a compreensão do poder de coerção social da mesma, e a parcela de responsabilização na construção de um imaginário anticomunista na população brasileira.

1.1 A presença católica e o desenvolvimento da educação escolar nos períodos colonial e monárquico

Em linhas gerais, pode se compreender a educação no Brasil, em sua gênese, como católica e elitizada. Porém seria muito leviano caracterizá-la simplesmente assim para dar base à discussão acerca dos embates que ocorreram no período da Escola Nova, entre os intelectuais católicos e os liberais que pertenciam ao movimento da Escola Nova, a fim de compreender o perfil ideológico desse movimento.

No Brasil, o que se tem como educação do período colonial até a Primeira República é que, do século XVI a meados da metade do século XVIII, atuava no Brasil a Companhia de Jesus, e era aplicado o método Jesuítico, que enquanto um método só foi organizado em 1599, que é o ano de instituição do *Ratio Studiorum*[3]. Antes de ser instituído o *Ratio Studiorum* os Jesuítas já seguiam um padrão metodológico que

[3]*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu,* abreviado somente para *Ratio Studiorum*, era um conjunto de regras e normas que regulamentavam a atuação e prática pedagógica nos colégios jesuíticos. A primeira edição é datada de 1599.

posteriormente foi proibido pela Santa Sé, e esse método aplicado aos nativos consistia basicamente a utilização dos teatros, dos cultos e do catecismo em Tupi.

A Pedagogia aplicada pela Companhia de Jesus, a partir de 1599, era exclusivamente pautada no *Ratio Studiorum*, sendo esse o material que norteava a prática dos educadores, que eram padres, e "se configurou como instrumento regulador do ensino ministrado" (SILVA; AMORIM, 2017, p. 186). Mesmo após a expulsão dos Jesuítas, por Marquês de Pombal, esse método, foi preservado por mais algum tempo.

O que pode se identificar como método pedagógico contido no *Ratio Studiorum* é o que corresponde hoje ao modelo da pedagogia tradicional. Através dessa perspectiva cabe à educação "moldar a existência particular e real de cada educando a essência universal e ideal que define enquanto ser humano" (SAVIANI, 2013, p. 58). Como se tratava de um método puramente baseado na religião, essa essência se traduzia em considerar o homem uma criação divina, que por esse motivo deveria se dedicar a atingir a perfeição para merecer essa essência.

A educação brasileira no período colonial organizava-se da seguinte maneira: instituída pelos Jesuítas no período que vai do século XVI ao século XVIII, ligada diretamente à religião e com o objetivo de propagar o catolicismo em terras brasileiras onde viviam os indígenas.

Para Saviani (2013) a chegada dos Jesuítas ao território brasileiro é o marco inicial da história da educação brasileira. Para esse autor esse processo de inserção do Brasil no modelo que estava inserido o mundo ocidental envolve a articulação de três aspectos, sendo eles "a colonização, a educação e a catequese[4]" (SAVIANI, 2013, p. 26) que se deu com a participação dos Jesuítas.

Saviani (2013) afirma que a influência da Companhia de Jesus na história da educação brasileira, se deu pela sua hegemonia na época, contudo, destaca a presença de outros grupos também de ordem religiosa como os franciscanos e beneditinos, além de "carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos, tendo desenvolvido alguma atividade educativa" (SAVIANI, 2013, p. 41) no país.

---

[4] O autor disserta sobre tais aspectos em seu texto, conceituando-os e relacionando-os. Acerca da religião cita que deriva do latim *religare*, ou seja, restabelece o vínculo. Em suma, "é, pois, o conjunto de mediações simbólicas pelas quais determinada comunidade busca ligar sua experiência presente com a tradição, isto é, com os espíritos de seus antepassados remontando, no caso das religiões monoteístas, a Deus, entendido como a fonte de tudo o que existe e, como tal, o antepassado por excelência porque o Pai que está na origem de todos os membros da comunidade que o cultua." (SAVIANI, 2013, p. 27-29). Sobre o processo de colonização, é possível compreender que ocorre não de maneira harmônica, mas que de forma articulada e por fim é imposto aos colonizados, por meio da educação, a religião dos colonizadores.

Porém, o autor destaca que tais grupos agiam sem apoio ou proteção oficial, ao contrário do que acontecia com os Jesuítas que “vieram em consequência de determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa Portuguesa como pelas autoridades da colônia” (SAVIANI, 2013, p. 41), fator que corroborou para que tivessem o monopólio da educação no território brasileiro. Portanto, a atuação jesuítica era financiada pelo Estado por meio de uma redízima, já que o dizimo era embutido nos impostos que eram pagos pela população à Coroa.

O período Jesuítico é marcado por um interesse na catequização dos povos indígenas, que segundo Paiva (2015), na visão providencialista dos mesmos, era como se assim, educando numa perspectiva cristã, se desbanalizasse o nativo, difundindo a “fé e todas as virtudes cristãs, conforme os princípios da Igreja” (PAIVA, 2015, p. 210). O autor também salienta a presença da religião católica na formação geral e seu caráter disciplinador. Os jesuítas cumpriram sua função no processo de colonização quebrando a resistência indígena à presença dos colonos.

Percebe-se que é anulada a bagagem religiosa dos povos nativos brasileiros, e considerada como verdade apenas a religião do colonizador, Portugal. Mesmo que pareça que esse processo tenha sido simples ou mesmo amigável, é preciso considerar o fato de que só era considerado o indivíduo se o mesmo se adequasse ao padrão religioso católico, ou seja, qualquer forma de resistência o colocava em uma condição de insignificância enquanto sujeito.

Silva e Amorim (2017) mencionam que eram chamados de gentios[5] os índios que estabeleciam uma relação harmoniosa com os colonizadores, e permitiam que os Jesuítas os instruíssem a partir da religião católica. O objetivo principal dos Jesuítas era a catequização, portanto a conversão dos índios, porém posteriormente, por ser o que se tinha enquanto projeto educacional, a educação dos filhos dos colonos e da elite também ficava a cargo da Companhia de Jesus.

Outro ponto a ser considerado quando se analisa a influência da religião católica no Brasil, é que o país viveu sob o regime de padroado durante sua colonização, e esse sistema foi mantido até a Proclamação da República. Nesse regime “o monarca ou o príncipe era também o chefe da igreja nos territórios sob sua jurisdição” (RAMBO, 2002, p. 282) e a esse se destinavam várias funções que envolviam a nomeação de bispos, regulamentação de matrimônios, cobrança dos dízimos, entre outras.

---

[5] Segundo a Bíblia, gentio seria quem era de outra origem que não a israelita, podendoo gentio se converter e se adequar às crenças e costumes do povo de Israel.

Tal regime garantia à Igreja uma hegemonia política e econômica, que foi então ameaçada pelo avanço do protestantismo e pela expansão das ideias iluministas. Para que tal hegemonia fosse preservada, no regime de padroado, bem como no regime de cristandade[6], não era permitida a conversão à outra religião, pois isso significava a renegação da cidadania, ou seja, "a pessoa era religiosa, professava uma confissão religiosa por imposição do território onde nasceu" (RAMBO, 2002, p. 283).

Em síntese, tal regime foi um acordo entre a Santa Sé e Portugal, e fazia com que o Estado financiasse as atividades da Igreja. É datado do século XV, se consolidando no início do século XVI, surgindo concomitantemente com a expansão marítima e a conquista de novos territórios. Nesse regime, o Império superava a hierarquia papal, e com o fim deste ocorre um processo de romanização do catolicismo brasileiro que então se voltaria a Roma e a total obediência papal.

Ao analisar o período colonial, Castro (2014) atenta para a "preocupação da Igreja Católica em expandir a fé cristã" (CASTRO, 2014, p. 132), sendo que essa tarefa fica a cargo da Companhia de Jesus, que atuava em outros lugares do mundo com o mesmo objetivo, e a mesma desenvolve o seu método de catequização, tanto dos nativos brasileiros, como dos africanos trazidos para serem escravizados posteriormente.

Essa preocupação estava ligada à inquietação com a Reforma Protestante que se perpetuava na Europa e que fez com que a Igreja Católica perdesse a hegemonia, como também, relacionada à necessidade de fazer com que os negros e os indígenas se conformassem com a sua condição de exploração, agora como escravos, como o autor expressa:

> Por meio de sua ação educativa, a igreja pretendia ampliar o seu número de fiéis, uma vez ter perdido o domínio de alguns de seus membros na Europa, por causa da Reforma Protestante. Por meio da doutrina católica, os índios e os negros deveriam se conformar com a própria sorte, uma vez que tudo era a vontade de Deus; além do mais, pela sua inserção como membro da igreja – por meio do batismo – estariam se livrando das garras do demônio. (CASTRO, 2014, p. 132).

A coerção que se estabelecia e se justificava por meio da religião, era de total importância para fundamentar as relações sociais postas àquele período, e uma educação catequizadora se fazia basilar. O período da presença dos Jesuítas no Brasil se estendeu por dois séculos, e o seu término se justifica pelas mudanças no cenário

---

[6]Modelo muito semelhante ao de padroado, aplicado pela Igreja Católica no período do feudalismo, que durou do final do século III até meados do século XV.

político e econômico europeu sob impacto do desenvolvimento da manufatura e do pensamento iluminista, por tais razões acaba dando lugar ao período Pombalino.

Ghiraldelli (2003) divide a educação do período colonial em três fases, sendo elas: a predominância dos Jesuítas, como sua metodologia e seu caráter religioso; depois com as reformas pombalinas; e a partir do momento em que a Corte portuguesa é trazida ao Brasil. O autor salienta o caráter elitizado da educação brasileira, desde o seu início, quando fala:

> Os colégios jesuíticos exerceram forte influência sobre a sociedade e a elite. Eram poucos para a demanda, mas suficientes para que se estabelecesse uma relação de respeito entre os donos das terras e os donos das almas. (GHIRALDELLI, 2003, p. 7).

O autor reafirma a ideia de que era necessário que, a partir da religião católica, se justificasse a condição de conformação com o estado de escravidão que se encontravam os negros trazidos da África e os índios colonizados, quando usa a expressão “donos das almas” (GHIRALDELLI, 2003, p. 7) para denominar os colonizadores portugueses.

A difusão e o sucesso da educação jesuítica[7] na sua tarefa de catequização dos índios e negros, e formação da elite, se dava pelo fato de que em terras brasileiras ela se tornava praticamente única, “sem a concorrência do protestantismo”, isso ligado à condição de colônia, fez com que a educação dos jesuítas reproduzisse “o espírito da Idade Média, com o aprisionamento do homem ao dogma da tradição escolástica” (OLIVEIRA, 2004, p. 946) o que ocasionava em submissão por parte dos colonizados.

> Portanto, nossa atenção com o período colonial, e mais propriamente com os Jesuítas, justifica-se por duas características da escola jesuítica: primeiro, era educação religiosa na sua essência e não concorria com praticamente nenhuma forma alternativa de educação, ou seja, uma educação não religiosa ou mesmo protestante, uma vez que as outras ordens religiosas que atuavam no Brasil o faziam na mesma perspectiva; segundo, o seu caráter de escola oficial. (DERISSO, 2006, p. 19).

O segundo período de destaque da educação nacional acontece com a expulsão dos Jesuítas, por Marquês de Pombal, que se deu em 1759, e que colocou um fim na atuação dos padres. A lacuna deixada pela ausência de uma alternativa para preencher o vazio ocasionado pela expulsão dos Jesuítas pode ser interpretada como uma desconsideração ao país justificada “pelo fato do Brasil ser encarado,

---

[7] Segundo Oliveira (2004), o modelo jesuítico no século XVIII se estendia do Pará a São Paulo, contando com 17 colégios, 25 residências e 36 missões, além de seminários menores e escolas de alfabetização por todo o país.

exclusivamente, como uma colônia" (DERISSO, 2006, p. 19), portanto, não existia nenhum projeto de substituição e a educação mantém os mesmos moldes por esse motivo.

Esse modelo então dá lugar às aulas régias, após a expulsão dos jesuítas, onde os professores eventualmente ainda se utilizavam dos métodos dos jesuítas, ou métodos tradicionais e o objetivo era de preparação para o ensino superior, direcionado, exclusivamente àqueles que cursariam essa etapa de ensino, os filhos da elite colonial.

Dadas as reformas feitas por Marquês de Pombal e a introdução das aulas régias, que seriam uma expressão de tentativa de ensino laico, essa tentativa se frustra, pois ainda existia uma forte presença da religião católica influenciando esse projeto de educação, já que a metodologia era muito semelhante.

Pode-se destacar, também, a influência do Iluminismo[8] nesse período, para que ocorressem mudanças no ensino. Contudo, mesmo que se faça relação com o Iluminismo, o que se tem na prática é um atraso em relação à Europa, o que justifica o fato de que a pedagogia jesuítica ainda se perpetuava enquanto concepção de formação humana.

O período pombalino tem seu fim em 1777, quando quem assume o trono de Portugal é Dona Maria I, filha de Dom José I, pois ela foi responsável por demitir o Marquês de Pombal de seu posto e este posteriormente veio a falecer em 1782. Também, promoveu um reinado que "caracterizou-se pelo abandono dos antigos projetos, criando um ambiente cultural avesso às realizações de Pombal" (SAVIANI, 2013, p. 105). Por razão do fim do período Pombalino, se a preocupação com a instrução nas terras brasileiras já era pouca, o tema passa a ser ignorado até meados da elaboração da Constituição de 1824.

Vieira (2007) destaca um estopim em 1822 de "debates e projetos que visavam à estruturação de uma educação nacional" (VIEIRA, 2007, p. 294), porém o que se teve sobre o tema no referido documento foi que a instrução primária deveria ser direcionada a colégios e universidades, que eram locais destinados a uns poucos da

---

[8] A ruptura Igreja/Estado tem início no Iluminismo. Esse período, na Europa, é marcado pelo que pode ser denominada como a superação da Idade Média, considerada Idade das trevas, período do século XVII e XVIII. A respeito da superação da Idade das Trevas, que deu lugar ao Iluminismo, Alves (1984), reitera que "não havia lugar para a religião", pelo fato de que se concluiu nesse período que não havia como compreender o universo religioso pela razão. Este ficou conhecido como "o passado, o atraso, a ignorância de um período negro da história" (ALVES, 1984, p. 49), e daria lugar a um período de progresso proveniente do conhecimento científico.

elite brasileira. Segundo a autora, a pouca referência do tema educação na Constituição de 1824 “é um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político” (VIEIRA, 2007, p. 294).

O ensino superior desse período é marcado pelo fato de que tanto os alunos como os professores deveriam fazer uma confissão religiosa católica para garantirem seu pertencimento nas instituições, como expresso por Derisso (2006):

> Após a Proclamação da Independência, criaram-se faculdades de direito em São Paulo e Olinda que, somadas aos cursos de filosofia já existentes nos seminários, reforçaram a tradição de uma educação essencialmente humanística. Porém, o que nos interessa de momento com relação aos cursos superiores desse período, em função do nosso objetivo de pesquisa, é o fato do pertencimento a essas faculdades, tanto para o docente quanto para o estudante, pressupor um juramento religioso católico. (DERISSO, 2006, p. 20).

Anos mais tarde, em 1827, foi elaborada a primeira lei de educação no Brasil, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, utilizando-se do método do ensino mutuo[9] e tendo como objetivo ensinar a ler e escrever, realizar operações matemáticas e entre outras coisas o ensino da religião e de princípios morais, como expressa Saviani (2013):

> Tratava ela de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O Modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e de ciências da sociedade (história e geografia). Dada a peculiaridade da nova nação, que ainda admitia a Igreja Católica como religião oficial e estava empenhada em conciliar as novas ideias com a tradição, entende-se o acréscimo dos princípios da moral crista e da religião católica no currículo proposto. (SAVIANI, 2013, p. 126-128).

---

[9] A respeito dessa metodologia, Saviani (2013) pontua que foi “proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quaker” e que “também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em brancos dispostos num salão único e amplo. De uma das extremidades do salão, o mestra, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método exigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados” (SAVIANI, 2013, p. 128).

Apesar do que foi proposto, a instituição das Escolas de Primeiras Letras falhou em ser um “sistema nacional de educação pública” (SAVIANI 2013, p. 129), pois não chegou a todas as vilas e cidades como se propunha, e em 1834 passa a ser uma obrigação das províncias garantirem o acesso à educação, e não mais do governo central.

Este período também é marcado pela chegada da coroa portuguesa ao Brasil e a instauração de academias militares e escolas de direito e medicina já no início do século XIX, evidenciando as desigualdades no ensino, já que os fins são a aprovação nos exames de ingresso em tais instituições que só poderiam ser cursadas pela elite brasileira, o que demonstra a elitização da educação nacional permanecendo também nesse período.

Galvíncio e Costa (2012) atentam para a denúncia feita em 1883 por Rui Barbosa no parecer intitulado: *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, onde o mesmo constata o déficit entre a quantidade de crianças em idade escolar e a quantidade de instituições para comportá-las, além de denunciar o pouco investimento na área e o mau uso das estatísticas, propondo soluções em bases iluministas como a expansão da escola pública.

Outra preocupação não só de Rui Barbosa, mas uma urgência política do período em questão era a abolição da escravatura, que ocorre posteriormente em 1888, pouco antes da Proclamação da República. A preocupação com essa questão estava ligada à educação, pois, na visão de Rui Barbosa, a mesma “garantiria a esses sujeitos a emancipação e participação na vida política” (GALVÍNCIO; COSTA, 2012, p. 95), ou seja, por meio da educação, o Estado poderia garantir a inserção dos que antes estavam na condição de escravos ao mercado de trabalho.

Castanha (2007) pontua que, na década de 1870, o tema da instrução pública ganha destaque e sua discussão entra em foco novamente. O autor atenta que “daquela época em diante surgiram várias entidades e associações educacionais” (CASTANHA, 2007, p. 79) com o objetivo de definir as bases da instrução pública visando à formação para o trabalho.

Acerca desse período, durante o qual ocorre o avanço da secularização[10] e do liberalismo econômico, Souza e Derisso (2017) destacam esses processos como

[10] O processo de secularização pode ser entendido como a perda de influência da Igreja na vida social dos indivíduos, sendo também entendido como a separação entre o que é religioso e o que é governamental ou civil.

ameaças aos católicos no século XIX. Portanto, como uma forma de combater esse processo, existiu um esforço por parte deles em opor-se ao liberalismo, ao racionalismo e à laicidade.

Ainda no século XIX, em se tratando das medidas tomadas pela Igreja Católica, foram publicadas algumas encíclicas. A primeira foi promulgada pelo Papa Pio IX, em 1846, uma encíclica denominada *Qui Pluribus*, que criticava duramente o liberalismo. O objetivo desse documento era alertar sobre o socialismo e sobre a maçonaria.

Posteriormente, em 1891, é publicado a *Rerum Novarum*, escrito pelo Papa Leão XIII, em resposta às novas demandas da então classe trabalhadora, como uma forma de apoio à mesma, porém condenando o socialismo. O documento também condenava a laicização da sociedade e a colocava como causa para a falta de moral e valores éticos.

Esses e outros documentos foram publicados como uma resposta da Igreja para as consequências de sua separação com o Estado, como por exemplo, o *Divini Ilius Magistri*, de 1929, em que trata apenas do tema da educação, e será explorado no próximo capítulo. Com base nos mesmos, pode-se entender as posições e críticas que tinham os católicos com relação à Escola Nova e à educação pública.

1.2 A Educação na Primeira República: O período das reformas

A Proclamação da República, em 1889, não traz de imediato nada de novo quanto à popularização da educação brasileira, ela continua em caráter elitizado, contudo a Igreja Católica compreende esse período como “a expressão acabada do “laicismo”” (DERISSO, 2006, p. 32). Apesar da resistência da Igreja Católica, expressa pelo autor, o que se tem em todo o período colonial e inclusive na primeira república, é uma educação marcada pela religião e a predominância da Igreja Católica.

Vale salientar que a economia na Primeira República era principalmente baseada na cultura do café, fase que ficou conhecida como República dos Oligarcas. O funcionamento da política do período foi denominado política do café com leite, onde o poder do Estado revezava entre governantes dos estados de Minas Gerais e São Paulo, produtores de leite e café, respectivamente.

O que existiu na Primeira República foi um governo caracterizado pela oposição e exposto por Capelato (1998) como “um sistema de poder oligárquico e fraudulento,

marcado por interesses regionalistas e pela hegemonia política de São Paulo sobre o conjunto da nação". (CAPELATO, 1998, p. 43). Esse modelo econômico dá lugar a passos lentos à industrialização que ocorre de forma significativa somente após a Revolução de 1930, a partir do governo provisório de Vargas, o que será exposto posteriormente.

Gomes e Ferreira (1989) destacam a participação militar na política nesse período, já que foram os próprios militares "que proclamaram a república, entrando a partir daí no cenário político para não mais se afastar" (GOMES; FERREIRA, 1989, p. 257). Esse grupo desempenhou um papel de vanguarda na política brasileira.

A consolidação da laicidade no Brasil se deu no final do século XIX, em 1891, quando passou de "oficialmente católico pela Constituição Imperial", para um país laico "pela Carta Magna". (CURY, 2004, p. 188), ou seja, quando é proclamada a República o país já era considerado laico e a organização educacional deveria condizer com essa condição.

Os períodos que se seguem demonstram um fracasso na tentativa de se organizar o sistema educacional brasileiro, com reformas que "representavam posições isoladas dos comandos políticos", por não terem uma orientação política de âmbito nacional "acabaram por perpetuar o modelo educacional herdado do período colonial". (OLIVEIRA, 2004, p. 950).

Depois de todo o período em que a educação esteve fortemente vinculada à religião, o que se tem no início do século XX é que o "Ensino Religioso foi suprimido das escolas públicas", em decorrência "do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas" (CUNHA, 2009, p. 403). A disciplina deu lugar às aulas de moral. Gomes e Ferreira (1989) advogam sobre as características da Igreja nesse período:

> A Primeira República se inicia exigindo da Igreja uma contundente reflexão crítica e um grande esforço organizacional. Iluminar os caminhos desta Igreja neste período é desvendar como ela enfrentou a questão da transformação das bases materiais que até então sustentavam culto e clero, e como estruturou suas relações com um novo regime político consagrador das lideranças oligárquicas regionais. (GOMES; FERREIRA, 1989, p. 267).

A Primeira República tem por característica uma tendência à preocupação com um sistema de educação em âmbito mais amplo do que se tinha, começa-se, portanto, a pensar na educação das massas e que por meio dessa instrução se transformaria a sociedade brasileira. Segundo Mathieson (2013) essa tentativa, que se deu por meio

de reformas que serão apresentadas posteriormente, teria o intuito de despertar na população uma noção de patriotismo. Sobre a necessidade de reforma na educação, a autora pontua:

> O primeiro quartel do século 20 demonstra grande anseio por uma reforma da educação pública, pois se acreditava que, caso essa educação atendesse às massas, os preceitos republicanos de civilização do povo iriam tomar forma. Assim, a reforma da educação era tida como o único caminho possível para emplacar as mudanças sociais em direção ao progresso, no sentido de construir um futuro mais positivo mediante o aperfeiçoamento da sociedade. (MATHIESON, 2013, p. 184).

Esse período é marcado por várias reformas educacionais, com o objetivo principal de se organizar o sistema educacional em âmbito nacional. A primeira reforma educacional que ocorreu após a Proclamação da República, foi instituída por Benjamin Constant, com o Decreto n. 981, em 1890. Nesse período era obrigação dos estados, antigas províncias, organizarem a educação da população, contudo a reforma instituída por Benjamin Constant, que tinha como foco a organização dos ensinos primário e secundário, é que "poderia constituir-se em referência para a organização do ensino nos estados" (SAVIANI, 2013, p. 165).

Benjamin Constant era um democrata que baseou sua reforma em princípios positivistas[11]. Seu método de ensino era o método intuitivo que "consistia na colocação dos fatos e objetos para serem observados pelos alunos, a partir do conhecimento que emergisse no entendimento da criança com dados fornecidos pelo próprio objeto." (SILVA; MACHADO, 2014, p. 205). O método escolhido por Benjamin Constant era uma tentativa de superação dos métodos tradicionais que existiam até então. Sobre a reforma instituída por Benjamin Constant, Romanelli (1993) disserta:

> [...] Tentou a substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com inclusão de disciplinas cientificas, consagrou o ensino seriado, deu maior organicidade ao sistema todo, atingindo a reforma as escolas primárias, as escolas normais, as secundárias (através da reforma do Distrito Federal) [...]. Faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam as ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até entao, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural. (ROMANELLI, 1993, p. 42).

---

[11] Sobre o positivismo, no âmbito escolar, essa metodologia entende que o professor deve transmitir conteúdos prontos, e ensinar utilizando-se de modelos, conceitos e fatos. Esse processo acaba ocorrendo de modo individualizado e a aprendizagem então se resume a memorização, pois os conteúdos são finitos e acabados.

Também durante a primeira república, em 1901, foi elaborado o Código Epitácio Pessoa, na tentativa de organizar a educação nacional. O Código buscava equiparar escolas privadas com as escolas oficiais, inspecionar os currículos e tornar a frequência algo obrigatório.

Em 1911, este modelo dá lugar à reforma Rivadávia Corrêa que, em contrapartida ao Código Epitácio Pessoa, dá liberdade aos sistemas de ensino e desoficializa a instrução, trazendo perdas à tentativa de se instituir um projeto educacional de nível nacional. Saviani (2013) destaca que durante esse período, surgiram os grupos escolares, modelo inspirado na educação da Alemanha e que foi instituído em diversos estados do Brasil.

Em 18 de março de 1915, pelo Decreto 11.530, é instituída a reforma Carlos Maximiliano, que revoga todas as transformações da reforma anterior. A partir dessa criam-se os vestibulares, além da instituição da obrigatoriedade de conclusão do ensino secundário para o ingresso no ensino superior.

Romanelli (1993) destaca que foi por conta da dualidade que existia na educação brasileira que durante a Primeira República muitas reformas foram instauradas. Sobre a Reforma de Benjamin Constant, a autora cita que “não chegou sequer a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos” (ROMANELLI, 1993, p. 42). Sobre a Reforma Rivadávia Corrêa, a autora destaca que ocasionou um retrocesso a educação por “facultar total liberdade aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino” (ROMANELLI, 1993, p. 42).

A Reforma Rocha Vaz foi a última tentativa de organizar o ensino no país, “uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem” (ROMANELLI, 1993, p. 43). Contudo, na visão da autora:

> Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. (ROMANELLI, 1993, p. 43).

Na visão da autora, as reformas não tiveram nenhum efeito ou trouxeram benefício algum à educação nacional. Tal crítica também pode ser observada posteriormente no Manifesto da Educação Nova, em 1932, quando os signatários citam que faltava visão global do problema educacional brasileiro na implementação de tais reformas.

A Primeira República ou República Velha, portanto, compreende o período que vai da proclamação, em 1889 é a Revolução de 1930, quando é deposto o último presidente Washington Luís. A partir de 1920 acontece um período de transição que resulta na Revolução de 1930, e na educação desse período é possível notar as iniciativas dos intelectuais que começavam a pensar na educação em âmbito nacional, reformas nos estados instituídas pelos mesmos e o início do movimento da Escola Nova no Brasil, sobre esse período trataremos a seguir.

1.3 Contexto da década de 1920: Movimento Tenentista, Semana de Arte Moderna e Criação da Associação Brasileira de Educação

A década de 1920 é o período no qual ocorre a passagem de uma economia de tipo colonial, com predominância agrária, para uma economia autônoma com abertura do país para o capitalismo. Nagle (2001) define esse período da história brasileira como “intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da economia brasileira” (NAGLE, 2001, p. 21).

Na Primeira República o Brasil se destacava pela produção e exportação do café, produto de destaque “não apenas quanto à economia brasileira, mas em termos mais amplos, quanto à sociedade brasileira como um todo” (NAGLE, 2001, p. 21) levando em conta que a população se organizava economicamente em torno dessa produção.

Quase dois meses após a Proclamação da República, em 7 de janeiro de 1890, com o Decreto 119-A, é determinada a separação da Igreja e do Estado, fato que se consolidou na constituição de 1891. Juntamente com tais acontecimentos, ideias liberais foram propagadas no país, o que contribuiu para o declínio da soberania católica na política brasileira, porém as manifestações de reação católica só ocorreram depois de certo período da República.

Essas manifestações se deram com a formação de um grupo de intelectuais católicos, no qual se destaca a participação de Jackson de Figueiredo e a criação da revista *A Ordem*, da qual ele foi fundador e diretor. A respeito disso, Nagle (2001) pontua que:

> A preocupação em cristianizar a inteligência brasileira aparece como primeiro objetivo; daí a formação de um grupo de intelectuais, em que se salientou Jackson e de Figueiredo, e o aparecimento da revista *A Ordem*, de que foi fundador e diretor. Essa publicação exercerá papel

> destacada na apresentação e da difusão do ideário da corrente católica, bem como dará força necessária à aglutinação dos intelectuais católicos, para a mobilização dos espíritos e para o combate das ideias e ações indiferentes ou hostis à Igreja. (NAGLE, 2001, p. 84).

A década de 1920 também é marcada pelos períodos do “entusiasmo pela escolarização” ou educação, e o “otimismo pedagógico”, termos concebidos por Jorge Nagle como expressão do que foi a educação nesse período. O primeiro é caracterizado como uma “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares [...] será possível incorporar grandes camadas da população da senda do progresso nacional” (NAGLE, 2001, p. 134), o que faria com que o país se colocasse no patamar das grandes nações por meio da educação. O segundo é caracterizado pela “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro” (NAGLE, 2001, p. 134) que seria o movimento escolanovista.

Segundo Cunha (2009), foi nos anos de 1920 que se iniciou a militância católica leiga, regida pelo cardeal Sebastião Leme, gerando os confrontos acerca da disciplina do Ensino Religioso e sobre a Laicidade do ensino na década seguinte. Anteriormente ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi instituída uma nova reforma, a Reforma Rocha Vaz, citada anteriormente no texto, em 1925, sendo essa uma reação contraria às ideias da Escola Nova, marcada por criar a disciplina escolar *Moral e Cívica*.

Sobre a economia no período da Primeira República, Souza e Derisso (2017) atentam para as oligarquias rurais, voltadas para a exportação agrícola, majoritariamente de café. Em decorrência da Primeira Guerra Mundial existe a necessidade de abrir o país para a produção industrial, o que dá um novo direcionamento para a divisão do trabalho brasileiro. Todo esse processo corrobora para que ocorresse a Revolução de 1930. Esse cenário é o palco para que o movimento escolanovista ganhasse destaque com suas “ideias do liberalismo, tais como individualidade e igualdade de oportunidades” (SOUZA; DERISSO, 2017, p. 1556).

Fagundes (2010) aponta que a política do café com leite, que surgiu na Primeira República, era algo que descontentava grande parte da população dos centros urbanos, além de fatores como “o regionalismo e a corrupção eleitoral” (FAGUNDES, 2010, p. 127).

Tais descontentamentos produziram, na década de 1920, movimentos de contestação dessa situação, a exemplo “o movimento Tenentista, a Reação Republicana, a Semana de Arte Moderna, a “Revolução de 1924”, a Coluna Prestes, e a fundação do Partido Comunista do Brasil” (FAGUNDES, 2010, p. 128).

No contexto da década de 1920 se destaca o Movimento Tenentista, que tinha caráter político-militar e é datado do início da década de 1920. Foi um movimento que promovia uma série de rebeliões com a justificativa de que estavam descontentes com a situação da política brasileira. Suas reivindicações constituíram as bases para a Revolução de 1930.

Pensando a Revolução de 1930, o momento em 1930 em que o governo de Washington Luiz foi derrubado, se instaurando então o governo provisório é marcado “por um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro” (ROMANELLI, 1993, p. 42), o Movimento Tenentista.

Fagundes (2010) destaca que os tenentes “acabaram assumindo a dianteira das manifestações de protesto conta as elites políticas” (FAGUNDES, 2010, p. 129), por conta do prestigio dessa posição na sociedade. O movimento é colocado como “catalisador do descontentamento de importantes setores da sociedade brasileira” (FAGUNDES, 2010, p. 133). Em síntese:

> Os levantes Tenentistas da década de 1920 tiveram como consequência a “Revolução de 1930”, que tinha exatamente como grande bandeira acabar com os vícios eleitorais e implantar um poder centralizador no país. Dessa forma, coube a administração Vargas, que efetivamente contou com a colaboração de antigos líderes Tenentistas, a tarefa de lançar os pilares do Estado Nacional. (FAGUNDES, 2010, p. 133).

Tratando do movimento tenentista, Boris Fausto (1981) em sua obra *A Revolução de 1930: história e historiografia,* o define como predominantemente militar com “tendências reformistas autoritárias” [12] (FAUSTO, 1981, p. 57). Os membros desse movimento se reconheciam como os “responsáveis pela salvação nacional, guardiães da pureza das instituições republicanas” (FAUSTO, 1981, p. 57-58). Sendo também considerado um movimento a favor do povo, contava com muita simpatia popular. Em síntese ele pode ser entendido “como um movimento voltado para o ataque jurídico-

[12] O movimento é marcado pela Revolta do Forte de Copacabana, que ocorreu em 5 de julho de 1922, e posteriormente a Coluna Prestes, movimento que aconteceu entre os anos de 1925 à 1927, tais atos são a principal expressão de rebeldia do grupo.

político às oligarquias, com um conteúdo centralizador, ‘elitista’, vagamente nacionalista.” (FAUSTO, 1981, p. 63).

O autor ainda comenta o fato de que o embate maior enfrentado pela burguesia cafeeira não era contra o setor industrial necessariamente, mas principalmente contra o movimento tenentista.

Outro fato histórico a ser considerado quando nos remetemos à década de 1920 é a Semana de Arte Moderna. A Semana de Arte Moderna ocorreu em 1922, no mês de fevereiro, nos dias 13, 15 e 17, no Teatro Municipal de São Paulo. Esta manifestação contou com representantes da música, literatura e artes plásticas. Podemos destacar nomes como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, entre outros.

Rezende (2006) retoma a expressão de Menotti que, ao se referir a Semana de 22 e aos embates anteriores com a imprensa, se utilizava do termo “Revolução sem sangue”.

Ao descrever o evento a autora cita que “o primeiro dia transcorreu com calma” (REZENDE, 2006, p. 39).

> O catálogo concebido e realizado por Di Cavalcanti era simples e moderno, com a figura da capa, preto em fundo brando, desprovida de grandes preocupações de volume ou de composição, e grandes letras em vermelho e prato anunciando a Semana. O programa, divulgado discretamente pela imprensa, não deixava supor o escândalo que se seguiria. (REZENDE, 2006, p. 39).

Contudo, no segundo dia “a confusão começou” (REZENDE, 2006, p. 40). Em suma, “os modernistas da semana estavam iniciando uma revolução profunda que iria inclusive se radicalizar, sob o aspecto ideológico, nos anos seguintes”. (REZENDE, 2006, p. 40).

Sobre a cidade que sediava o evento, São Paulo, Rezende (2006), cita que a mesma passava por um momento de desenvolvimento, tornando-se um centro econômico importante para o país, muito por conta da industrialização. A autora também cita que a cidade vinha recebendo imigrantes italianos e japoneses e também libaneses, sírios, poloneses, entre outras nacionalidades, ainda que em menor escala, tendo a cidade a média de seiscentos mil habitantes. Tais fatores faziam com que os modernistas alimentassem uma crença no progresso e no desenvolvimento de São Paulo.

Carvalho (1998) aponta que, segundo Fernando de Azevedo, a década de 1920 ficou marcada como o início de um movimento renovador no campo da educação, que pode ser observado nas reformas educacionais que iam ocorrendo em alguns estados brasileiros, e pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924. Sobre a criação da ABE, Carvalho (1998) cita que:

> Em outubro de 1924, um grupo de treze intelectuais cariocas fundou, em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação. A iniciativa foi o resultado de entendimentos iniciados em março do mesmo ano, em reunião promovida por Heitor Lyra da Silva. (CARVALHO, 1998, p. 53).

Esse período também é marcado pela Semana de Arte Moderna e pelas revoltas tenentistas, como apontado anteriormente, e na visão da autora tais fatores corroboraram para a construção de uma “mentalidade revolucionária” (CARVALHO, 1998, p. 19) que tem seu primeiro desfecho na Revolução de 1930.

Outro fator de destaque nesse período, é que se iniciam as divergências entre os “tradicionalistas” e “renovadores” (CARVALHO, 1998, p. 22) algo que se evidencia na IV Conferência Brasileira de Educação, promovida pela ABE, e posteriormente com a publicação do Manifesto de 1932.

A autora ainda aponta que Fernando de Azevedo dá destaque ao papel da ABE nesse período. A Associação foi responsável pela difusão das ideias pedagógicas que estavam sendo difundidas nos Estados Unidos e na Europa, e ainda teria promovido as conferências de educação, porém a autora indica que somente o grupo carioca é que era responsável por tais realizações e que uma parcela muito pequena dos pioneiros fazia parte dela.

Com a publicação do Manifesto de 1932 e os embates que ocorreram na IV Conferência Brasileira de Educação, que serão explorados posteriormente no texto, o grupo de intelectuais católicos pertencentes a ABE, deixa a Associação em dezembro de 1932.

> Sua força vinha diminuindo consideravelmente desde o final de 1931, quando na Assembléia Geral de outubro Anísio Teixeira e Carneiro Leão tinham sido eleitos presidentes. O lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*, em meados de 1932, que a imprensa noticiara ser apoiado pela Associação; o movimento por uma reforma dos Estatutos que organizasse a ABE nacional; a repolitização da questão educacional no Conselho Diretor, a crescente oposição dos católicos a Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro e a proximidade da Constituinte são os ingredientes que, combinados, acabam por determinar o êxodo do grupo católico. (CARVALHO, 1998, p. 71).

A publicação do Manifesto de 1932 fez com que o grupo católico rompesse com os renovadores e se retirasse da ABE, como expresso anteriormente. Com isso, em 1933, os intelectuais católicos fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação, e em 1934 realizaram o I Congresso Nacional Católico de Educação.

A partir disso é que a ABE ganha um caráter renovador, com Anísio Teixeira à frente e com a articulação de uma nova imagem da associação feita na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1933.

Em uma linha cronológica sobre a ABE, Carvalho (1998) aponta que na década de 1920 a Associação tinha uma imagem apolítica que chocou-se com a atividade política desenvolvida por seus integrantes. Em 1927 e 1928 ocorreu uma polarização de seu conselho diretor e posteriormente tem-se a acaloramento dos embates entre conservadores e renovadores.

Romanelli (1993) disserta sobre o fato de que Associação foi se não a origem do movimento renovador, a medida prática para objetivar os projetos e propósitos do mesmo, bem como angariar apoios de autoridades e do Estado. É importante destacar que mesmo antes da criação da ABE as ideias do movimento da Escola Nova, presentes nos Estados Unidos e na Europa, já haviam chegado ao Brasil, bem como as reformas estaduais[13] já expressavam o anseio por renovação educacional.

A respeito das conferencias realizadas pela ABE, a autora destaca que ideologicamente "representavam o confronto entre duas correntes opostas" (ROMANELLI, 1993, p. 130), sendo elas as representadas pelos renovadores e pelos conservadores.

1.4 O Governo de Vargas e a urgência de se modernizar a Educação frente às novas necessidades sociais e econômicas

[13] Sobre as reformas estaduais é importante destacar que "a contar de 1922, começaram a aparecer as reformas estaduais de ensino, prenúncio das reformas nacionais que surgiram a partir de 1930. A primeira delas foi empreendida em 1920, por Sampaio Dória, em São Paulo; em 1922/23, no Ceará, Lourenço Filho empreendeu a segunda. Depois, seguiram-se a do Rio Grande do Norte, por José Augusto (1925/28), as do Distrito Federal (1922/26) e as de Pernambuco (1928), empreendidas ambas por Carneiro Leão, a do Paraná (1927/28), por Lysímaco da Costa, a de Minas Gerais (1927/28), por Francisco Campos; a do Distrito Federal (1928), por Fernando de Azevedo; e a da Bahia (1928), por Anísio Teixeira. Em 1930, Lourenço Filho publicava seu ais famoso trabalho: *Introdução ao Estudo da Escola Nova*." (ROMANELLI, 1993, p. 129)

O Período no qual se propõe discutir nesse tópico é principalmente o intervalo denominado Governo Provisório, que vai de 1930 a 1934, e é o que substituí a República Velha, depois da Revolução de 1930.

Esse momento é caracterizado por uma intensa crítica social na defesa de reformas nos setores produtivos do país e nas instituições. Então, intensificou-se a premissa de que era necessário reformar o sistema público de ensino, pois nesse momento seria de total importância no processo de modernização da sociedade brasileira em todos os âmbitos. Em suma:

> A República, proclamada em 1889, foi certamente um marco no processo histórico de formação da sociedade brasileira. Os anos que se seguiram, um momento de liminaridade cheio de incertezas. O final do século XIX e os primeiros anos do século XX foram, assim, momentos cruciais para que se pensasse no Brasil, recém-saído da escravidão e do Império e vivendo o rescaldo do seu passado. (CONSORTE, 2018, p. 27-28).

Ao tratar sobre essas transições entre a Primeira República e o cenário que se tem no primeiro terço do século XX, Consorte (2018) cita o fato de que muitos intelectuais brasileiros se dispuseram a debater sobre os problemas a serem discutidos naquele contexto[14].

A autora legitima esse desejo por parte dos intelectuais em pensar um novo modelo para a educação, quando fala que “a escola que herdamos do Império não poderia servir às necessidades de uma República”, já que essa forma de governo tinha suas divergências e particularidades em relação à forma de governo anterior e que “era natural que, os republicanos pelo menos, desejassem um novo sistema de ensino, uma nova escola.” (CONSORTE, 2018, p. 36).

Lemme (2005) ao analisar a realidade econômica e social do Brasil no início do século XX frente ao contexto europeu, coloca o país em uma situação de crise na agricultura, dada em função de que o país se amparava quase que exclusivamente nesse recurso econômico, ou seja, a base da economia era a exportação agrícola, além de citar questões que corroboraram para o processo de urbanização, como a abolição de escravidão e a imigração. Em suma:

> Nossa agricultura, fonte de quase todos os nossos recursos era, porém, atrasada, e nossa indústria mal ensaiava os primeiros passos. A

[14]A autora cita problemas como questões raciais e a questão da educação popular, quando fala que eram preocupação dos intelectuais “a inclusão dos africanos e seus descendentes como homens livres, virtuais cidadãos da nova ordem; o outro, estreitamente ligado a ele, o acesso em larga escala à educação, até então um privilégio das elites.” (CONSORTE, 2018, p. 28).

> abolição da escravidão negra e a substituição gradativa do trabalho escravo pela mão-de-obra do imigrante estrangeiro, provindo especialmente do sul da Europa, intensificou nossa produção agrária. Mas a crise econômica mundial, ocorrida no último terço do século 19, atingiu-a duramente, ocasionando o abandono dos campos pelas cidades, ampliando-as e estimulando o processo de industrialização pela transferência de capitais acumulados na agricultura, pela penetração do capital estrangeiro e pelo consequente crescimento e melhoria da rede de transportes, notadamente ferroviário. (LEMME, 2005, p. 164-165).

O autor aborda o fato de que com as relações econômicas prejudicadas após a guerra, que durou de 1914 a 1918, o processo de industrialização foi coagido a se expandir, como um meio de substituir o modelo de importação de produtos de outros países. Getúlio Vargas, anos mais tarde, vê que realmente era necessário adequar a educação às novas urgências sociais em resposta à crise de 1929.

Sobre a crise de 1929 e o posicionamento do Brasil frente a mesma, Romanelli (1993) comenta:

> Em 1929, as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial. E o Brasil foi atingido, ficando entregue à sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que se complicavam com o aspecto agudo que lhe acarretava a crise de super produção de café. No entanto, ele conseguiu emergir da crise, utilizando amplamente seus próprios recursos. [...] a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente do mercado interno, fatores que possibilitaram a arrancada do Brasil para seu desenvolvimento industrial, em plena crise. (ROMANELLI, 1993, p. 48)

É importante notar que todas as nações com economias importantes tendem a responder à crise com medidas nacionalistas[15], portanto era algo quase que inevitável de ser feito no Brasil pelo governo Vargas.

Outro aspecto a ser considerado no pós-guerra foi citado por Lemme (2005) que aborda que esse processo trouxe um contingente de imigrantes do sul da Europa ao país. Derisso (2006) coloca a imigração como algo positivo, na visão da corrente liberal, pois gerava mão de obra técnica, porém, principalmente considerando o sul do país, “o Brasil não era um país receptivo a esse tipo de imigrante que era, via de regra, protestante.” (DERISSO, 2006, p. 28). Contudo, com “a chegada de grandes

---

[15] Sobre o aspecto nacionalista, vale ressaltar, que é um reflexo da Primeira Guerra Mundial, como é reflexo de situações de guerra, levando em consideração que tal fator faz com que a política do país se voltasse para a valorização da própria nação com o objetivo de preservação da mesma, assim como aconteceu em outros países. Um exemplo de medida nacionalista foi a política do New Deal dos Estados Unidos, que foi uma política de intervenção estatal e valorização da economia nacional após a Crise de 1929.

contingentes de imigrantes estrangeiros, como vimos, portadores de uma educação mais aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, passou a pressionar nossa precária estrutura de ensino, no sentido de sua melhoria.” (LEMME, 2005, p. 166).

Monarcha (2018) aponta que na década de 1920, quando começaram a se pensar sobre a educação em âmbito nacional, houve a percepção, por parte dos intelectuais, de que “o Brasil republicano fracassara na conquista do progresso econômico, modernidade cultural e democracia social”. (MONARCHA, 2018, p.14) e que por meio da educação haveria uma tentativa de reparar tais fracassos.

O governo de Vargas, portanto, tem início com a Revolução de 1930, que é precedida e ocasionada pela Crise de 1929. Anteriormente o país é marcado pela política do café com leite, com o revezamento do poder entre políticos paulistas e mineiros, garantido por um grande acordo, que resultava que benefícios aos proprietários de terra, ou seja, a elite brasileira.

Fausto (1981) disserta sobre a Revolução de 1930 apontando que, entre os objetivos da mesma, estava à criação de condições para a expansão do capitalismo, algo que era inviável no modelo oligárquico ao qual o país estava submetido. O autor sintetiza a Revolução de 1930 e seus objetivos nas seguintes palavras:

> A Revolução de 1930 põe fim a hegemonia da burguesia do café, desenlace inscrito na própria forma de inserção do Brasil no sistema capitalista internacional. Sem ser um produto mecânico da dependência externa, o episodio revolucionário expressa a necessidade de reajustar a estrutura do país, cujo funcionamento voltado essencialmente para um único gênero de exportação, se torna cada vez mais precário. (FAUSTO, 1981, p. 112).

Ghiraldelli (2003) aponta que graças aos embates que ocasionaram a revolução de 1930, houve a necessidade, por diversos fatores de se organizar uma Assembléia Nacional Constituinte, e na mesma, estavam presentes representantes da Igreja Católica exclusivamente por razões estratégicas, como expressa o autor:

> A Igreja Católica, após a revolução de 1930, percebeu que a mudança política poderia lhe ser muito útil. Então,colocou todo seu prestigio para reverter o quadro de separação formal entre Igreja e Estado instaurado pela Constituição de 1891, no início da República. (GHIRALDELLI, 2003, p. 54).

Existe um esforço por parte da Igreja em retomar a sua autoridade, sendo que a laicidade a impedia disso, do seu ponto de vista. Portanto, os católicos vêm no Governo de Vargas uma oportunidade de estabelecer relações em troca de interesses,

sendo a religião católica ainda muito influente no país, porém não única, já que além dos credos indígenas e religiões africanas, o país também passa a receber imigrantes que em sua maioria eram protestantes, como também de outras religiões.

Também com a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública por Vargas, cujo ministro era Francisco Campos, e a partir de então, ocorreram mudanças no sistema educacional brasileiro. Mudanças essas à luz dos embates entre os chamados renovadores e os católicos, os primeiros pautados no movimento da Escola Nova, sendo que seus objetivos eram baseados em uma modernização da sociedade aos moldes das novas necessidades econômicas, políticas e sociais, e os segundos motivados pela religião e a propagação da mesma, bem como a conservação e instrução da moralidade e dos bons costumes.

Sobre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, Romanelli (1993) destaca que o mesmo não era uma novidade já que no início da República existiu um ministério com tal finalidade, mas ele havia sido de curta duração.

Em 1931, como ministro, Francisco Campos foi responsável por uma reforma educacional que modificava o ensino secundário conferindo a ele “organicidade [...] aumento do número de anos [...] divisão em dois ciclos [...] frequência obrigatória” (DALLABRIDA, 2009, p. 185) entre outras medidas pensadas para atender as demandas da nova sociedade aos moldes capitalistas que se estabelecia no Brasil.

As medidas implementadas por Francisco Campos não se deram somente no nível secundário, mas também no nível superior. Em suma:

> Na primeira metade de 1931, ele implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com seu nome – Francisco Campos. (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Porém, Dallabrida (2009) denuncia o caráter elitista dessa reforma, pois “era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal” (DALLABRIDA, 2009, p. 187), sendo que o ensino técnico-profissional seria destinado à parcela da população que não teria acesso ao ensino superior, enquanto os estudos teóricos formavam os filhos da elite que fariam os cursos de medicina, farmácia ou odontologia, cursos da área da saúde, curso jurídico, engenharia ou arquitetura, sendo essas as opções de curso superior existentes na época.

Saviani (2006) cita que após a Revolução de 1930 “a educação começava a ser reconhecida inclusive no plano institucional, como uma questão nacional” (SAVIANI, 2006, p.19). Um fator que nos confirma essa afirmação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e as medidas tomadas posteriormente em relação à educação, como por exemplo, as reformas instituídas por Francisco Campos.

O autor afirma que, mesmo com o advento da República houve uma continuidade do modelo educacional do império, porém, o fator que diferenciou as fases da educação em cada um desses períodos foi que com a República foi instituída a laicidade no ensino. Contudo, após a Revolução de 1930 houve uma flexibilização dessa questão, já que o Ensino Religioso foi restabelecido nas escolas públicas logo após, com um decreto de Francisco Campos.

Ainda em 1930, logo depois de tomar posse do cargo de ministro da educação e saúde pública, Francisco Campos aprovou sete decretos acerca da educação, sendo eles:

> a. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
> b. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
> c. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
> d. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;
> e. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
> f. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
> g. Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.
>
> (SAVIANI, 2013, p. 195-196).

Saviani (2013) destaca o decreto nº 19.941 que introduziu a disciplina do Ensino Religioso nas escolas públicas, respondendo a uma reivindicação da Igreja Católica, mas que se choca com os princípios de Campos, pois até aquele momento ele era considerado um renovador, portanto, defensor da laicidade no ensino.

O autor destaca que esse episódio pode ser explicado se considerar a Igreja “como um antídoto importante com sua doutrina social” (SAVIANI, 2013, p. 196). Outra explicação se dá no fato de que Francisco Campos estava alinhando suas ideias a um pensamento autoritário. Vale salientar que na data do decreto ainda não havia conflitos diretos entre católicos e liberais, vindo a ocorrer posteriormente.

Segundo Moraes (1992), Francisco Campos compreendia a importância de estabelecer alianças com a Igreja Católica pelo poder de coerção popular exercido por essa instituição, por essa razão, “se revelou um incansável articulador dessa aliança” (MORAES, 1992, p. 307).

A autora, contudo, aponta certa divergência entre Francisco Campos e o pensamento católico, tomando como exemplo Alceu Amoroso Lima, fundador do Instituto Católico de Estudos Superiores, ambos concordavam com a necessidade de que o Estado fosse “centralizador, tutelar e intervencionista na sociedade brasileira” (MORAES, 1992, p. 308), mas essa atuação do Estado deveria limitar-se a ação da Igreja e da família, na visão de Amoroso Lima, enquanto que para Campos o Estado deveria ser laico.

Outro objetivo de Campos ao estreitar sua relação com a Igreja Católica era ter apoio para a Legião de Outubro. Também conhecida como Legião Revolucionária, foi articulada pelos tenentes e entre os seus objetivos estava o prolongamento do governo provisório.

A principal moeda de troca, no campo educacional, dessa aliança com a Igreja, era a instituição do Ensino Religioso, e mesmo se considerarmos os moldes aos quais ele foi aprovado, com a exigência de que pelo menos 20 alunos tivessem o interesse de cursá-lo, pois devemos considerar a predominância de católicos entre a população do país e

> [...] veremos que essa exigência praticamente excluía a possibilidade do ensino de uma religião diferente da católica. Dessa forma, ensino religioso e ensino da religião católica na prática se equivaliam. (MORAES, 1992, p. 309).

Moraes (1992) defende a ideia de que para Campos os valores religiosos não possuíam “valor em si mesmos” (MORAES, 1992, p. 310), porém seu valor está relacionado “à disciplina, à ordem e ao respeito à autoridade” (MORAES, 1992, p. 310), em outras palavras, a Igreja era uma aliada na mobilização popular contra o comunismo e o liberalismo, que na época, na visão popular, estariam relacionados politicamente.

Porém, também era de interesse de Campos ter o apoio do grupo renovador, pois esse “possuía de fato um grande prestígio na sociedade brasileira” (MORAES, 1992, p. 311), por essa razão o ministro, em sua atuação no Ministério da Educação e Saúde Pública, “procurou conciliar as reivindicações dos dois grupos em conflito”, e, na visão da autora, “manipulou-as a seu proveito” (MORAES, 1992, p. 311).

Segundo Junqueira (2008), por “simpatizar com o modelo fascista europeu” e para “evitar disputas com a Igreja Católica” (JUNQUEIRA, 2008, p. 26), Getúlio Vargas permitiu que fosse instituído o Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. O autor destaca que:

> Esse movimento inspirou Getúlio Vargas a buscar o apoio dos bispos brasileiros para o seu governo, sendo que um dos instrumentos de permuta foi o Ensino Religioso. A posição da Igreja nos anos de 1930 foi defendida principalmente por Augusto de Lima e, posteriormente, pelo Pe. Leonel Franca, no sentido de aplicar, na Constituição de 1934, que o Ensino Religioso seria disciplina facultativa para o aluno e obrigatória para a escola. (JUNQUEIRA, 2008, p. 26).

Posteriormente, no Estado Novo (1937-1945), ainda com Vargas na presidência da República, porém com uma nova Constituição, a disciplina passa a ser facultativa também para as escolas. Contudo, durante o período da década de 1930, Junqueira (2008) evidencia a aliança de Francisco Campos com a Igreja Católica, quando cita que:

> [...] existia uma significação política evidente: tratava-se de obter o apoio da Igreja ao novo governo oriundo da Revolução de 1930. Entretanto, a dimensão política não esgotou todo o significado desse ato. Além dela, o decreto de introdução do Ensino Religioso nas escolas, teve igualmente uma dimensão ideológica: ao identificar “formação moral” com a educação religiosa e transferir para a Igreja a responsabilidade pela formação moral do cidadão, o Estado não apenas respondeu às exigências dos educadores católicos, que reclamavam para a Igreja essa tarefa, mas também se mostrou fiel à sua concepção autoritária, pelo estabelecimento de mecanismos para reforçar a disciplina e a autoridade. (JUNQUEIRA, 2008, p. 54).

É possível notar que a partir de alianças com o então ministro da Educação e Saúde Pública, a Igreja Católica conseguiu que o mesmo decretasse em abril de 1931 a institucionalização do ensino de religião facultativo nas escolas a partir do decreto nº 19.941:

> Art. 1º Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.
> Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.
> Art. 3º Para que o ensino religioso seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.
> Art. 4º A organização dos programas do ensino religioso e a escolha dos livros de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.
> Art. 5º A inspeção e vigilância do ensino religioso pertencem ao Estado, no que respeita a disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores. (BRASIL, 1931)

Nos primeiros cinco artigos do decreto, o ensino de base religiosa é colocado como facultativo aos educandos e seus responsáveis, garantindo o direito de escolha dos mesmos, portanto, aparentemente respeitando o caráter laico do Estado.

Também estabelece um número mínimo de alunos para que o ensino possa ser ministrado e o material para esse deve ser de responsabilidade da autoridade religiosa, porém antes transmitidas às autoridades escolares. O texto ainda deixa a cargo do Estado a fiscalização acerca da disciplina, e das autoridades religiosas a fiscalização da doutrina aplicada e moral dos professores do curso. E o texto segue:

> Art. 6º Os professores de instrução religiosa serão designados pelas autoridades do culto a que se referir o ensino ministrado.
> Art. 7º Os horários escolares deverão ser organizados de modo que permitam os alunos o cumprimento exato de seus deveres religiosos.
> Art. 8º A instrução religiosa deverá ser ministrada de maneira a não prejudicar o horário das aulas das demais matérias do curso.
> Art. 9º Não é permitido aos professores de outras disciplinas impugnar os ensinamentos religiosos ou, de qualquer outro modo, ofender os direitos de consciência dos alunos que lhes são confiados.
> Art. 10. Qualquer dúvida que possa surgir a respeito da interpretação deste decreto deverá ser resolvida de comum acordo entre as autoridades civis e religiosas, a fim de dar à consciência da família todas as garantias de autenticidade e segurança do ensino religioso ministrado nas escolas oficiais.
> Art. 11. O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim o exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar. (BRASIL, 1931)

Conforme se pode analisar pela leitura do decreto, nenhuma religião é propriamente contemplada, ficando subentendido que qualquer organização religiosa pode ministrar aulas de religião nas escolas se atender ao requisito de completar uma turma com vinte alunos matriculados e interessados em tal instrução.

Mesmo que antes, com Vargas no poder provisoriamente, a Igreja Católica tivesse encarado esse fato como um bônus para o movimento escolanovista que ganharia força e espaço, e colocava em risco a busca pela escola pública confessional, o que aconteceu foi o oposto. Com o decreto assinado por Francisco Campos, fica claro que o ministro estaria aberto a concessões caso trouxessem benefícios a sua gestão.

Cunha (2009) afirma que o ministro da Educação em questão, realmente acreditava que a educação deveria ser o processo de conservar e recuperar valores, que no entender dele estavam perdidos, como a religião, a família ou a pátria, algo

considerado semelhante ao fascismo, que como cita o autor, era uma “ideologia a qual Francisco Campos não era avesso”. (CUNHA, 2009, p. 408).

Considerando esse posicionamento do ministro e as alianças de intuito político feitas com a Igreja Católica é que se compreendem as razões pelas quais foi assinado o decreto nº 19.941, algo que pode ser considerado uma conquista por parte dos católicos. Em síntese:

> [...] o Ensino Religioso foi enxertado no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais. Não foi um ato isolado, mas parte de um pacote de um ordenamento imposto à educação nacional. Pelo Decreto n.19.941, de 30 de abril de 1931, as escolas públicas poderiam oferecer essa disciplina, mas os alunos ficavam dispensados de frequentar as aulas de religião se os pais ou responsáveis o requeressem, caso contrário, eles deveriam frequentar essas aulas conforme o credo declarado. (CUNHA, 2009, p. 407).

O decreto nº 19.941 é do ano de 1931, um ano antes da publicação do Manifesto da Escola Nova de 1932, e esse período é marcado por uma intensa crítica a nomeação de Francisco Campos ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

Saviani (2012) conceitua o termo “otimismo pedagógico”, de Jorge Nagle, e o “entusiasmo pela educação” termo do período posterior, ambos já citados, para caracterizar o período que antecede o escolanovismo no Brasil, pelo significado da expressão ser a ânsia pela democratização da escola. A Escola Nova, para ele, serviria para restabelecer a “hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 2012, p. 51), trazendo o ensino enquanto pesquisa e investigação, no método, e preparatório para as novas demandas sociais que surgiriam nos anos que seguiram.

Saviani (2012) faz referência à expressão de Jorge Nagle que caracteriza o início do século XX até a década de 1920 e cede lugar ao “otimismo pedagógico”. No “entusiasmo pela educação”, segundo o autor, “se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político” (SAVIANI, 2012, p. 51). Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) caracterizam esse período como uma esperança depositada na alfabetização, já que o analfabeto não era considerado um cidadão e o “analfabetismo passou a ser associado à noção de incapacidade” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 104)

Galter e Favoreto (2002), que abordam a educação brasileira no período da Escola Nova, indicam que a defesa pela criação de um sistema educacional público com abrangência nacional se fazia presente desde a instituição da República sob a influência do desenvolvimento industrial, cientifico e tecnológico em curso nos países

mais industrializados, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos da América, desenvolvimento este que foi responsável por grandes mudanças sociais.

Essas mudanças refletiam no Brasil a ponto de levarem a ocorrência de reformas nos principais estados da federação, e reformas que, após a Revolução de 1930, inspiram um movimento renovador na educação nacional, impondo a necessidade de se reformar a educação brasileira. Pauta que foi incorporada pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas.

Pagni (2000) ressalta que a Revolução de 1930 e as medidas tomadas pelo governo provisório no âmbito da educação, dentre as quais destacam a criação do Ministério da Educação e da Saúde e a indicação de Francisco Campos para ministro, inicialmente foram consideradas conquistas do movimento renovador, porém, as alianças políticas feitas posteriormente por Campos com a igreja católica, logo desagradaram o movimento:

> A criação do Ministério da Educação e da Saúde pelo governo provisório e a indicação de Francisco Campos para ocupá-lo foi festejada, a princípio, pelo grupo dos chamados “renovadores” da educação. Afinal Francisco Campos era um deles, havia empreendido a reforma educacional em Minas Gerais na década anterior. Logo, porém, os “renovadores” começaram a ficar descontentes com a constituição do seu Ministério e, principalmente, com as reformas educacionais que começou a propor. Francisco Campos, na percepção dos “renovadores”, havia-se equivocado ao aceitar a indicação de componentes do outro grupo para os cargos de segundo escalão no Ministério, por critérios políticos. (PAGNI, 2000, p. 63).

Nesse contexto, marcado pelas exigências de modernização dos setores produtivos do país, decorrentes, por sua vez, do desenvolvimento industrial em âmbito internacional e pela Revolução de 1930 que instaurou um governo provisório, o movimento renovador da educação lançará o emblemático Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que abordaremos no próximo capítulo.

Outro fato a ser abordado no próximo capítulo são as divergências entre os católicos e os representantes do movimento da Escola Nova, divergências essas que, como afirma Saviani (2013) emergiram “no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação” (SAVIANI, 2013, p. 197) conflito que se acentuou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no ano posterior.

Pagni (2000) cita que não foram publicadas as atas dessa Conferência, fato que dificulta a análise do que ocorreu, portanto o que se tem sobre a mesma são os relatos de Nóbrega da Cunha na obra *A Revolução e a Educação*.

Nóbrega da Cunha foi de primordial importância no encaminhamento das questões levantadas na IV Conferência Brasileira de Educação, considerado um “hábil articulador político preparou o terreno para a criação de uma comissão que as analisasse posteriormente e, em consequência, para a elaboração do Manifesto” (GALTER; MENDES; PERIN, 2016, p. 280), para tanto, “sua estratégia foi retomar e analisar discursos oficiais proferidos pelas autoridades máximas do país e da educação” (GALTER; MENDES; PERIN, 2016, p. 280).

Este intelectual foi designado para a tarefa de resumir e organizar os assuntos tratados na IV Conferência, contudo, abriu mão deixando a tarefa a cargo de Fernando de Azevedo, e o mesmo ficou responsável pela redação de um manifesto publicado no ano posterior, sendo este o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A respeito da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu no ano de 1931, no mês de dezembro, o que se tem de relato mais sólido do encontro do grupo de intelectuais católicos e o grupo dos renovadores escolanovistas, é a obra deixada por Nóbrega da Cunha. Nessa obra, Nóbrega da Cunha descreve os fatos ocorridos nessa conferência, bem como alguns pronunciamentos feitos e as conclusões a que chegaram os conferencistas.

Tal conferência foi promovida pela ABE, Associação Brasileira de Educação, que surge em 1924 e tinha por objetivo principal nortear o que deveria ser feito com a educação nacional, contando para isso com grandes nomes da área da educação e saúde, dada a ligação entre ambas as áreas, e por serem conduzidas por um mesmo ministério posteriormente no Governo Provisório. A ABE também foi responsável pelo lançamento e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A principal questão levantada pelo então ministro da educação e saúde pública, Francisco Campos, era: “que pretendemos fazer do homem, educando-o?” e tal questão é guiada de maneira que levanta reflexões sobre todos os níveis de ensino. O então presidente, Getúlio Vargas, por sua vez, faz um apelo aos conferencistas pedindo que lhe apontem “a forma, ou processo, ‘a fórmula mais feliz’ para que o governo possa executar” (CUNHA, 2003, p. 39) para que ocorra uma reforma educacional. A esse respeito Nóbrega da Cunha (2003) conclui:

> Fique bem gravado isso: o Governo Provisório, ao fim de um ano de existência, não tem uma política educacional, e vem pedi-la a esta Assembléia, e o faz com toda sinceridade.
> Eu, que tenho ouvido o Sr. Getúlio Vargas, nunca o ouvi falar com tanta sinceridade, com tanta espontaneidade [...] (CUNHA, 2003, p. 40).

Segundo Carvalho (1998) não deveria ser espantoso como Nóbrega da Cunha, na visão da autora, deixa transparecer que, tanto Getúlio Vargas como Francisco Campos, propusessem que na IV Conferência fossem dadas propostas e possíveis soluções aos problemas educacionais brasileiros.

Sobre essa impressão que, tanto Vargas quanto Francisco Campos, deixam de que não tinham uma proposta educacional pensada de antemão, ou mesmo um projeto em andamento, Moraes (1992) reflete sobre tal interpretação com o argumento de que até aquela data a Reforma Francisco Campos já dava seus primeiros passos e o Ministro já havia anunciado vários decretos, inclusive o que instituía o ensino religioso, uma reivindicação católica.

Partindo desse pressuposto a autora conclui que Getúlio Vargas e Francisco Campos "procuravam transmitir aos educadores uma posição de neutralidade" (MORAES, 1992, p. 314), com o intuito de ter a aprovação e o apoio de ambos os grupos, que posteriormente teriam suas divergências ainda mais em evidência.

Sobre o relato feito por Nóbrega da Cunha da IV Conferência Brasileira de Educação, segundo Carvalho (1998):

> [...] é documento importante no exame da Quarta Conferência, uma vez que os anais desta não foram publicados e a cobertura jornalística do evento foi bastante lacunar. É preciso lê-lo, contudo, como relato que intervém no movimento educacional produzindo um espaço político para a manifestação coletiva de um grupo que se formava buscando na ABE suporte institucional. (CARVALHO, 1998, p. 381).

Quem presidiu a conferência foi Fernando Magalhães, na condição de reitor da Universidade do Rio de Janeiro, e sua proposta estava pautada sobre o Ensino Religioso

> Mais do que ensino religioso – educação católica, formação do povo iniciado no sentido iniciado pelos jesuítas, para transformar todo o Brasil em imenso campo de procissão por onde as multidões do futuro, como a gente bugre do passado, transitassem acompanhando, submissamente, alguma nova figura de missionário roto, esquálido, descalço e dilacerado, a caminho do seu destino imortal... (CUNHA, 2003, p. 84).

Os argumentos de Fernando Magalhães acerca da defesa dessa disciplina estavam pautados na premissa de que "foi assim que o Brasil nasceu, só assim chegará ele a seu destino imortal" (CUNHA, 2003, p. 84).

Por conta da necessidade de democratização defendida pelos educadores que foram influenciados pelas ideias de John Dewey, aplicadas nos Estados Unidos, ser

pautada também na laicidade do ensino, tal proposta foi o estopim para que após a conferência os educadores se dividissem em dois pólos totalmente opostos.

Outro fato a ser acrescido à conclusão da conferência é que fica a promessa da publicação de um manifesto, que vem a ser o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

> Seja, porém, qual for a decisão do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, a respeito do Congresso de Recife[16], a corrente da nova educação formulará, no momento oportuno, pela pena do Sr. Fernando de Azevedo, o seu pensamento coletivo, fixando, num manifesto à Nação, o sentido conveniente à política educacional brasileira. Esse documento será o seu programa de campanha em todos os setores de atividade, como no seio da própria Conferência, se a ela tiver a honra de ser chamada. (CUNHA, 2003, p. 112)

Sobre a IV Conferência Nacional de Educação, Saviani (2006) evidencia que Vargas deixou aos congressistas a oportunidade de colaborarem com o destino da educação do país e que

> O impacto gerado pela solicitação de Vargas, que tumultuou a Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetivada no texto do Manifesto, divulgado em março de 1932, provocaram o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que decidiu se retirar da ABE e fundar, em 1933 sua própria associação, materializada na Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação. (SAVIANI, 2006, p. 185)

A necessidade de renovação no campo educacional faz com que seja aflorada nos intelectuais liberais a vontade de propor tal renovação e a expressão disso é o que se têm no Manifesto de 1932. O assunto do próximo capítulo é a proposta desse documento, bem como os embates com os intelectuais católicos que foram travados nesse período, sendo essa discussão a chave para compreender o perfil ideológico tanto dos renovadores como do movimento em si.

---

[16] Faz referencia a Conferência que será realizada no ano seguinte, em Recife, a qual fica responsável por fechar as lacunas abertas na IV Conferência Brasileira de Educação.

CAPÍTULO II

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932: O PENSAMENTO CATÓLICO E OS EMBATES QUE SUCEDERAM À IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nesse capítulo objetiva-se analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, levando em conta a proposta educacional contida no mesmo, não se detendo apenas a questões pontuais como a laicidade ou a gratuidade, porém levantando alguns outros pontos gerais os quais o documento aborda. Em tal análise, consideramos também o contexto histórico já abordado anteriormente.

A título de conhecimento, explicamos em linhas gerais o que foi tal documento, quais eram seus objetivos, destacamos que trouxe como inovador o fato de propor um sistema de abrangência nacional e abordamos o que foi o movimento da Escola Nova no Brasil, pontuando suas inspirações e que esse movimento se iniciou com John Dewey nos Estados Unidos e se perpetuou por diversos países.

Por fim, se fez primordial, pontuar as divergências entre as propostas educacionais presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e as propostas da Igreja Católica. Sendo que tal conflito e o peso da necessidade de renovação atrelado a importância da Igreja são determinantes para a educação brasileira nesse período. Para embasar tal discussão é que tomamos como base a influência da Igreja Católica na educação brasileira anteriormente apontada. Vale salientar que a IV Conferência Brasileira de Educação de 1931 foi o estopim dos embates entre os intelectuais católicos e os renovadores, participantes do movimento escolanovista.

Os embates foram salientados com o objetivo de se analisar no próximo capítulo o perfil ideológico do documento em si e de alguns de seus principais signatários, porém correspondendo ao perfil geral dos que assinaram e concordaram com o que ali foi expresso, pois na ótica católica do movimento o que se tem é uma tentativa de encaixar a totalidade escolanovista em uma corrente comunista/marxista, o que será mais bem explorado ao fim desse capítulo do texto.

2.1 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: Educação como o maior problema nacional

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento ao qual nos pautamos para a realização dessa pesquisa pelo fato de ser a tradução do que foi o movimento da Escola Nova no Brasil, é basicamente um documento escrito majoritariamente por Fernando de Azevedo, mas que contou com assinatura de 26 intelectuais e educadores, no ano de 1932. Este documento foi endereçado ao povo e ao governo e por esse motivo pensava uma educação de abrangência nacional.

Por parte dos signatários do movimento da Escola Nova, foi perpetuada a noção de que, em relação às conquistas materiais, o Brasil estava atrasado no seu desenvolvimento, se comparado a países europeus e aos Estados Unidos. Em aspectos culturais, sociais e educacionais, consideravam importante a defesa da organização de um sistema de ensino de abrangência nacional como uma solução para o desenvolvimento industrial e econômico e como um meio eficaz de dar as condições para o país alcançar a modernidade social e o progresso econômico.

O documento é endereçado ao povo e ao governo, e por essa razão é que existe uma necessidade por parte de Fernando de Azevedo, o redator, em colher assinaturas de diferentes personalidades ligadas à política na época. Seu objetivo era que o Manifesto da Educação Nova ficasse conhecido e fosse um marco para as propostas escolanovistas no Brasil.

Ele inicia com a informação de que a educação é o mais importante e mais grave problema brasileiro, sendo considerado por eles como mais grave do que o problema econômico do país. É traçada uma relação entre essas duas pastas, educação e economia, quando o redator coloca como primordial que, para o desenvolvimento econômico haja o “preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões” (MANIFESTO, 2006, p. 188).

Um aspecto que ganha destaque no documento é a denúncia de uma falta de visão global do problema educacional ao pensarem as reformas instauradas até então durante todo o período da República. Para os renovadores o problema era que a educação brasileira estava “inorganizada” e não “desorganizada”, já que nunca se determinou os fins para a mesma e nem a aplicação técnica dos métodos a serem inseridos. Em síntese, houve “falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar.” (MANIFESTO, 2006, p. 188).

O documento coloca a metodologia da educação nacional como um “empirismo grosseiro”, que pode ser interpretado como um método que considera apenas a experiência e por ela limita-se, não existindo nenhuma cultura de formação, já que também aponta que o Brasil não tinha nem mesmo uma cultura própria ou geral na educação. Por essa razão não existia unidade e continuidade.

Sobre essa base é que eles pautaram suas propostas de renovação escolar, crendo que até então a educação brasileira nunca foi um problema tratado como prioridade e que esta seria a causa para que a mesma estivesse como estava, portanto, à frente das novas necessidades sociais, políticas e econômicas é que propõem a nova reforma.

Ainda na primeira parte do manifesto de 1932, é colocada a necessidade de o educador ter “uma cultura múltipla e bem diversa”, para “ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases” (MANIFESTO, 2006, p. 188).

Sobre o movimento de renovação escolar, é importante salientar que, entre os 26 colaboradores do documento, estão presentes os responsáveis pelas reformas na instrução que estavam ocorrendo em diversos estados brasileiros. Essa necessidade de renovação também coincide com o fato de que os sistemas de ensino estavam sendo reformados em outros países latino-americanos, como é citado: México, Uruguai, Argentina e Chile, portanto, o atraso brasileiro não se dava somente com relação a países europeus ou aos Estados Unidos.

Por essa razão, a educação deveria ser encarada como um tema de responsabilidade dos planos político-sociais, e não mais meramente um problema administrativo. Com base em tal viés é que surge o que é colocado por Jorge Nagle como Entusiasmo pela Educação, que, segundo o texto do Manifesto de 1932 era um movimento que se apoiava na “força das ideias” e na “irradiação dos fatos”. (MANIFESTO, 2006, p. 189).

É possível perceber no fragmento do texto que recebe o título de “diretrizes que se esclarecem”, o tal do otimismo despertado pelos e nos renovadores quando fala que:

> É certo que, com a efervescência intelectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigênio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espírito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação pública, nos últimos anos. (MANIFESTO, 2006, p. 190).

Sobre as reformas até então instauradas no Brasil, e se destacam as da Primeira República no capítulo anterior, é possível afirmar que para os renovadores “nenhuma antes desse movimento renovador penetrou no âmago da questão” (MANIFESTO, 2006, p. 190).

Pode-se afirmar que em nenhuma das reformas foi considerada a finalidade da educação, que, para eles, deveria estar vinculada a estrutura da sociedade. O manifesto considera a existência de classes sociais, colocadas também como grupos ou camadas, e que em cada uma delas existem “opiniões diferentes sobre a concepção do mundo” (MANIFESTO, 2006, p. 190). Portanto, o âmago da questão “gira, pois, em torno de uma concepção de vida” (MANIFESTO, 2006, p. 191) que varia conforme a estrutura social da época.

> Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (MANIFESTO, 2006, p. 191).

O autor Dermeval Saviani, em diversas obras, coloca o Manifesto de 1932 como um “instrumento político” que expressava a posição do grupo de intelectuais pertencente a ABE, porém levando com conta que essa associação não contava somente com a participação de intelectuais ligados ao movimento da Escola Nova, e que essa publicação faz com que ocorra o rompimento do grupo católico.

Saviani (2006) usa novamente a expressão “instrumento político” para denominar o Manifesto de 1932, pois, para o autor isso é próprio desse “gênero literário” (SAVIANI, 2006, p. 34), portanto o texto do Manifesto de 1932 expressava “a posição de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de exercer o controle da educação no país” (SAVIANI, 2006, p. 34).

Carvalho (1998) cita que o Manifesto de 1932 abria as portas para o debate em torno da educação pública, gratuita, de frequência obrigatória, e laica. A autora cita ainda que tal debate girava em torno de uma ideologia da “unidade nacional”, como expresso:

> O *Manifesto* trazia um novo temário ao debate alternando-o qualitativamente ao afirmar, como princípio, a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e a coeducação. Movia-se, entretanto, no âmbito da ideologia da “unidade nacional” e reafirmava, com nova roupagem,

> as expectativas de controle social através da escola que foram dominantes na ABE carioca. (CARVALHO, 1998, p. 400).

Galter, Mendes e Perin (2016) destacam que o Manifesto de 1932 pode ser considerado um divisor de águas na história da educação nacional, porém ainda divide opiniões entre defesas e críticas, muito por seu posicionamento estar ligado à pedagogia liberal. Como expresso:

> Frequentemente, esse documento vem sendo caracterizado pelos estudiosos como um divisor de águas, um marco na história da nossa educação. Além disso, considera-se que muitas de suas formulações são de grande atualidade. No entanto, não existe entre os estudiosos um consenso a respeito das proposições nele formuladas: as análises revelam posições que oscilam entre a defesa e a crítica. Por um lado, o texto é valorizado por ter inaugurado a ideia da educação enquanto política pública, por associar educação, ciência e modernidade econômica e educação e democracia. Por outro, os mesmos autores frequentemente o criticam porque sua proposta educacional está fundamentada na Escola Nova, corrente pedagógica tributária do liberalismo, que, entre outras questões, afirmam os críticos, centra o ensino na experiência individual do aluno em detrimento da transmissão do conhecimento acumulado, não favorecendo, de tal modo, um ensino adequado, particularmente aquele proposto às camadas populares. (GALTER; MENDES; PERIN, 2016, p. 278).

Em suma, o objetivo do Manifesto de 1932 era perpetuar as ideias do movimento que surgira nos Estados Unidos com a intenção de democratizar a educação e que, na visão dos signatários desse documento, apresentara sucesso onde foi instaurado.

2.2 A Proposta de renovação presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: as bases da Escola Nova no Brasil

A proposta da Escola Nova é de que a educação não servisse mais aos interesses de classes, mas que ao invés de existirem privilégios, as condições socioeconômicas, ou profissionais, fossem determinadas biologicamente através das aptidões naturais que possuem os indivíduos, recebendo todos, iguais oportunidades. Em síntese:

> A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO, 2006, p. 191).

O Manifesto de 1932 estabelece que a educação seja “uma função essencialmente pública” (MANIFESTO, 2006, p. 192), pois é um direito de cada cidadão. Esse debate questiona o fato de que antes era responsabilidade exclusiva da família a educação dos filhos, e agora o que estava proposto era uma colaboração entre as duas partes.

Sobre os pilares da Educação Nova no Manifesto de 1932, que eram a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação, essa escola, portanto, deveria ter turmas mistas, não havendo entre os alunos separação por conta do sexo. Saviani (2013) destaca a importância de cada ponto, sendo que:

> Pela laicidade se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais. Pela obrigatoriedade se estenderá progressivamente o ensino até os 18 anos, evitando que as crianças e os jovens sejam prejudicados pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. Finalmente, pela coeducacao não se permitirá a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada por aptidões psicológicas ou profissionais [...] (SAVIANI, 2013, p. 245-246).

Ainda compreendendo que a educação deveria ser um dever do Estado, para os renovadores era necessária a existência de uma escola única, ou seja, que existisse um plano geral que estruturasse a educação em âmbito nacional. Essa escola única também tinha por característica que fosse para todos, e atendesse a faixa etária dos 7 aos 15 anos.

Sobre os princípios defendidos pelo Manifesto de 1932, Galter, Mendes e Perin (2016) apontam que eram defendidos pelos signatários, pois eram primordiais para o desenvolvimento e formação do indivíduo, na concepção deles, já que:

> O sistema educacional tradicional não dava mais conta, na visão dos signatários, de atender às demandas resultantes da diversificação do sistema produtivo, dos setores sociais e da cultura. O sistema universitário vigente, segundo eles, contribuía para manter a cultura nacional na ‘superficialidade’; as opiniões, marcadas pela ‘estreiteza e flutuação dos espíritos’ e pela ‘indisciplina mental’, mantinham-se ‘prisioneiras e sistemas’ e ‘doutrinas’ normalmente ‘alheias aos anseios do país’. (GALTER, MENDES, PERIN, 2016, p. 285).

Sobre os fundamentos da Educação Nova, ela se diferenciava da educação tradicional principalmente por considerar o indivíduo no processo educacional, com suas aptidões naturais, e não somente como alguém que apenas recebe informações, como expresso:

> A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (MANIFESTO, 2006, p. 195).

Essa concepção de educação visava que se deveria oferecer ao educando “um meio vivo e natural” (MANIFESTO, 2006, p. 196) para que ocorressem trocas de experiências de maneira espontânea. O ambiente escolar deveria estar conectado com a comunidade em que esses educandos estavam inseridos para que a educação fosse realmente ativa e válida na vida dos alunos, “pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia” (MANIFESTO, 2006, p. 196) com o objetivo da formação para o trabalho.

Sobre a formação para o trabalho, essa seria uma urgência da época, levando em conta o contexto econômico já exposto anteriormente, pelas novas demandas ocasionadas pelo processo de industrialização. Por tais razões, se fazia necessário que a escola secundária[17] não fosse destinada a um só grupo social, bem como as universidades[18], mas que formasse as massas para os meios de produção.

A formação dos professores também era uma preocupação dos renovadores, bem como o prestígio que deveria ser destinado a essa classe. Havia a necessidade de “formar o seu espírito pedagógico [...] nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades” (MANIFESTO, 2006, p. 200). Além da formação adequada, também era necessário que tivessem uma remuneração condizente, que garantisse “a dignidade e o prestigio indispensáveis aos educadores.” (MANIFESTO, 2006, p. 200).

---

[17] O ensino secundário era considerado “o ponto nevrálgico da questão” (MANIFESTO, 2006, p. 198) educacional. Esse nível era compreendido pela faixa etária dos 12 aos 18 anos. Segundo os renovadores, essa fase deveria ser unificada para que evitasse a dualidade no ensino, ou seja, a separação entra trabalhadores rurais e intelectuais. Por essa razão, deveria ser aplicada da seguinte forma: com “uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18)” (MANIFESTO, 2006, p. 198), nessa segunda etapa do ensino os alunos seriam divididos de acordo com suas aptidões em ciclos de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas, além de terem acesso a cursos preparatórios para diferentes profissões.

[18] Sobre o ensino superior no Brasil desse período, o que se tinha era basicamente a formação para as profissões consideradas liberais, sendo elas: engenharia, direito e medicina. Para os signatários do Manifesto de 1932, deveria haver a criação das “faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais e se filosofia e letras” (MANIFESTO, 2006, p. 199) visando não só a formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas a formação de pesquisadores.

Existe também no documento um estímulo para que a escola estreite sua relação com as famílias e a comunidade. A escola não compreende o único lugar onde a educação acontece, mas acontece também na “família que é a escola dos pais” e no “ambiente social que é a escola da comunidade” (MANIFESTO, 2006, p. 201).

> 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. (MANIFESTO, 2006, p. 201).

Além da conexão com a família e a comunidade, o documento salienta que as instituições escolares devem se utilizar de todos os recursos que lhes forem possíveis, “como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio” (MANIFESTO, 2006, p. 202), superando os métodos tradicionais e fazendo opção de metodologias sempre mais atrativas aos alunos.

Fernando de Azevedo, em nome de todos os demais signatários, encerra o documento salientando que eles não têm ilusões quanto às dificuldades que as propostas teriam de serem integralmente implantadas no país, dada a complexidade das mesmas e o atraso que se encontrava a educação brasileira.

Alves (2006) advoga sobre o fato de que o contexto capitalista reduz o homem trabalhador simplesmente à força de trabalho, e faz com que a função da escola seja uma formação técnica baseada nesse modelo econômico, pois “a produção do trabalhador, então, passou a demandar exclusivamente os meios de subsistência necessários à sua produção biológica” (ALVES, 2006, p. 144)

Tais condições de formação e de trabalho são determinadas pela Revolução Industrial, e esse fato fez com que instituições como os liceus de artes e ofícios fossem “superados historicamente” (ALVES, 2006, p. 153), já que para os novos moldes de trabalho a demanda era apenas de reprodução biológica. Por esse motivo, Alves (2006) cita que os conteúdos profissionalizantes se tornaram um tanto quanto indiferentes, e a Escola Nova “poderia centrar-se sobre conteúdos humanísticos[19] [...] até então elementos distintivos da formação conferida aos filhos da burguesia” (ALVES, 2006, p. 153). A escola de base escolanovista superaria o caráter dualista que tinha até

---

[19] Por conteúdos humanísticos, Alves (2006) compreende os conteúdos da chamada Escola Tradicional (denominada assim pelos intelectuais da Escola Nova), em especifico o *Trivium* e *Quadrivium.* Tais termos se referem às artes liberais que eram a organização da educação medieval. Ao *Trivium* pertence, a lógica, a gramática e a retórica, e ao *Quadrivium*, a aritmética, a musica, a geométrica e a astronomia. Tais conteúdos não eram considerados necessários aos servos e escravos.

então a escola pública, de separação entre a formação de trabalhadores manuais e intelectuais.

Para Alves (2006) “o escolanovismo incorporou, basicamente, a concepção formulada pelo liberalismo clássico no que se refere aos princípios gerais da escola pública” (ALVES, 2006, p. 156), que seriam os princípios de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade, porém com o acréscimo do princípio da escola única. Esse princípio é o que confirma o que foi acima mencionado, de que a intenção desse movimento era também a superação do caráter dualista da educação, pois a promessa da Escola Nova era universalizar a educação. Em síntese:

> A escola nova burguesa tornou-se *escola única* em dois aspectos indissociáveis: de um lado, destinou-se a todos, filhos de burgueses e de trabalhadores, e de outro, superou o dualismo entre a formação profissionalizante – exclusivas das escolas anteriormente dirigidas aos filhos dos trabalhadores – e a formação humanístico-científica – então restrita aos filhos dos dirigentes da sociedade. (ALVES, 2006, p. 157).

Dewey (2007) aponta o dualismo existente na educação, onde exista “a separação entre educação liberal[20] e educação profissional e industrial” (DEWEY, 2007, p. 30), também colocado pelo autor como “lazer” e “trabalho útil” (DEWEY, 2007, p. 29), respectivamente. O autor vê como um ponto falho da educação (tradicional) esse dualismo, pois:

> [...] quando limitamos a educação dos trabalhadores manuais a poucos anos de ensino direcionado, em sua maior parte, ao conhecimento do uso de símbolos rudimentares, à custa da instrução em ciência, literatura e história, deixamos de preparar a mente deles para aproveitar essas oportunidades. Mais fundamental é o fato de que a grande maioria dos trabalhadores não percebe os objetivos sociais de sua ocupação e não coloca nela seu interesse pessoal. (DEWEY, 2007, p. 43-44).

Em busca de uma democratização, da sociedade e da educação, sua proposta educacional se baseava em acabar com tal dualismo “e construir um plano de estudos que faça do pensamento um guia da prática livre” (DEWEY, 2007, p. 46). É importante salientar que Dewey (2007) admite que essa divisão “se encontra nas muralhas rígidas e imutáveis que separam grupos e classes sociais” (DEWEY, 2007, p. 89). Ele ainda cita como exemplo as divisões entre ricos e pobres, homens e mulheres, nobres e plebeus, etc.

---

[20] Entende-se por educação liberal, na concepção do autor, a educação que não tem um fim profissional, podendo ser denominada também como “livre”, é uma educação para o lazer.

Cunha (1979) disserta sobre o fato de que foi depositada na educação a esperança da “construção de uma sociedade justa” (CUNHA, 1979, p. 20), muito provavelmente por essa razão foi almejado para a educação que a mesma fosse pública, gratuita, obrigatória e laica. Esses ideais, juntamente com “igualdade de direitos e de oportunidades, distribuição de privilégios hereditários, respeito às capacidades [...]” (CUNHA, 1979, p. 27) constituem, segundo o autor, o liberalismo, ou as bases da pedagogia liberal.

A educação, com base nessa concepção, possui alguns princípios, sendo eles: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia, Cunha (1979) dedica boa parta de sua obra, *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, a explicá-los.

A respeito da religiosidade, ponto importante ao pensar a laicidade, tema que causou controvérsias, tal corrente se posiciona defendendo “[...] a tolerância religiosa contra as perseguições do Estado. Por isso, quanto menos poder o Estado possuir, menor será sua esfera de ação e maior será a liberdade que o indivíduo poderá desfrutar.” (CUNHA, 1979, p. 30).

Sobre o papel da educação na sociedade, em suma:

> O principal ideal liberal de educação é o que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem total”, liberado e pleno. (CUNHA, 1979, p. 34).

A educação no modelo liberal se preocupa com o indivíduo, leva em conta sua vocação e aptidões naturais para que o mesmo tenha progresso. A escola é responsável por desenvolver essa vocação. Na educação liberal todos são iguais e devem ser tratados com igualdade.

A Escola Nova, de John Dewey, estava pautada na pedagogia liberal. Para Cunha (1979) a escola almejada por Dewey tinha como característica “a preocupação de exercer a capacidade de readaptação do aluno às condições de vida e de desenvolvê-lo nos aspectos intelectuais.” (CUNHA, 1979, p. 48).

Pensando a renovação de sistema educacional brasileiro, os educadores inspirados por Dewey queriam implementar uma educação baseada na pedagogia liberal, e nela se baseiam ao redigir o Manifesto de 1932.

Silva (2011) cita que o Manifesto de 1932 foi o documento que colocou a educação “como instrumento de democratização da sociedade brasileira” (SILVA, 2011, p. 523), por essa razão foi um documento de extrema importância para a educação no país.

A pedagogia do período republicano estava apoiada sobre “uma ordem social fundamentada numa sociedade aberta, livre e democrática” (SILVA, 2011, p. 524), portanto concedeu à educação o papel de reformadora da sociedade, pautada no liberalismo, sendo esse considerado “pelas forças republicanas como valor mais sagrado” (SILVA, 2011, p. 524).

Sobre os ideais republicanos para a educação, o autor entende que esses ideais estavam pautados em bases positivistas[21], pois é fácil notar que existia a crença de que a educação seria “como mola propulsora para o progresso” (SILVA, 2011, p. 524).

Esse fato se comprova, uma vez que desde o início da República perpetuaram-se ideias que colocavam a educação como algo primordial para se atingir o desenvolvimento em todas as áreas, sendo a educação destinada a todos, uma bandeira levantada desde a década de 1870.

Silva (2011) destaca as influências de John Dewey sobre o movimento escolanovista no Brasil, sendo ele o precursor de tais ideias nos Estados Unidos pós Primeira Guerra Mundial. Cita que para esse educador “a ação de educar teria como finalidade propiciar a criança condições para que revolvesse por si mesma seus problemas através de experiências concretas” (SILVA, 2011, p. 529), a escola seria um lugar onde se possibilitaria que os alunos tivessem experiências e através delas adquirissem o conhecimento.

Esses conhecimentos também seriam baseados nos interesses e na realidade do aluno “valorizando suas curiosidades naturais” e inserindo o indivíduo na sociedade de modo que esse fosse considerado “enquanto participante das transformações sociais” (SILVA, 2011, p. 529).

As questões levantadas pelos renovadores compreendem:

> Valorização e profissionalização da atividade educacional como papel político e social; necessidade de organizar e planejar a atividade educacional; necessidade de entender a educação no interior de uma sociedade complexa; Educação como atividade coletiva dos educadores; valorização da ciência como base da atividade educativa;

[21] As bases positivistas encontradas no escolanovismo são apontadas pelo autor quando cita que o ideal positivista se difundiu nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930, sendo que é nos Estados Unidos onde encontra inspiração Anísio Teixeira, principalmente nas ideias de John Dewey.

> definição dos níveis de ensino com tarefas específicas para a escola primária, secundária e superior, escola normal e profissionalizantes e a educação como instrumento de formação da cultura e da ciência. (SILVA, 2011, p. 523).

As questões apresentadas até aquele momento não haviam sido profundamente abordadas ao pensarem reformas para a instrução no Brasil. Outra questão a ser considerada pelos pioneiros e pelo Estado, naquele contexto, era o “surto industrial” (SILVA, 2011, p. 525), ao qual enfrentava o Brasil e o mundo no final do século XIX e início do século XX. Por tais razões foi necessária “a implantação de cursos técnico-profissionalizantes visando atender a demanda produzida pela indústria e pelo comércio” (SILVA, 2011, p. 525).

Tais fatores também corroboram para a modernização da sociedade brasileira e para que ocorresse um êxodo rural e o país passasse de “rural-agrícola” para “urbano-comercial”, nas palavras do autor.

Os signatários desse documento denunciam a inexistência de uma unificação nacional no que diz respeito à educação e criticam a pedagogia tradicional predominante no país. Acerca do modelo tradicional, Saviani (2012) pontua que, enquanto método, se baseava na centralidade do professor, que “transmite, segundo uma gradação lógica o acervo cultural aos alunos” (SAVIANI, 2012, p. 6) e que a pedagogia Nova fazia uma crítica a tal modelo educacional.

Como solução aos problemas sociais, políticos e econômicos que embasavam suas reivindicações, foi proposta a criação de um sistema público de ensino em âmbito nacional, pleiteando uma reforma abrangente e articulada que contemplasse desde a organização da estrutura administrativa e dos níveis e modalidades de ensino ofertado à adoção da ciência pedagógica fundada no movimento da renovação escolar em curso em alguns estados brasileiros e em diversos países do mundo.

A renovação na pedagogia escolar, que vinha ocorrendo em diversos países e também no Brasil, é postulado pelos autores do Manifesto de 1932. Anísio Teixeira, por exemplo, tomando como referência o pensamento do filósofo John Dewey, um dos principais teóricos da escola ativa e progressiva norte americana, defendia o modelo da ciência experimental como base para o desenvolvimento do pensamento e da sociedade.

O principal objetivo dos signatários do documento era a defesa da organização da educação de alcance nacional, já que a educação como um todo não havia sido uma preocupação para o Estado, na visão dos mesmos. No documento é possível

perceber tal crítica quando se lê que a educação estava “inorganizada”, pois essa nunca foi uma prioridade do Estado e as medidas tomadas por ele, eram falhas e sem uma ampla preparação e análise, conforme pode-se apreender da passagem que segue:

> De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social". (MANIFESTO, 2006, p. 197).

Segundo eles, a Educação Nova tinha por finalidade um ensino que contribuísse para a formação fundamentada nos interesses dos indivíduos e da sociedade em geral, e não nos interesses de classes como ocorria até então nas condições elitistas em que eram oferecidas. Para tanto, suas propostas estavam pautadas em um ensino laico, gratuito, público e único.

Dentre as propostas dos signatários destaca-se a preocupação dos mesmos para que a educação tivesse um caráter laico. Laico, pois se desvincularia dos aspectos religiosos com os quais a educação estava vinculada na formação moral, e isso era defendido por suas bases liberais. Principalmente por defenderem esse caráter laico para o ensino público entravam em choque com o que era proposto pelos católicos, já que em partes, as propostas católicas feriam a laicidade do Estado.

Tal pensamento se deve à necessidade de reformar a educação em um contexto de industrialização e modernização do país, mesmo que para tanto se importassem os modelos de outros países, e que esse processo nem sempre era pensado de maneira correta pelo governo brasileiro, em muitos casos não se considerava a cultura do país na implantação de reformas.

Ghiraldelli (2003), analisando o Manifesto de 1932, afirma que seus signatários se comprometeram em construir uma proposta de educação que vinculasse a escola às modernas exigências do capitalismo. De tal maneira, em geral postulam a importância da “escola ativa” e o seu papel na promoção e na ampliação da igualdade de oportunidades no âmbito econômico e social.

Monarcha (2010) tomando como base o *Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo* de 1917, ao qual Oscar Thompson ficou responsável pela organização, informa que em tal documento a Escola Nova foi conceituada como a “interpenetração da

pedagogia experimental com as questões promanadas da vida social" (MONARCHA, 2010, p. 29). A Escola Nova então seria a formação do homem de forma individual, impregnando novas metodologias que considerassem o social.

Sobre a consciência que se criou de maneira coletiva para pensar uma nova proposta educacional para o Brasil, Penna (2010) explora o fato de que a mesma já estava sendo desenvolvida desde os anos 20, e não somente depois da Revolução de 1930, como se pressupunha. A autora chega a essa conclusão, pois durante a década de 1920 ocorreram reformas em diversos estados lideradas por nomes que posteriormente seriam signatários do Manifesto de 1932. Entre essas reformas e o próprio Manifesto de 1932, tomando como base o pensamento de Fernando de Azevedo e a reforma que liderou no Distrito Federal, a autora aponta duas ideias centrais, sendo elas:

> 1) A necessidade de uma mudança de mentalidades, condição essencial para que se possa revolver problemas urgentes da realidade educacional brasileira.
> 2) A constatação de que o problema da educação comporta uma discussão de suas finalidades, sendo, portanto, um problema de ordem filosófica e política. (PENNA, 2010, p. 30).

Cury (2004) evidencia a vontade existente nos signatários do Manifesto de 1932 em rever os rumos tomados pelo país, quando, acerca das décadas de 1920 e 1930, o autor cita:

> Os anos 1920-30 explodem no sentido de passar o Brasil em revista: as disparidades regionais, a cartografia, o telégrafo, a herança escravagista, as oligarquias e as lutas sociais urbanas. E os nossos signatários do *Manifesto* fazem parte dessa intelectualidade inconformada com os rumos até então existentes no país. Estavam na fronteira de um novo tempo pelo qual ansiavam. (CURY, 2004, p. 120).

O autor cita ainda a inspiração do Brasil com a Escola Nova dos Estados Unidos, quando analisa que a primeira parte do Manifesto de 1932 onde está proposta "a reformulação da estrutura e funcionamento do conjunto da educação brasileira" (CURY, 2004, p. 123) faz alusão ao que Gramsci denominava "americanismo e fordismo" (CURY, 2004, p. 123). A esse respeito o autor relata que

> Os intelectuais brasileiros, identificados com a democratização pela ampliação da escolaridade sob um influxo interventor do Estado, buscavam, em horizontes internacionais, apoios para suas teses de mudança. (CURY, 2004, p. 126).

Romanelli (1993) pontua as reivindicações feitas no Manifesto de 1932, sendo que a primeira delas é por uma escola pública, dando ao Estado a responsabilidade de

ofertar educação, essa solicitação é feita por acreditar que dessa forma todas as classes teriam acesso e assim a educação não seria um privilégio de determinada classe social.

Sobre esse ponto, outra solicitação dos renovadores colocada pela autora como “uma tomada de posição ideológica” (ROMANELLI, 1993, p. 147), é a de que a educação seja igual para todos, ou seja, que mesmo as instituições privadas sigam as mesmas bases das instituições públicas.

Esse posicionamento ideológico ao qual a autora cita, está ligado ao fato de que os renovadores abordam o aspecto político da educação, e nesse sentido transferem ao Estado toda a responsabilidade para com a educação do povo, na esperança de que dessa maneira o mesmo “não deixe aumentar as distancias já então existentes entre as classes sociais.” (ROMANELLI, 1993, p. 147).

Um ponto a ser atentado sobre as reivindicações do movimento renovador era a respeito da coeducação, que “põe em pé de igualdade, quanto à qualidade da educação, os educandos de ambos os sexos” (ROMANELLI, 1993, p. 148). Em outras palavras, a coeducação dizia respeito à educação para os dois sexos, em salas mistas, já que antes, além da divisão das turmas, os conteúdos ministrados aos meninos e às meninas também divergiam. Às mulheres a educação era principalmente direcionada a gestão do lar e serviços domésticos.

A última reivindicação apontada pela autora é a respeito da descentralização do ensino. A cerca dessa solicitação, Romanelli (1993) cita que o documento “choca-se com o espírito da Revolução de 1930” (ROMANELLI, 1993, p. 148) e com os decretos de Francisco Campos que reformavam a educação, pois, segundo a autora, o documento pressupõe unidade enquanto multiplicidade e não uniformidade.

Tomando o movimento como um todo, observemos a crítica feita por Dewey (1979), em sua obra, *Experiência e educação*, à educação tradicional, que era o que se tinha até a propagação das ideias do movimento escolanovista. Dewey (1979) aponta que a Educação Nova foi “resultado do descontentamento com a educação tradicional (DEWEY, 1979, p. 5). Sobre o movimento, suas bases e a crítica que faz ao modelo tradicional, Dewey (1979) ainda argumenta:

> Não desejo, entretanto, concluir sem registrar minha firme crença de que a questão fundamental não é de educação velha *versus* nova, nem de educação progressiva *versus* tradicional, mas de alguma cousa – seja qual for – que mereça o nome de educação. Não sou, espero e creio, a favor de quaisquer fins ou quaisquer métodos simplesmente porque se lhes deu o nome de progressivo. A questão básica, repito,

> prende-se a natureza de educação sem qualquer adjetivo qualificativo. (DEWEY, 1979, p. 97).

Pagni (2000) destaca que o grupo dos signatários do Manifesto de 1932 se opunha ao positivismo e a pedagogia tradicional, perpetuava as ideias de valorização do saber científico, além de defender a concepção de que a educação era "essencial ao processo de alcançar o progresso dentro da ordem estabelecida". (PAGNI, 2000, p. 51).

Pensando as influências diretas presentes na redação do manifesto de 1932, Pagni (2000) destaca o pragmatismo como concepção filosófica do documento. "Mais especificamente, pode-se dizer, a filosofia da educação expressa por John Dewey (1979)" (PAGNI, 2000, p. 111). Em outras passagens do documento, o autor observa uma mais estreita relação com ideias de Emile Durkheim, quando o redator estabelece "ciência como fundamento da filosofia da educação" (PAGNI, 2000, p. 112), por exemplo.

> Com essas apropriações particulares da filosofia da educação de John Dewey e da sociologia ou a sociologia da educação de Durkheim, o redator do *Manifesto* vai esboçando uma concepção de "educação nova", que seria "pragmática" e que compreenderia a escola como estando vinculada ao meio social e como um meio de promover valores morais e ideais humanos atuais. (PAGNI, 2000, p. 114).

Conclui Pagni (2000) que mesmo os intelectuais John Dewey e Emile Durkheim[22] divergindo em duas concepções, ao autor parece que ambos inspiram Fernando de Azevedo, o redator, ao formular sua concepção de escola que era contrária à escola tradicional.

Cury (1984), em tom de crítica, advoga sobre a influência ou dependência externa das teorias desses estudiosos e até mesmo de modelos europeus e norte-americanos na educação brasileira, e ressalta que essa deriva do fato de que os estudiosos que elaboraram o Manifesto de 1932 realizaram estudos no exterior. Para esse autor "a dependência cultural, iniciada nos tempos coloniais, adquire uma nova face com o ímpeto industrializante [...]" (CURY, 1984, p. 184).

Sobre o conteúdo do documento:

---

[22] Émile Durkheim, sociólogo francês do século XIX, enquanto positivista, acreditava no gradual progresso da humanidade e ao analisar o sistema de ensino na França de sua época, aponta que o ensino era desconexo da vida profissional do indivíduo, e que esse ensino sem continuidade era inútil no âmbito social. Preocupou-se em conceituar educação e pedagogia, distanciando a teoria da prática, e ressaltando que a teoria é importante enquanto reflexão e possível orientação para as práticas educacionais.

> Visto em sua totalidade, o texto é coerente com os propósitos dos seus redator e signatários: sintetiza ideias e diretrizes para a formulação de uma “nova política educacional”, propõe princípios pedagógicos e didáticos para orientar a prática educacional e, por fim, esboça um “programa de reconstrução educacional” para o país. Com isso, o seu redator propõe uma intervenção no contexto social e político da época: uma reorientação da política que regulamenta a constituição do sistema escolar e da prática pedagógica desenvolvidas nas escolas brasileiras. (PAGNI, 2000, p. 87).

O Movimento da Escola Nova de maneira geral buscava superar as metodologias ultrapassadas da pedagogia tradicional, fazendo com que a educação fosse algo útil na vida dos indivíduos, e o papel de John Dewey é de extrema importância na implementação desse sistema nos Estados Unidos e também é responsável por inspirar os intelectuais brasileiros. O Manifesto de 1932 tem a importância de ser o documento que propôs uma educação que abrangesse o âmbito nacional, sendo o primeiro passo para a democratização da educação brasileira.

2.3 O conflito entre os Signatários da Escola Nova e os Católicos

A publicação do Manifesto de 1932 em diferentes jornais do país foi o estopim das divergências entre católicos e liberais, e gerou a criação da Confederação Católica Brasileira de Educação.

Pensando os conflitos que ocorreram entre católicos e liberais no campo educacional, é de suma importância retornar ao documento *Divini Illius Magistri* que trata da educação e é uma expressão clara do posicionamento da Igreja Católica frente às novas pedagogias e metodologias que surgiram no final do século XIX e início do século XX.

Trata-se de uma encíclica escrita pelo papa Pio XI em 1929, onde aborda sobre a educação cristã da juventude, ditando algumas regras acerca de tal tema. A encíclica é dedicada tanto aos jovens e aos educadores como à família de tais jovens, e a preocupação gira em torno do fato de que o tema educação estava sendo amplamente discutido e novos métodos estavam surgindo.

O texto cita passagens bíblicas com o intuito de corroborar com o argumento de que a educação cristã não só era necessária como a única com validade. Essa educação deveria ser de responsabilidade da família e da Igreja, e somente com a

harmonia e o consentimento dessas instituições seria de responsabilidade do Estado. Nesse contexto a Igreja é reconhecida como uma mãe, sendo Deus, o pai.

A Igreja também em tal documento se responsabilizava pela educação dos infiéis, e destaca que foi responsável pela educação de que agora o mundo gozava os frutos, referindo-se aos missionários enviados a educar diversos povos dos lugares que iam sendo colonizados pelo mundo.

Por vezes o texto é enfático ao atribuir aos pais o papel de educadores de sua prole, e denuncia "teorias socialistas" e novas pedagogias, sejam quais forem as justificativas para suas aplicações, como expresso:

> Para enervar a influência do ambiente familiar, acresce hoje o facto de que, quase por toda a parte, se tende a afastar cada vez mais da família a juventude, desde os mais tenros anos, sob vários pretextos, quer econômicos, industriais ou comerciais, quer mesmo políticos; e há regiões aonde se arrancam as crianças do seio da família para as formar ou com mais verdade para as deformar e depravar em associações e escolas sem Deus, na irreligiosidade, no ódio, segundo as avançadas teorias socialistas, repetindo-se um novo e mais horroroso massacre dos inocentes. (PIO XI, 1929, n.p.).

O documento condena a escola neutra e laica, pois a mesma é assumida como irreligiosa e contrária a religião, portando proibida aos jovens católicos. O texto também condena a escola mista e única, e a educação sexual, bem como o princípio da coeducação, que prevê que ambos os sexos estudem nas mesmas salas de aula, com o argumento de que tal formatação gera promiscuidade e de que não é necessária igualdade na formação de homens e mulheres.

Qualquer método que contrariasse os princípios expressos no *Divini Illius Magistri* era errado na visão da Igreja Católica. Porém, em contrapartida, a ânsia pela renovação na pedagogia escolar nesse período vinha ocorrendo em diversos países, tanto na Europa como nos Estados Unidos, por conta das novas demandas do mercado econômico e consolidação do capitalismo. Na educação brasileira a principal influência dos intelectuais brasileiros, inclusive no que dá base à elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, é de John Dewey e Emile Durkheim.

Anísio Teixeira, por exemplo, foi aluno de John Dewey, portanto toma como referência o pensamento de Dewey como base para a democratização da educação no Brasil que produziria o desenvolvimento do pensamento e da sociedade em vários setores, algo que será contemplado no próximo capítulo, analisando o viés ideológico que moveu os principais signatários do documento à sua concepção.

Entre os intelectuais católicos, destacam-se nomes como: Plinio Corrêa de Oliveira e Alceu Amoroso Lima, que se utilizava do pseudônimo Tristão de Athayde, que foi diretor da revista *A Ordem* e considerado inimigo político de Azevedo. Além de Fernando de Azevedo, do lado renovador evidenciavam-se pensadores como: Paschoal Lemme e Lourenço Filho, além dos outros mais de vinte signatários do Manifesto da Escola Nova.

Segundo Cunha e Costa (2006) os dois grupos fizeram propostas de reforma educacional que visavam à nacionalidade, com a diferença de que para os católicos isso se dava somente por meio de princípios da religião católica. Os intelectuais católicos "efetivaram uma ampla campanha de divulgação de suas ideais e de suas políticas" (CUNHA; COSTA, 2006, p. 284) que consistia em também divulgar as ideias de seus opositores. Para tanto, se utilizaram da revista *A Ordem*.

> A Ordem trazia posicionamentos relativos às ciências, em geral, e à psicologia, em particular, na área da educação. A crítica mais corrente, nesse aspecto, incidia sobre o behaviorismo, teoria psicológica supostamente adotada pelos escolanovistas, a qual, quando aplicada em associação com as ideias deweyanas, resultaria na condução da humanidade ao comunismo. (CUNHA; COSTA, 2006, p. 284).

Cunha e costa (2006) procuraram considerar os embates da década de 1930 sob uma ótica católica. Para os intelectuais católicos, conforme pontuam os autores, somente deveria ser considerada para nortear a educação, a filosofia católica, sendo ela essencial para a democratização. A crítica que faziam ao movimento escolanovista se dava principalmente porque o movimento tinha como pauta o laicismo. Segundo os católicos "tudo o que diverge dos princípios católicos incide em erro" (CUNHA; COSTA, 2006, p. 285) como é o caso da Escola Nova.

As reivindicações presentes no Manifesto da Escola Nova de 1932, que foi um documento redigido e endereçado não somente ao Governo, ou seja, Getúlio Vargas e o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, mas também ao povo brasileiro, podem ser resumidas em alguns pontos essenciais, sendo eles: a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade e a coeducação.

A necessidade de adequação da educação nacional às novas demandas vem ao encontro com as ideias pedagógicas dos signatários do Manifesto de 1932, já que a Escola Nova, em relação à prática educacional, propunha o "respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o "interesse" como o principal motor de aprendizagem" (LEMME, 2005, p. 167).

Em suma o documento “pressupunha a existência de uma sociedade homogênea e democrática, regida pelo princípio fundamental da igualdade de oportunidade para todos” (LEMME, 2005, p. 175).

O documento publicado pelo grupo dos renovadores fazia uma crítica à falta de “visão global” (MANIFESTO, 2006. p. 188) dos problemas educacionais brasileiros e denuncia as reformas até então implementadas no país. Os renovadores colocavam a educação nacional como o problema mais grave do Brasil.

Os pilares educacionais propostos pelos signatários do Manifesto de 1932 eram essenciais para que existisse a “escola única”, que consistia em uma educação unificada e de acesso a todos. Como o que se pretende enquanto objeto é analisar a linha ideológica do documento, a laicidade, que era um desses pilares para os signatários, fazia-se necessária, ou seja, nega-se a necessidade de instrução religiosa na escola unificada, pois:

> A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (MANIFESTO, 2006, p. 193).

O documento, por vezes inspirado nas ideias de John Dewey, com a intenção de democratização da educação, frisa a necessidade de que para tanto, além de que o ensino seja gratuito e obrigatório:

> A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (MANIFESTO, 2006, p. 194).

Além da crítica ao modelo tradicional aplicado à educação da época, a proposta de democratização é pautada também em considerar as aptidões naturais do educando como um fundamento da Educação Nova. A redação do documento contempla propostas para todas as fases de ensino e formação de professores, como exposto anteriormente.

O interesse estava ligado à necessidade de se modernizar a educação, frente à modernização de outros setores sociais. É denunciada a emergência de o ensino se adequar a demandas novas, como a industrialização, já que com o governo Vargas, o

país deixa seu caráter agroexportador para abrir as portas à indústria e à urbanização do país.

Evidenciando os conflitos ideológicos entre os católicos e os signatários do Manifesto da Escola Nova de 1932, Ghiraldelli (2003) ainda pontua que a “Igreja Católica armou uma trincheira e centrou fogo na filosofia do pragmatismo americano e nos teóricos do movimento da Escola Nova no Brasil” (GHIRALDELLI, 2003, p. 55), porém, este autor expõe que existia uma simpatia por parte de alguns intelectuais católicos a algumas ideias do movimento renovador.

A respeito da Assembléia Nacional Constituinte, que ocorreu em 1933, Cury (1984) pontua alguns dos argumentos dos católicos em contraposição aos argumentos dos signatários do movimento escolanovista, acerca do Ensino Religioso, que posteriormente seria estabelecido, mas com caráter facultativo, e que era a principal expressão da não laicidade na educação brasileira na visão dos escolanovistas.

Para os católicos o ensino de religião na escola deveria se pautar no fato de que a maioria da população era católica, também no fato de que este ensino estava presente na “legislação de países adiantados” e que este seria um instrumento de apoio “contra o comunismo” (CURY, 1984, p.116). Também pontuam que se o Estado não pode ministrar o Ensino Religioso então que não deveria impedi-lo, e que a divisão baseada na laicidade do Estado poderia formar “homens duais” (CURY, 1984, p.117).

Em contraste a tais ideias, os que se opunham ao Ensino Religioso enfatizavam que o mesmo era papel da família e da igreja, que este poderia ferir o princípio de igualdade, já que a maioria não deveria se impor à minoria, levando em conta que a laicidade não prejudicaria a Igreja Católica, já que essa poderia continuar existindo e perpetuando suas práticas religiosas em outros locais que não a escola.

Os renovadores apoiavam-se no pressuposto de que “se o Estado é leigo[23], o ensino também deve sê-*lo”* (CURY, 1984, p. 118). A oposição à disciplina também se dava por acreditarem que a mesma poderia prejudicar o ensino cientifico, colocando-o à prova.

Pagni (2000) também fala da preocupação dos intelectuais católicos em ter um “maior controle sobre a população” e “sobre a difusão de doutrinas “anticristãs” entre as “massas”” (PAGNI, 2000, p. 56) através do fortalecimento do Estado no final da década

[23] O termo "leigo" deriva do Latim "laicus" cuja origem vem do Grego "laikós". É utilizado na sentença como um sinônimo de "laico", que significa que não pertence ou não está sujeito a nenhuma religião.

de 1920 e início de 1930. Os católicos pressupunham que as propostas dos renovadores consistiam em uma troca da religião pela ciência.

> Teriam valorizado, em contrapartida, a importância da moral cristã, da fé e do sentimento em suas propostas pedagógicas e, sobretudo, a permanência do ensino religioso como meio de garantir a ordem moral e social, bem como de formar a consciência nacional em bases católicas. Eles também teriam denunciado as insuficiências da República e criticando os reformadores por suas propostas "materialistas", "utilitaristas" e "pragmatistas", afirmando que estas teriam acentuado ainda mais tendências "materialistas" e "mecânicas" de nossa civilização, esquecendo os valores espirituais e, principalmente, concorrendo para a perda dos valores morais entre a nossa juventude. (PAGNI, 2000, p. 57).

A mentalidade dos intelectuais católicos frente ao que chamavam de crise dos valores, como pontua o autor, fez com que assumissem um papel tradicionalista em prol da reafirmação dos valores, bons costumes e moral cristã.

Para tentar combater as ideias liberais, os católicos se utilizavam do argumento de que o cenário era uma ameaça comunista, e que na busca por um "progresso desenfreado", os renovadores na verdade "acabavam por levar a sociedade brasileira ao suicídio moral e biológico" (CUNHA; COSTA, 2002, p. 120). Havia por parte dos católicos, a insinuação de que o movimento da Escola Nova conduziria a sociedade a uma perseguição religiosa.

A defesa do Ensino Religioso produzida pelo fato de que a Igreja considerava a instrução seu dever por ordem divina, fez com que os liberais e a sua proposta de escola laica fossem considerados grandes ameaças aos católicos, como expresso:

> No entender dos católicos, a Igreja era a agência de educação por excelência, em virtude da ordem por ela recebida de Cristo e de sua missão voltada à espiritualização do homem. Somente a educação católica traçaria rumos seguros para a nação e a humanidade, por meio de ideais cristãos bem delineados. Na medida em que o escolanovismo foi identificado com o laicismo, e sendo este percebido como via preparatória do comunismo, incapaz de erguer o Estado de Direito em sintonia com a substância nacional, os defensores da Escola Nova foram considerados perniciosos, merecedores de total repúdio. Assim, a Igreja viu-se na obrigação de alertar contra os perigos do liberalismo. (CUNHA; COSTA, 2002, p. 121).

Segundo Cunha e Costa (2002) a Igreja Católica via na separação da Igreja e do Estado, que ocorreu na Primeira República, um "erro doutrinário" (CUNHA; COSTA, 2002, p. 123) e o seu esforço em prol de defender os ideais católicos consistia em formar uma elite católica, e através da conscientização dela "influir nas políticas

governamentais, cristianizando a nação e o Estado” (CUNHA; COSTA, 2002, p. 124) coagindo as massas.

O esforço católico foi traduzido na criação de instituições como a Liga Eleitoral Católica (LEC), que era um grupo atuante na política, mobilizando os eleitores no apoio a candidatos católicos. Também a Confederação Católica Brasileira de Educação, que inicialmente era denominada Associação de Professores Católicos, que buscava instruir os educadores, visto a perpetuação das ideias liberais entre esses profissionais. Além de outras instituições, como por exemplo, a revista *A Ordem* e o Centro Dom Vital, que exerciam grande influência na população católica.

O conhecimento científico era encarado pelos renovadores como a base para a modernização da sociedade, como um meio de fazer com que a escola fosse algo atrelado ao cotidiano e a realidade dos alunos. O objetivo deles era que fossem consideradas as aptidões naturais dos educandos e que todos tivessem as mesmas oportunidades para desenvolvê-las.

Em contrapartida, essa formação, na visão dos católicos, não priorizava a moral e o espírito e por esse motivo não havia a possibilidade de ser uma proposta bem-sucedida. A defesa do Ensino Religioso caminhava com o objetivo de formar a moral e o espírito além de perpetuar as bases católicas na sociedade brasileira.

Contudo, o ponto principal ao qual caberia a crítica dos católicos, deveria ser a proposta de laicização do ensino, já que isso resultaria na opressão da igreja, além de imoralidade na sociedade e o avanço do comunismo, na visão deles.

Segundo Evangelista (2002) era do interesse de Fernando de Azevedo expor “as posições atrasadas dos conservadores” (EVANGELISTA, 2002, p. 13) com o objetivo de que conhecendo as intenções da Igreja frente às propostas da Escola Nova, houvesse ao menos uma crítica ao modelo denominado por eles como tradicional.

Hobsbawm (2016) fala que, geralmente, as sociedades e comunidades encaram o passado como um “padrão para o presente”, ou seja, em sua teoria, “cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível” (HOBSBAWM, 2016, p. 25). O autor atenta ao fato de que essa atitude de reproduzir o que está posto, por vezes, impede que mudanças aconteçam e que a sociedade evolua.

O autor cita que a inovação se faz possível, porém que muitas vezes a tradição pode estar arraigada de tal modo que a sociedade se torna resistente a mudança. O ponto de vista de Hobsbawm (2016) corrobora para a compreensão do posicionamento católico, porém não o justifica.

Portanto, é possível entender a prerrogativa dos católicos em querer conservar um modelo de educação que, para o grupo, trazia benefícios, já que a intenção inicial dos modelos educacionais católicos implantados no Brasil era a perpetuação e conservação da religião católica, e nesse ponto, o sucesso era inegável.

Em contrapartida, a mudança era algo inevitável, levando em conta que, naquele contexto, uma renovação escolar se fazia necessária. Consequentemente, mesmo com as falhas, a disposição dos renovadores em adequar o contexto político, social e econômico às práticas escolares e pensar uma proposta de nível nacional, era apreciável.

Esse cenário é o que dita os rumos da educação naquele período e o que se tem é a permanência da disciplina de Ensino Religioso, o que confere à educação um caráter não tão laico quanto gostariam os renovadores. Sobre isso, Romanelli (1993) comenta:

> A questão do ensino religioso poderia ser considerada uma questão de ordem secundária na evolução do sistema educacional brasileiro, se não fossem as polêmicas que suscitou e as lutas ideológicas em que se envolveu. O problema evoluiu, evidentemente, e a forma como foi encarado pela lei também evoluiu como bem o demonstram os antigos acima citados pertencentes a três Constituições diferentes. A proscrição do ensino religioso da 1.ª Constituição da República e a sua instituição nas Constituições de 1934 e 1937 foram feitas à base de lutas de caráter ideológico. (ROMANELLI, 1993, p. 143).

Por mais que a laicidade do ensino no país não se resumisse somente ao Ensino Religioso, essa disciplina por vezes se tornou o foco da disputa ideológica entre os conservadores e os renovadores, por essa razão é dada atenção nessa questão durante o texto.

Sobre o posicionamento ideológico do Manifesto de 1932, questão a ser analisada, Galter, Mendes e Perin (2016) apontam que o embate ocorrido transitava entre “tendências filosóficas e políticas” (GALTER; MENDES; PERIN, 2016, p. 286), mas principalmente entre a Pedagogia Católica e a Pedagogia Nova, como expresso:

> Tratava-se, portanto, de oferecer uma alternativa ao passado, mas, na discussão, revelava-se que essa proposta passava pelo embate entre tendências filosóficas e políticas diferentes, envolvendo a dicotomia entre educação laica e religiosa, técnico-científica e literária ou livresca. Reiterava-se também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino e a educação para todos os sexos. O embate principal dava-se entre a pedagogia católica, denominada pelos signatários de tradicional e inadequada, e a pedagogia nova, fundada nos novos preceitos filosóficos e científicos. (GALTER; MENDES; PERIN, 2016, p. 286).

Em linhas mais gerais, a disputa ideológica estava pautada no anticomunismo existente entre os católicos e a população de maneira geral, por essa razão, rotular o Manifesto de 1932 e mesmo o movimento da Escola Nova como sendo de base comunista fazia com que muitos se levantassem contra os mesmos, e contra o liberalismo, corrente que diverge em vários aspectos do comunismo, apesar de representarem, no período em questão, ideias do mesmo campo político, ou seja, ideias de esquerda.

Com base em tais disputas ideológicas, o que fica de questionamento é se, afinal, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 era um documento comunista ou era liberal. Os representantes desse movimento se dividiam, e uma minoria se considerava comunista ou de outros movimentos sociais, e mesmo assim concordava, ainda que em partes com o que foi expresso no documento aqui analisado. Levando em conta tal contexto, o capítulo seguinte dessa dissertação analisará o perfil ideológico de alguns dos signatários do Manifesto de 1932 e do documento em si.

CAPÍTULO III

O PERFIL IDEOLÓGICO DO MANIFESTO DE 1932 A PARTIR DA ANÁLISE DOS SIGNATÁRIOS: FERNANDO DE AZEVEDO, ANÍSIO TEIXEIRA, LOURENÇO FILHO E PASCHOAL LEMME

Esse último capítulo tem por objetivo trazer à discussão o perfil ideológico do Manifesto de 1932 a partir da análise de quatro dos signatários e suas principais influências no campo pedagógico e sociológico, sendo eles: Fernando de Azevedo, que baseava suas ideias principalmente em Durkheim, Anísio Teixeira, que foi aluno de John Dewey e precursor das ideias escolanovistas no Brasil, Lourenço Filho, grande influenciador da psicologia da educação, e por fim, Paschoal Lemme, que se apoiava principalmente nas teorias de Karl Marx, e era um dos únicos intelectuais comunistas que assinou o Manifesto de 1932.

Antes de tratar sobre os quatro autores escolhidos para a análise de forma separada, é importante situar os demais signatários desse documento. O autor Saviani (2013) cita cada um dos 26 signatários do Manifesto da Escola Nova, bem como a formação e a trajetória de cada um deles, tomando-o como base, dentre os que atuavam lecionando destacamos nomes como: Antônio de Sampaio Dória, que em 1932 era professor de direito constitucional em São Paulo, Raul Carlos Briquet, médico, que atuava como professor de ginecologia e obstetrícia na Faculdade de Medicina de São Paulo, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, professor de Sociologia da Educação, Antonio Ferreira de Almeida Júnior, professor de biologia no Instituto de Educação Caetano de Campos e também ministrava no Instituto de Higiene, Carlos Roldão Lopes de Barros, que em 1931 havia assumido a cadeira de Filosofia e História da Educação no curso de aperfeiçoamento do Instituto Pedagógico, Noemy Marques Silveira Rudolfer, indicada por Fernando de Azevedo a substituir Lourenço Filho a cadeira de psicologia educacional do Instituto Pedagógico, e já atuava nessa área.

Ainda nomes como Attílio Vivacqua, que era diretor da Instrução Pública do Espírito Santo, Edgar Süssekind de Mendonça, professor de ciências físicas e naturais da Escola Normal, Armanda Álvaro Alberto, também educadora e um dos nomes na presidência da Associação Brasileira de Educação em 1932 e 1933 e Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, que em 1932 era diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro.

Dentre a equipe de Anísio Teixeira frente da Instrução Pública do Distrito Federal, nomes que assinaram o Manifesto de 1932 foram J.P. Fontenelle, que era especialista em Saúde Pública, Francisco Venâncio Filho, responsável pelo ensino secundário e profissional na equipe, Paulo Maranhão e Cecília Benevides de Carvalho Meireles, poeta, e dirigia a página de educação do *Diário de Notícias*.

Atuando na área da comunicação o Manifesto contou com as assinaturas de: Edgar Roquette Pinto, jornalista que dirigia a Radio Municipal do Distrito Federal, José Getúlio Frota Pessoa, também jornalista, que atuava como subdiretor da Instrução Pública no Distrito Federal, Julio César Ferreira de Mesquita Filho, diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*, Mário Casassanta, que havia atuado como inspetor geral da Instrução Pública de Minas Gerais e sido reitor da Universidade de Minas Gerais, e em 1932 era diretor da Imprensa Oficial do Estado, Hermes Lima, jornalista de professor de direito constitucional, Sezefredo Garcia de Rezende, jornalista de vários diários, e por fim Raul Rodrigues Gomes, jornalista e professor de nível médio e universitário.

A escolha de quatro autores, dentre os 26 intelectuais que assinaram o documento Manifesto da Escola Nova de 1932, se deu pelas divergências e semelhanças ideológicas de cada um e ainda por causa das influências que receberam no campo da sociologia e pedagogia, sendo que os escolhidos foram pontos chave para a análise e traduzem o documento e as características ideológicas que teve em sua concepção.

Foi considerado o fato de que se tratava de três autores que defendiam perspectivas progressistas, e um que se designava comunista, e esta escolha foi proposital para corroborar com a nossa hipótese de que se tratava de um documento sem uma ideologia bem definida, podendo ser considerado a proposta mais progressista da época.

Para a melhor organização do pensamento, será tratado sobre cada autor de forma individual, trazendo elementos ideológicos e da trajetória de vida dos mesmos, bem como, da vida política e acadêmica. Quando possível e necessário, serão feitas as devidas relações entre os autores aqui tratados, verificando a uniformidade do pensamento de ambos e o equilíbrio com o documento ao qual se baseou nossa pesquisa.

3.1 Fernando de Azevedo: O Redator do Manifesto da Escola Nova de 1932

O primeiro autor aqui tratado será Fernando de Azevedo, que foi quem redigiu o Manifesto de 1932. Ele nasceu em Minas Gerais, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, em 1894, portanto, na data da publicação do documento, estava para completar 38 anos de idade. De 1926 a 1930, foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, e posteriormente, em 1933, ficou responsável por essa pasta no estado de São Paulo, em razão disso, foi responsável por reformas frente a essas funções.

Considerando a sua trajetória na educação e na política, Vidal (1994) pontua que, Fernando de Azevedo, enquanto responsável pela elaboração de uma reforma educacional para a capital do Rio de Janeiro, elaborou um texto que se vinculava às propostas da Escola Nova, pois esse autor se afirmava "admirador de Jorge Kerschensteiner[24], Pestalozzi, Dewey e Decroly". (VIDAL, 1994, p. 35)

Sobre as inspirações de Azevedo ao redigir o Manifesto de 1932, Saviani (2013) declara:

> 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 educacional. Explicitamente, quando se empenha em enunciar as bases, os 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, como já se assinalou, foi marcada por certa heterodoxia ou ecletismo; seja, enfim, pelo fato de que, como registrou o próprio Azevedo na citada carta de 31 de dezembro de 1931 dirigida a Nóbrega da Cunha, o "Manifesto", "ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiverem a iniciativa e a responsabilidade desse movimento". (SAVIANI, 2013, p. 252).

Fernando de Azevedo, durante o período em que esteve à frente da pasta da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1926 e 1930, já estava inserido nas ideias da Escola Nova, e, segundo Abdala (2008), Fernando de Azevedo, em sua reforma,

---

[24] Jorge ou Georg Kerschensteiner foi um pedagogo alemão, discípulo de Pestalozzi, criador das escolas do trabalho, e responsável por uma pedagogia que prezava pela inteligência prática.

tinha como objetivo “a reorganização do espaço escolar e da prática educacional, visando a construção de uma nova escola no país” (ABDALA, 2008, p. 79).

Segundo Pagni (2000) Fernando de Azevedo publicou um *Inquérito sobre a situação da instrução publica no Estado de São Paulo*, em 1926, por encomenda da Júlio Mesquita Filho.

> Nesse *Inquérito*, formulado dentro dos cânones do sabor científico, consubstanciou-se a preocupação em forjar um projeto político e pedagógico nos termos expressos pelos “reformadores liberais”, atendendo as suas expectativas em relação à educação em geral e, sobretudo, à formação das “elites”. (PAGNI, 2000, p. 51)

Saviani (2013) se detém a analisar a proposta de Fernando de Azevedo sobre a Escola Nova, e aponta que, para esse autor, ela deveria articular uma formação integral, que contemplasse uma educação física, moral e cívica, e para tanto as escolas contariam também com um educador sanitário, tudo isso colaboraria com a articulação da escola para com a comunidade como um todo.

O autor também aponta a influência de Émile Durkheim, sociólogo francês, no pensamento de Fernando de Azevedo quando se nota que o autor defende a coletividade no ambiente escolar, ou seja, “no aspecto social, o que está em consonância com sua condição de catedrático de sociologia que encontrou em Durkheim sua inspiração principal” (SAVIANI, 2013, p. 214).

Sendo um autor um tanto contraditório, Fernando de Azevedo se considerava socialista, somando a influência de Durkheim à de outros autores como Marx e Engels, como expresso:

> Eu vinha lendo, desde que deixei a Ordem Religiosa, duas obras inteiramente desconhecidas entre nós, - as de Karl Marx e de Engels, de um lado, e a de Émile Durkheim, de outro. Aquelas, sobre o socialismo, e esta, sobre a sociologia...
> Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me, sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, - as de Durkheim, - um sociólogo e um dos fundadores da sociologia no Brasil (AZEVEDO, apud SAVIANI, 2013, p. 215).

Fernando de Azevedo se inspirou nas ideias de Durkheim ao elaborar o documento, principalmente no que diz respeito à educação profissional e outras considerações de suas teorias são levadas em conta por esse estudioso brasileiro. Sobre os níveis de educação, para ele:

> A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternais e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a

> educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada "profissional" (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. (MANIFESTO, 2016, p. 197).

Sua proposta se pautava na ideia de que o ensino secundário não mais se destinaria a um grupo social como era até então, mas se adaptaria as necessidades práticas dos diferentes grupos sociais. A formação não seria mais tão literária como era até aquele momento, mas assumiria “um caráter científico e técnico, [...] contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social” (MANIFESTO, 2016, p. 197). Em outras palavras, a formação teria uma finalidade mais profissional e de pesquisa.

Assim como Dewey, Durkheim, ao se deparar com a realidade da França, ressaltava a importância da existência de um caráter profissional na educação, e de diferentes níveis para a mesma, fazendo uso da ideia de que deveriam ser consideradas as aptidões adquiridas pelo aluno e de que a educação deveria cumprir essa demanda social, formando para o trabalho, ou dando base para uma posterior formação nesse sentido. Algo que fica claro no trecho:

> De fato, cada profissão constitui um meio *sui generis* que demanda aptidões e conhecimentos específicos, um meio no qual predominam certas ideias, usos e maneiras de ver as coisas; e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, a partir de determinada idade, não pode mais continuar a mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar. (DURKHEIM, 2012, p. 51).

Durkheim, por sua vez, foi quem diferenciou a educação da pedagogia. Sobre a educação, ele pontua que ela tem um caráter social, basicamente é ela quem inclui as novas gerações ao modelo social vigente. O indivíduo concebido por ele é composto de dois seres: um com estados mentais e o outro é um sistema de ideias que define o grupo ao qual esse pertence. Sendo assim, em cada ser humano existe o ser individual e o ser social. A educação é responsável por cumprir necessidades sociais, e ao indivíduo, o homem, é interessante buscar as qualidades desejáveis à sua inserção social.

Acerca do papel do Estado na educação, acreditava-se em seu contexto que primeiramente ela seria responsabilidade dos pais, entendendo que os pais passam

para os filhos conceitos morais, sendo o Estado necessário somente em caso de falta da família, porém, quando ela passa a ser uma função do Estado, este pode então conduzi-la de modo a atender as necessidades sociais, sendo essa segunda premissa a considerada ideal para Durkheim.

Este ponto precisa ser considerado, pois tal debate também ocorreu no contexto ao qual Fernando de Azevedo estava inserido, já que uma das pautas dos embates com os intelectuais católicos era o fato de que os mesmos acreditavam que a educação deveria ser responsabilidade da família e não do Estado, como estava sendo proposto pelos renovadores.

Para Durkheim (2012) o indivíduo provinha de uma construção social, onde algumas características até poderiam ser herdadas e essas definiriam vez ou outra a conduta de um indivíduo, mas que “ninguém nasce criminoso” (DURKHEIM, 2012, p. 67) e isso se aplicaria também às aptidões profissionais. As influências que a criança sofre é que são fatores determinantes ao que ela se tornará no âmbito profissional. Como expresso:

> A criança dotada de uma imaginação vivaz pode, conforme as circunstâncias e influências que pesarão sobre si, tornar-se pintor ou poeta, engenheiro criativo ou empresário ousado. É, portanto, considerável a distância que existe entre as qualidades naturais e a forma específica que elas devem adotar para serem utilizadas na vida. Isso significa que o futuro não se encontra estreitamente predeterminado pela nossa constituição congênita. (DURKHEIM, 2012, p. 67).

Tomando essa concepção como exemplo, o Manifesto de 1932, por sua vez, fala de “aptidões naturais” e ainda "caráter biológico" (MANIFESTO, 2006, p. 191), para defender a premissa de que a educação não mais serviria aos interesses de classes sociais, mas que as oportunidades seriam dadas de forma igualitária aos indivíduos, considerando tais fatores. Tais premissas também correspondem ao que é defendido pela pedagogia liberal.

Queiroz (1994) destaca que as leituras das obras de Durkheim despertam em Fernando de Azevedo um interesse pela sociologia, levando em conta as importantes contribuições desse autor para essa nova ciência que dava seus primeiros passos. Tendo como base o Brasil, e em uma tentativa de solução, “o jovem Fernando de Azevedo encontrava no sociólogo francês a direção que considerou válida para diagnosticar os desequilíbrios da sociedade em que vivia” (QUEIROZ, 1994, p. 54).

Muito provavelmente pela influência sofrida pelas ideias de Durkheim, é que, ideologicamente, mesmo se considerando um socialista, como já exposto

anteriormente, é possível notar, segundo Queiroz (1994) que existe um distanciamento entre Fernando de Azevedo e as teorias de Marx. Contudo, na época em que escreveu o Manifesto de 1932, estava à frente de uma sociedade que vinha se dividindo em classes, portanto, vinha tentando despertar a elite social e política para a necessidade fundamental de uma grande expansão do ensino." (QUEIROZ, 1994, p. 66).

Fernando de Azevedo em sua obra intitulada, *A educação entre dois mundos*, salienta que "a cultura brasileira [...] ficou sempre a de uma elite" (AZEVEDO, 1958, p. 29) e o povo não tinha nenhuma participação na mesma, sendo esse um problema que fez com que o país se dividisse em camadas populares e camadas de elite, e na política, o que ocorria era que a elite representava as massas, porém essas não estabeleciam relações e se desenvolviam "uma e outra como dois universos, falando línguas diferentes" (AZEVEDO, 1958, p. 29). Em síntese:

> Esclareçamos melhor êsse pensamento. O que possuímos, foi sempre uma elite altamente cultivada e instruída (como no império), mas flutuando como uma pequena minoria na massa informe e caótica de um povo abandonado à sorte, mergulhado na ignorância (ainda hoje com mais de 50% de analfabetos) e dominado pela miséria física e social em várias e extensas regiões. (AZEVEDO, 1958, p. 29).

No decorrer do texto, Fernando de Azevedo retoma o tema da cultura brasileira, dizendo novamente que ficou "mesmo no período de seu maior florescimento, confinada a elite" (AZEVEDO, 1958, p. 32), e o povo continuou alheio ao acesso. Essa preocupação que Azevedo demonstra com relação à propagação da cultura, mostra um interesse desse intelectual em que haja a superação das desigualdades, ainda que no campo intelectual, algo que é observado também na redação do Manifesto de 1932.

O autor ainda cita que as gerações que nasceram na República sofreram com um "aparelhamento cultural" (AZEVEDO, 1958, p. 46) já que a educação ainda não era o tema central do governo. Outro fator que agrava tal situação, é que a educação era aplicada com metodologias tradicionais, sendo a educação brasileira "estranha às realidades nacionais" (AZEVEDO, 1958, p. 47).

Fernando de Azevedo (1958) comenta a respeito da importância que teve a Revolução de 1930 para a sociedade brasileira, pois a mesma foi responsável por facilitar a propagação de ideias liberais e renovadoras, "como também abriu perspectivas a obras de reconstrução em todos os domínios no plano nacional" (AZEVEDO, 1958, p. 85). Ao pensar não só o Manifesto de 1932, mas outros projetos de renovação escolar a intenção dos renovadores era "formar o homem novo para o

novo mundo" (AZEVEDO, 1958, p. 86) pensando as novas demandas sociais e a sociedade brasileira após a Revolução de 1930.

Para Azevedo (1958), a ciência e a religião, apesar de distintas, não são opostas e nem excluem uma a outra, contudo, se complementam. Penna (2010) cita que Azevedo tinha uma visão um tanto ligada ao pensamento de Rousseau, considerando o indivíduo um ser naturalmente bom e por essa razão acreditava em uma finalidade moral para a Educação.

> Numa sociedade em processo incipiente de modernização (industrialização, aumento da força de trabalho etc.) Fernando de Azevedo, influenciado por Durkheim, Kerchesteiner, Dewey e Lunatscharsky, pensa a questão social educacional, vinculando-as, desde 1923, com a ética poítica. Para ele, nessa época, a chave do problema social estaria em uma reforma moral e religiosa, endossando a encíclica *De Rerum Novarum*, de Leão XIII, "profundamente humana porque reduz, em última análise, a questão social a uma questão ética. (PENNA, 2010, p. 23).

Em síntese, Fernando de Azevedo propunha uma educação que garantisse possibilidades, além "de conduzir o indivíduo através do exercício da razão, pelo caminho de uma ética ao mesmo tempo individual e comunitária" (PENNA, 2010, p. 29). Fernando de Azevedo explora conceitos como o espírito crítico, e considera a inteligência como um conjunto, pautada na lógica, mas também na "imaginação e capacidade criadora (PENNA, 2010, p. 29).

Fernando de Azevedo tem em sua proposta uma concepção de educação que tem por finalidade preparar para a vida, e primordialmente para o mercado de trabalho. A escola deveria se adaptar naquele contexto "à nova concepção social baseada no desenvolvimento crescente das ciências, das indústrias e na expansão correlata das classes operárias" (PENNA, 2010, p. 47).

Porém, tal concepção de Azevedo entra em conflito com o desprezo que existia na sociedade brasileira, pelo trabalho manual, desprezo esse socialmente construído. O que Azevedo esperava era que a Revolução Industrial, e decorrente disso, a abertura do Brasil para a instalação de indústrias, portanto, a substituição do modelo econômico brasileiro, provocasse uma revolução educacional.

Favoreto e Galter (2006) fazem uma análise sobre a leitura feita por Fernando de Azevedo sobre a atuação da Companhia de Jesus na educação brasileira, e com base em tal análise, pensar o posicionamento ideológico desse autor no período de 1920 e 1930, ao qual também se destina a nossa análise.

Segundo as autoras, Fernando de Azevedo tinha como objetivo a “ideia de criar no Brasil o sistema público de ensino que formasse o cidadão sob as bases da cultura técnica e cientifica” (FAVORETO; GALTER, 2006, p. 74), e por essa razão, parecia contrário a educação aplicada pelos Jesuítas, enquanto método, pois a mesma estava assentada no espírito religioso.

Contudo, as autoras interpretam Fernando de Azevedo como contraditória em seu posicionamento a esse respeito, pois ora ele vê a ação da Companhia de Jesus como benéfica a sociedade brasileira, ora como um prejuízo. Isso fica claro quando citam que “Azevedo, vê na educação jesuítica os primórdios da educação popular no Brasil, como também, a constituição de elementos de unidade nacional [...]” (FAVORETO; GALTER, 2006, p. 74).

Este intelectual também defendia a ideia de que a ação da Companhia de Jesus, mesmo sendo considerada por ele mesmo a primeira iniciativa de educação popular, não atingia todas as classes, mas somente a elite, pois o povo não assimilava tal educação em tal metodologia.

> Azevedo, assim, ao mesmo tempo em que destacou a organização jesuítica como um dos primórdios da educação popular, afirmou que esta educação era elitista, e que, portanto, o povo não conseguia assimilá-la. (FAVORETO; GALTER, 2006, p. 78).

Em suma:

> Ao se referir ao segundo momento da educação colonial, destaca que a expulsão dos jesuítas resultou em um grande prejuízo a cultura e a educação brasileira, à medida que fragmentou a unidade educacional, acrescentando ainda que, a reforma pombalina, não se caracteriza como uma reforma, mas como uma destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino. Segundo ele, a reforma não rompe com a tradição pedagógica e cultural deixada pelos jesuítas e continua baseada na literatura, no estudo de gramática, da retórica e do latim, cujo plano não figuram nem as ciências naturais nem as línguas e literaturas modernas. Azevedo argumenta que, ao contrário de Portugal, no Brasil, não havia nenhum movimento no sentido de buscar novos valores. (FAVORETO; GALTER, 2006, p. 80).

Sobre o posicionamento de Azevedo frente às reformas instituídas por Francisco Campos enquanto ministro da educação, por exemplo, Galter, Mendes e Perin (2016) destacam que:

> Azevedo, por sua vez, alguns anos após a publicação do Manifesto, em 1943, avalia positivamente as reformas feitas por Campos, porém também critica o fato de ele rejeitar a neutralidade escolar já resolvida na Constituição de 1889 e de instituir o ensino religioso facultativo na grade curricular das escolas públicas. (GALTER, MENDES, PERIN, 2016, p. 281).

No trecho fica claro que para Fernando de Azevedo a questão da laicidade não deveria ser o foco do debate, levando em conta a proporção que tomou, já que para o autor essa questão já havia sido resolvida na Constituição de 1889, que separava a Igreja e o Estado. A proposta redigida por ele era embasada em outras questões, sendo que o intuito da proposição de laicidade tinha como objetivo a inclusão dos alunos, independente do credo religioso.

Em diversos momentos e por diversos pesquisadores, Fernando de Azevedo era tido como um autor contraditório. Sobre essa contradição, Saviani (2013) se utiliza do argumento de Maria Luiza Penna que em entrevista declarou que “se não aceitarmos a contradição, não entenderemos Fernando de Azevedo” (SAVIANI, 2013, p. 216), e que o próprio autor se considerava uma “personalidade complexa e contraditória” (AZEVEDO apud SAVIANI, 2013, p. 216).

É inevitável vincular a obra de Azevedo ao que foi proposto pelo Manifesto de 1932, já que como redator, o documento imprimiu principalmente as suas ideias e anseios pessoais.

3.2 Anísio Teixeira e as contribuições de John Dewey no movimento da Escola Nova no Brasil

Anísio Teixeira foi um intelectual Baiano, nascido em 1900, que foi aluno de John Dewey e por esse motivo suas ideias são principalmente pautadas nesse autor. Para ele a educação era a chave para a modernização e democratização da sociedade, uma urgência levando em conta o seu contexto histórico, portanto, seria a educação um “elemento-chave no processo revolucionário” (SAVIANI, 2013, p. 222).

Outra consideração pertinente é que, para ele, deveria ocorrer o processo de modernização da educação, onde todos deveriam ter acesso à mesma de maneira igualitária, já que o que ocorria até então é que ela era um privilégio das elites:

> Portanto, as dificuldades enfrentadas pela educação vinham desses setores resistentes às mudanças, os quais continuavam controlando a sociedade brasileira. Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa dos interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista. Diante desse quadro colocava-se a questão de como encontrar mecanismos para se contrapor a essas tendências. (SAVIANI, 2013, p. 222).

Mesmo com a influência de Dewey, Anísio Teixeira “estava atento às condições brasileiras” (SAVIANI, 2013, p. 226), por esse motivo não procurou importar um modelo pronto dos Estados Unidos ou mesmo da Europa, mas pensar a organização do ensino brasileiro partindo das condições do Brasil para a construção de um sistema popular de educação que abrangesse o âmbito nacional.

Detendo-se a parte do documento que se limita a pensar em uma “hierarquia democrática” é possível entender que a proposta presente no Manifesto de 1932 é de que ela se daria pela “hierarquia das capacidades”, algo apontado anteriormente quando consideramos que Fernando de Azevedo na redação do Manifesto de 1932 levava em conta as “aptidões naturais”, um princípio da Escola Nova, ou seja, todos teriam as mesmas oportunidades e se destacariam nesse modelo. Tanto Anísio como Azevedo buscavam com tal metodologia alinhar a escola com a vida dos indivíduos “propiciando a vivência das virtudes morais” para “harmonizar os interesses individuas com os coletivos” (SAVIANI, 2013, p. 245).

Brandão (1999) destaca que a crítica de Anísio Teixeira, e dos outros signatários do documento Manifesto da Escola Nova de 1932, se deva ao fato de que o sistema que se tinha era inadequado “à tarefa de oferecer a toda a população condições de aprendizagem escolar” (BRANDÃO, 1999, p. 96), por isso a importância dos pilares colocados pelos mesmos.

Como vários dos signatários são responsáveis pelas reformas em vários estados, Anísio Teixeira é o responsável pela reforma da instrução pública da Bahia, e durante esse período teve a oportunidade de realizar viagens para a Europa e para os Estados Unidos e é onde tem contato com o trabalho realizado por John Dewey, por meio de aulas onde foi aluno do mesmo, como expresso:

> Nos Estados Unidos trava contato com a obra do filósofo americano John Dewey que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Ao demitir-se deste cargo, por incompatibilizar-se com a proposta de governo do sucessor de Calmon, Vital Henrique Batista Soares, empossado em 1928, é nomeado como docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Desse período data a publicação de Aspectos Americanos de Educação (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das idéias de John Dewey. (NUNES, 2000, p. 10-11).

Dada a relação que desenvolve com as obras desse autor, Anísio Teixeira é o responsável inclusive pela tradução de obras de Dewey para o português:

> [...] uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de

> uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. Essa preocupação levou-o, como outros educadores que lhe foram contemporâneos, a uma relação contraditória com o Estado. (NUNES, 2000, p. 13).

A inspiração de Anísio Teixeira foi principalmente nesse autor, que era um liberal e procurou democratizar a educação dos Estados Unidos, instituindo a Escola Nova. Porém, Nunes (2000) aponta as divergências entre a atuação de ambos, lembrando, por exemplo, que “Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública”, enquanto, “Anísio Teixeira mergulhou, em cheio, nela” (NUNES, 2000, p. 14).

O ponto crucial de análise sobre a vida e obra de Anísio Teixeira é a sua ânsia pela democracia no âmbito educacional, sendo que o que defendia era uma educação comum a todos, que contemplasse uma parte significativa da vida dos estudantes e levasse em conta aptidões pessoais além de divergências de interesses e capacidades.

Lovisolo (1989) relata que, nas palavras de Monteiro Lobato, “a experiência dos Estados Unidos, existencial e intelectual” teria “lapidado Anísio” (LOVISOLO, 1989, p. 3) dada à importância que teve para a formação desse intelectual, não só a vivencia em outro país com outra cultura, mas as aulas que lá teve a oportunidade de ter, principalmente com John Dewey. Monteiro Lobato estava nos Estados Unidos por conta de serviços comerciais do Brasil e Anísio estava estudando.

Como ocorreu com todos os autores do movimento escolanovista no Brasil, mesmo sendo um pensador liberal era acusado de ser comunista por intelectuais católicos, porém segundo Nunes (2000), Anísio nunca leu Marx.

Sobre os questionamentos que Dewey faz acerca da verdade e da fé religiosa, Nunes (2000) cita que “Dewey permitiu a Anísio manter sua fé” (NUNES, 2000, p. 26) mesmo Anísio Teixeira tendo se apropriado de saberes científicos e mesmo com todos os embates religiosos que presenciou na discussão da educação brasileira.

Analisando o intelectual que influenciou de maneira significativa Anísio Teixeira, em uma realidade não europeia, encontra-se John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, responsável por conceituar o pensamento reflexivo e o fazer pedagógico e ainda tem um papel significativo na democratização da educação dos Estados Unidos.

Remetendo-nos somente a esse autor, no Brasil, ele influenciou os signatários do movimento da Escola Nova, sendo ele um dos principais influenciadores desse

movimento. Favoreto (2008) dá destaque a essas contribuições de Dewey e Durkheim, quando fala que:

> Entre os clássicos da educação liberal, destacamos os escritos de Durkheim e Dewey, que influenciaram consideravelmente o debate educacional no início do século XX, não só no Brasil, mas também na Europa e EUA. Estes teóricos, semelhantemente a Marx, concebiam a educação como um fenômeno social. Entretanto, tinham uma perspectiva mais positiva em relação à escola, uma vez que lhe atribuíam uma posição chave no progresso e na solução dos problemas sociais. Para eles, a escola teria o poder de ensinar os mais elevados conhecimentos científicos e técnicos que a sociedade considerava úteis. (FAVORETO, 2008, p. 48).

Anísio Teixeira, por exemplo, toma como referência o pensamento de Dewey, no que diz respeito à defesa do modelo da ciência experimental como base para o desenvolvimento do pensamento e da sociedade.

Trazendo Dewey à discussão, em seu contexto, procurou democratizar a educação de seu país, elaborando um conceito sobre o pensar reflexivo, sendo essa a base para entender como deveria funcionar o processo educativo. Para ele, as escolas deveriam ensinar a pensar. Seu país também estava inserido no processo de urbanização e industrialização, que resultava em avanços em diversas áreas, e suas teorias muito contribuíram para os avanços no campo da educação. Como pontua Biasotto (2016):

> É imprescindível lembrar-nos de que a época vivida por Dewey foi marcada por uma crescente urbanização e avanços no campo da ciência e tecnologia que acarretaram enormes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em âmbito mundial e, particularmente, nos Estados Unidos da América, país de origem do autor. Com vistas a atender a este novo ideal de vida que julgava estar nascendo, Dewey – assim como muitos outros intelectuais que viveram essa realidade – percebeu como necessário formular teorias, tendo em vista refletir e propor alternativas aos problemas sociais de sua época. (BIASOTTO, 2016, p.26).

Faz-se necessário entender o conceito que Dewey elabora sobre o pensar, para entender a partir desse conceito, o modelo educacional proposto por ele. Para Dewey (1979), o pensamento não era algo que poderia ser ensinado, assim como, respirar também não, porém para ele existiam “melhores maneiras de pensar”, portanto “quem compreende quais são as melhores maneiras de pensar e por que são melhores” seria capaz de mudar “as suas próprias maneiras até que se tornem mais eficientes” para que “executem melhor o trabalho de que é mais capaz o pensamento do que qualquer outra operação mental.” (DEWEY, 1979, p. 13).

Conclui-se então que a utilização do pensamento reflexivo é como já enunciada, a capacidade de examinar e analisar determinado assunto, ao qual o autor considera a maneira eficaz de colocar em prática o pensamento. Para embasar suas considerações acerca do pensamento, ele trata posteriormente, em sua obra intitulada *Como Pensamos*, sobre alguns processos mentais, os quais julgava importante conceituar.

Tanto Durkheim como Dewey, autores que influenciaram os signatários do Manifesto de 1932, elaboraram modelos que privilegiavam também as massas, e que perpetuavam um ensino útil para a vida do aluno, formando sim para o trabalho, mas com conhecimentos realmente válidos, oportunidades pautadas nas capacidades de cada um, difusão da cultura, da reflexão e com ênfase no aluno, sendo ele participante principal do processo. Por essas razões, mesmo que com posicionamentos diferentes, Dewey e Durkheim são de extrema importância para a democratização e superação de algumas características da educação tradicional.

Os autores católicos teciam críticas a John Dewey por ser considerado do eixo pragmatista, o que divergia da filosofia católica, bem como o “experimentalismo”, “behaviorismo”, “darwinismo”, “comunismo” e “ceticismo”, “portanto contrários aos posicionamentos católicos fundamentados na crença em valores imutáveis”. (CUNHA; COSTA, 2006, p. 293).

Anísio Teixeira era um liberal, contudo, para entender o motivo pelo qual os liberais eram tidos como comunistas é que se faz necessário pensar pelo ponto de vista de Lovisolo (1989). Segundo esse autor, os liberais e os marxistas divergem em como chegar a uma sociedade ideal, ou a que anseiam, porém não tanto nas características dessas sociedades. Para os marxistas, em se tratando de comércio, a liberdade “é para uns poucos e nunca significará um mundo de liberdade e igualdade para todos”, enquanto, para os liberais “o mercado é um produto da seleção natural” (LOVISOLO, 1989, p. 22), ou seja, os mais aptos chegarão ao topo por seus méritos já que em uma sociedade em base liberal, todos teriam as mesmas oportunidades.

Sobre tais divergências, ou mesmo semelhanças, dessas duas correntes de pensamento, devemos levar em conta que o Manifesto de 1932 reuniu não somente liberais, mas também marxistas, ainda que em número bem mais reduzido, como é o caso de Paschoal Lemme, que será tratado em outra parte do presente texto, e que tais posicionamentos faziam parte dos ideais considerados de esquerda na sociedade daquele contexto, portanto, aos conservadores, qualquer um que tivesse um

posicionamento contrário ao deles era considerado comunista, e até rotulado dessa maneira com a intenção de ofender ou desmoralizar o individuo e sua causa.

Acerca da proposta pedagógica de Anísio Teixeira, “o que importa são os instrumentos lógicos, metodológicos, experimentais e os valores e regras que conformam ao método da ciência no seu processo histórico” (LOVISOLO, 1989, p. 27). Para ele deveria existir a distinção entre o especialista e o profissional da educação, e este último ser guiado pela intencionalidade de difundir, distribuir e desenvolver ciência com seus alunos, além de fazer com que esse processo ocorra de maneira horizontal.

A proposta pedagógica desse autor poderia inclusive ser comparada à proposta de Paulo Freire, em pontos como a relação educador-educando que deveria se dar de forma que o aluno se tornasse coparticipante do processo de pesquisa. Outro ponto da proposta de Anísio a ser considerado é a formação dos professores, que para ele deveria “interar, o mais intimamente possível, os materiais e as técnicas” (LOVISOLO, 1989, p. 33), como a formação acadêmica, profissional, pedagógico-didática, e existir uma relação entre teoria e prática.

Gouveia Neto (1973) em sua obra onde detalha o percurso das contribuições de Anísio Teixeira para a educação brasileira, cita que Anísio entendia “que o problema da educação deve ser entregue aos que entendem de educação, aos que estudaram e se capacitaram profissionalmente para resolvê-los” (GOUVEIA NETO, 1973, p. 24). Por tal problema da educação, Anísio compreendia um problema político, também compreendia a educação como a base do regime democrático, levando tais afirmações em consideração “Anísio afirmaria, categoricamente, que o problema da educação não era um problema meramente técnico” (GOUVEIA NETO, 1973, p. 47), mas um problema político. Em síntese:

> [...] a educação não é um instrumento da política, a educação deve ser encarada como um dos problemas da própria Política, no sentido de que através da educação é que o povo consequentemente a nação, conseguirá realizar os verdadeiros objetivos visados pela Política. (GOUVEIA NETO, 1973, p. 24).

Anísio Teixeira, em sua obra *Educação não é privilégio*, escrita pouco antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961[25], em 1957, cita que o fato de que coube a “nova escola” superar as metodologias da “escola antiga”

[25] Quando escreveu sua colaboração a elaboração da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional de 1961, Anísio defendia que uma escola obrigatória, gratuita e universal “só poderia ser ministrada pelo Estado (TEIXEIRA, 1971, p. 54), deixando claro que o posicionamento dos representantes do movimento da Escola Nova era a favor da educação pública, pois a educação privada perpetuaria as desigualdades por eles combatidas.

(TEIXEIRA, 1971, p. 13), que pode ser interpretada como a escola tradicional, que se reproduziu por anos.

Acerca dessa escola tradicional, Anísio acreditava que ela era desconexa da vida dos estudantes, e por essa razão reproduzia um modelo de desigualdade social. A respeito da escola proposta por ele e os demais renovadores, que se destinava a todos e superaria tal dualismo, conclui-se que:

> [...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de tôda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. (TEIXEIRA, 1971, p. 17)

A referida escola comum quebraria as barreiras entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos” (TEIXEIRA, 1971, p. 29), porém ele cita que tal fato não passou de propostas, já que a real intenção do movimento que propôs uma escola única, não era de dar aos pobres os privilégios dos ricos, ou oportunizar uma ascensão social através da educação, mas de não existir privilégios, e dar a todos uma formação com base no trabalho, o que acontecia somente nas escolas profissionais.

Teixeira (1969) cita que a educação antes de 1930 ocorria da seguinte maneira: ensino secundário, destinado a elite e de caráter “acadêmico e intelectualista” (TEIXEIRA, 1969, p. 94) e para o povo, o ensino primário, com pouca quantidade de vagas. A partir da década de 1920 é que começam a ocorrer mudanças no modelo econômico e social e tais mudanças refletem no modelo educacional e político, mudanças essas que incluem a Revolução de 1930.

Sobre a aplicação das ideias de Dewey no Brasil, Cunha (1979) ainda pontua:

> O pensamento de Dewey foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, o maior dos educadores brasileiros e ser discípulo nos Estados Unidos. Desde o início da década de 30 até o início da de 60 [...] Anísio Teixeira trabalhou intensamente dentro do Estado para que ele assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isso a escola pública, obrigatória e gratuita. Sua vasta obra pedagógica é toda voltada para a aplicação do pensamento de Dewey. (CUNHA, 1979, p. 49).

Conclui-se sobre toda a trajetória desse autor, que o mesmo foi o principal responsável por importar e perpetuar as ideias de John Dewey no Brasil, e dada a importância desse autor ao movimento da Escola Nova, sendo ele o sintetizador dessa metodologia, o fato de Anísio se apoiar em tais propostas na elaboração de reformas na educação brasileira é de grande valia ao movimento renovador e ao contexto brasileiro.

Um ponto a ser considerado sobre os dois primeiros autores aqui tratados é a relação de amizade e admiração que existia entre eles, evidenciada por Pagni (2000) quando cita que:

> [...] além da admiração e da amizade entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, essa aproximação entre ambos parece ser motivada por ideias, pela adoção de filosofia e de teorias da educação nem sempre comuns, mas que suscitaram um debate fraterno e que implicaram quase sempre um refletir constante sobre suas próprias posições. Além de tais implicações, o debate entre ambos trouxe conseqüências importantes para a constituição de um certo tipo de saber pedagógico, de filosofia e de filosofia da educação, sobretudo, em sua constituição e difusão no Brasil. Desse modo, se as ações de Fernando de Azevedo e Lourenço filho se complementariam no campo da administração pública, como supôs Frota Pessoa, admite-se aqui que a proximidade entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira seria motivada por esse debate teórico [...] (PAGNI, 2000, p. 79)

Como colocado por Saviani (2013) “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2013, p. 218), os três nomes citados no trecho são a referencia quando se pensa no Manifesto de 1932, dada a importância das contribuições deixadas por tais autores ao movimento e a educação de modo geral.

O autor tratado centrou na educação seu plano de reforma para a sociedade brasileira, é possível ver em sua obra que para ele a educação seria a chave para democratizar e modernizar uma sociedade.

3.3 Lourenço Filho: Um dos Cardeais da Educação Nacional

Manuel Bergström Lourenço Filho, mais conhecido somente como Lourenço Filho, nasceu em São Paulo, na cidade de Porto Ferreira, em 1897. Foi Diretor da Instrução Pública no governo do Ceará, instituindo reformas nesse estado em 1922 até 1924, quando retorna a São Paulo onde ministra na Escola Normal nos cursos de psicologia e pedagogia. Ele, juntamente com Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, é considerado um dos três cardeais da Educação Nova, sendo um dos nomes de referência quando pensamos nesse movimento.

Sobre o legado deixado por Lourenço Filho na Educação Nacional “a imagem que ficou foi a do intelectual dotado de clareza e solidez conceitual e sobre tudo equilíbrio” (MONARCHA, 2010, p. 103). Monarcha (2010) o interpreta como um “intelectual-reformador”, que em sua participação na educação demonstrava vontade de servir e conduzir. “Hoje, sua obra intelectual perdura para além do próprio nome” (MONARCHA, 2010, p. 111).

Sganderla e Carvalho (2008) citam que esse educador teve origem humilde, mas que o apoio de sua família foi um diferencial para a sua formação acadêmica. Sua família tinha comércio em sua cidade natal, vendiam livros e materiais de fotografia, além de possuírem uma tipografia.

As autoras citam que a formação de Lourenço Filho é decorrente do ensino publico e que o mesmo era autodidata. Destacam ainda que “distingue-se de outros intelectuais da época que, por herança familiar, assumiram posições de destaque no campo educacional.” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 175).

É inegável a contribuição de Lourenço Filho ao campo da psicologia da educação, já que o mesmo “empreende a reforma dos laboratórios escolares, libertando a psicologia experimental dos moldes restritos da psicofísica, que exigia uma aparelhagem complexa para medir a capacidade do sujeito” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 178). O educador questionava o modelo analítico, e tal discussão deu destaque ao “movimento de organização cientifica e institucionalização da psicologia que ocorreu entre os anos de 1920-1930 no Brasil” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 178).

Ainda segundo as autoras, a década de 1920 era um momento de reflexão acerca da cultura e educação brasileira, e nesse contexto Lourenço Filho começa a atuar na formação de professores. Também destacam a alta produção intelectual nesse período.

> A década de 1920, época em que Lourenço Filho conclui seu curso e começa a atuar como formador de professores, representou um momento de reflexão em torno da cultura brasileira, pois a República, já em seu terceiro decênio, deixava a desejar nos planos político, social, econômico e educacional. Mas não podemos deixar de destacar que essa foi a época em que estava em plena produção intelectual a geração de intelectuais nascida com a República, ao mesmo tempo em que o mundo vivenciava o drama da Primeira Guerra Mundial. (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 179).

Penna (2010) aponta que Lourenço Filho acreditava que a educação nos moldes tradicionais estava pautada em concepções já vencidas e por essa razão não serviria mais ao povo. O signatário chega a essa conclusão após e em resposta ao inquérito publicado por Fernando de Azevedo em 1926[26].

---

[26] Segundo Galiani e Machado (2011), o inquérito de 1926 foi escrito por Fernando de Azevedo e publicado“sob o título de *Educação na encruzilhada* e se constitui como um documento histórico à medida que revela as contradições de uma época de transição e porque os problemas enfrentados não foram superados pela sociedade atual.”(GALIANI; MACHADO, 2011, p. 3938)

Figueira (2010) destaca as contribuições de Lourenço Filho ao campo educacional, tendo ele atuado como educador e administrador escolar e desempenhando “papel decisivo na constituição do movimento” (FIGUEIRA, 2010, p. 29) da Escola Nova, sendo responsável pela produção de obras acerca do tema, bem como traduções de obras estrangeiras[27].

Na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*[28], Lourenço Filho (1978) cita que o ensino “passava a ser visto como instrumento de construção política e social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 23), e isso deve-se ao fato de que os sistemas públicos de ensino estavam se expandindo, o que fazia com que surgissem teorias e métodos distintos em vários países. Entre tais teorias existia a necessidade não só de expansão cientifica, mas de conhecer o homem, seu desenvolvimento individual e as relações sociais.

Lourenço Filho, nessa perspectiva, situa a Primeira Guerra Mundial, colocada em sua obra como Grande Guerra, como um fator de atraso aos avanços científicos nos países desenvolvidos. Em contrapartida, após esse conflito, em sua percepção, o mesmo fez com que as nações repensassem seus princípios educacionais.

Na obra citada, escrita pouco antes da publicação do Manifesto de 1932, o autor faz comparações entre a Escola Nova e os métodos de Decroly e Montessori, por exemplo, além de dedicar boa parte de sua obra à apresentação e análise das ideias de John Dewey.

Tratando sobre a obra, Figueira (2010) pontua que, segundo o autor, a mesma poderia ser intitulada como: Introdução ao Estudo da Pedagogia Contemporânea,sem que perdesse o sentido do seu conteúdo, pois, no texto em questão, sua intenção foi

---

[27] Sobre a produção intelectual desse autor “pode ser notada na sua produção entre os anos 1920-1930 e também depois dessa década. Entre 1920- 1930, ele já havia escrito sobre temas de psicologia, alfabetização, formação de professores. Entre as obras de referência, no período, insere-se o livro Introdução ao Estudo da Escola Nova (1930) que traz idéias atualizadas sobre o movimento da Escola Nova e sobre as ciências que o fundamentavam: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais. Esse livro, assim como outros de Lourenço Filho, serviram à formação de professores e como referência do movimento de renovação educacional que se buscava no Brasil, naquele momento.” (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 180-181).

[28] Monarcha (2000) pontua que, desde a década de 1920, Lourenço Filho vinha se preocupando com a renovação escolar brasileira e expondo suas ideias acerca tema. O autor, em sua resenha da obra, aborda o que cada capítulo traz de conteúdo principal e fala sobre como o livre foi recepcionada na época de sua publicação. Segundo o autor, “Apoiando a sua argumentação nas ciências então consideradas modernas - biologia, psicologia e sociologia -, produziu uma reflexão singular, contribuindo decisivamente para a afirmação de um padrão de estudos especializados sobre educação, articuladamente às questões sociais contemporâneas, esclarecendo os nexos intricados presentes na correspondência entre educação e vida social, mediante utilização de uma chave explicativa: o tema da "escola nova".” (MONARCHA, 2000, p. 172-173). Cita também que repercutiu de forma mais intensa entre os intelectuais renovadores, sendo elogiado por Anísio Teixeira, por exemplo.

“descrever e explicar os fundamentos da pedagogia moderna” (FIGUEIRA, 2010, p. 41). Ao analisar o conteúdo da obra, a autora destaca que:

> A obra, pautada na idéia de que a escola é responsável pela transmissão da cultura de uma sociedade, ou seja, de suas crenças, ideais e costumes, aos indivíduos que buscam ajustar-se ao ambiente no qual estão inseridos, contribui com a formação de comportamentos determinados em consonância com a natureza humana e as constantes mudanças da vida social. (FIGUEIRA, 2010, p. 42).

O termo “mudanças”, empregado no trecho acima, refere-se às “mudanças sociais, influenciadas por questões econômicas e políticas” (FIGUEIRA, 2010, p. 49) as quais as instituições escolares deveriam servir de justificativa para que se desenvolvessem nos indivíduos as suas aptidões e capacidades.

Em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, podemos ver a influência de Dewey também no que foi deixado por Lourenço Filho. Lourenço Filho se baseia no pedagogo norte americano para afirmar que a educação deve preparar o aluno para a sua vida cotidiana, “assim, John Dewey é fonte para a progressão na educação, defendida por Lourenço Filho” (FIGUEIRA, 2010, p. 53).

Sobre as influências externas na formação intelectual de Lourenço Filho, Sganderla e Carvalho (2008) pontuam que, como muitos outros educadores brasileiros que se especializaram em universidades norte-americanas, entre 1934 e 1935, Lourenço Filho também visitou os Estados Unidos.

> Os estudos de Lourenço Filho nos Estados Unidos e as discussões que se faziam sobre educação naquele país não era algo novo para ele, tendo em vista que já possuía leituras e muitas experiências práticas na educação de diversos estados brasileiros. Suas leituras foram se desenvolvendo apoiadas em mestres como Sampaio Dória, que legou a Lourenço Filho a leitura, por exemplo, de William James, pensador norte-americano que há muito Dória havia se dedicado a estudar. Além dos ensinamentos passados por seus mestres, Lourenço Filho teve acesso a diversas obras norte-americanas por haver lecionado em uma escola particular mantida por uma fundação daquele país. Lourenço Filho também possuía riquíssimas experiências de observações do que se passava no cotidiano de escolas, nos padrões de formação e de prática dos professores primários. Nesse sentido, não se revelou encantado com as práticas que encontrou nos Estados Unidos, diferentemente de outros educadores brasileiros. (SGANDERLA; CARVALHO, 2008, p. 185).

As discussões e metodologias desenvolvidas em países com economia e tecnologia avançada, como é o caso dos Estados Unidos, influenciaram de forma significativa o movimento de renovação escolar no Brasil. É possível notar essa influência na formação acadêmica dos educadores brasileiros, por exemplo.

Pensando no princípio da laicidade, defendido pelo autor, Barboza (2017) ao analisar as contribuições de Lourenço Filho à teoria da administração escolar no Brasil, cita que o autor, ao refletir sobre a função do professor, pontua que “já nas cavernas os pais ensinavam os filhos as primeiras lições de sobrevivência” (BARBOZA, 2017, p. 47), porém, por conta da organização social que ocorreu no decorrer dos séculos, passou a existir o mestre, o professor, e a educação passou a ter uma estreita relação com a religião. Entretanto, “diante de um contexto moderno e estabelecido exigindo que o ensino fosse uma função estatal, a figura do professor desvincula-se da religião” (BARBOZA, 2017, p. 48).

Sua carreira como educador é marcada por uma preocupação em alfabetizar o povo brasileiro, tanto crianças como jovens e adultos. Sua principal inquietação enquanto professor estava na educação popular, por essa razão, suas produções se destinavam a formação de professores e materiais para uso didático. Em 1934 é eleito presidente da Associação Brasileira de Educação, contribuindo para a educação e psicologia educacional por muitos anos após essa data.

3.4 Paschoal Lemme e sua concepção marxista

Paschoal Lemme nasceu no Rio de Janeiro, em 1904. Segundo Saviani (2013), Paschoal Lemme desenvolveu suas ideais em uma base marxista. Porém era evidente que para esse signatário havia compatibilidade entre liberais e marxistas na almejada renovação escolar, pelo menos naquele contexto.

Brandão (2010) situa Paschoal Lemme como “um dos poucos quadros de esquerda do grupo” (BRANDÃO, 2010, p. 11) pelo fato de ser um dos únicos marxistas, levando em conta, inclusive, que alguns dos signatários, a exemplo Anísio Teixeira, nunca haviam tido contato com obras de Marx. É importante salientar que, como já expresso anteriormente, o pensamento marxista tinha uma estreita relação com o pensamento liberal naquele contexto, podendo a pedagogia liberal ser considerada um ideal de esquerda assim como o marxismo. Contudo, é válida a colocação da autora de que poucos dos signatários eram marxistas e alguns deles não haviam nem tido contato com as obras de Marx.

Paschoal Lemme passou a trabalhar com Anísio Teixeira em 1931, na gestão pública da educação no Distrito Federal, onde “experimentou os primeiros grandes

desafios em sua carreira profissional" (BRANDÃO, 2010, p. 21). Nesse período, Lemme se depara com as articulações políticas que fazia Anísio Teixeira e apesar de nem sempre concordar, ele vê a necessidade das mesmas para que as propostas de reforma fossem levadas a diante.

Ainda sobre as articulações e concessões necessárias a proposta de renovação do ensino, Paschoal Lemme também se via coagido a abrir mão de suas ideologias ou preferências em prol de algo que ele via como um avanço possível e necessário. Como expresso por Brandão (2010) através de seu diálogo com o mesmo:

> Apesar das diferenças ideológicas de Lemme, em relação à visão de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, sobre o papel da educação na mudança social, nos inúmeros encontros em que ele discutiu comigo as razões que o levaram colaborar diretamente com esses dois "cardeais da educação", afirmava que "dada a sua condição de funcionário público", ele via o trabalho desenvolvido por aqueles educadores na gestão da educação pública, como um avanço possível e necessário na direção do direito à educação de qualidade para as populações mais pobres. (BRANDÃO, 2010, p. 21-22).

A educação para Paschoal Lemme era "um fenômeno de superestrutura que não teria [...] a autonomia que pareciam supor os signatários" (BRANDÃO, 2010, p. 51) levando em conta sua perspectiva marxista. Ele considerava a educação uma questão política e via a necessidade de mobilização social para que ocorresse uma renovação educacional.

> A opção político-ideológica de Paschoal levou-o a pensar as questões da educação com referência a classes sociais e sociedade, diferenciando-se dos liberais que o faziam, normalmente, com referência a indivíduo e nação. [...] Paschoal Lemme, fundamentado no marxismo, operava com o conceito de luta de classes [...] (BRANDÃO, 2010, p. 70).

Brandão (2010) destaca a independência político-ideológica de Paschoal Lemme, pois mesmo sendo claramente marxista, ele ainda se considerava um dos pioneiros, grupo esse que era majoritariamente formado por liberais.

Na concepção de Paschoal Lemme, a educação pode ser compreendida como um processo ao qual os indivíduos são submetidos desde o nascimento "em todas as épocas e em todos os tipos de sociedade" (LEMME, 2004, p. 96). Contudo, esse intelectual brasileiro entende a educação como um fenômeno histórico e que por essa razão sofre variações de acordo com fatores como a época, a sociedade e o ambiente.

Não é novidade que a educação institucionalizada é algo recente se considerar toda a história da humanidade, e no Brasil esse processo foi tardio em comparação

com países desenvolvidos, e a organização de um sistema público de ensino é algo ao qual o Brasil demorou a implantar ou se quer pensar. Paschoal Lemme aponta uma condição de omissão por parte do Estado em oferecer instrução pública e gratuita.

Sobre sua concepção política e sua participação no Partido Comunista do Brasil (PCB), Paschoal Lemme, em carta endereçada a Fernando de Azevedo, datada de 1945, comenta que não havia se filiado ao partido, pois não achava que naquele momento ele poderia se dedicar de maneira satisfatória por conta de suas condições pessoais, porém expressa vontade para tanto e concordância com as bandeiras defendidas pelo partido em questão.

Em carta endereçada a Zaia Brandão, educadora que teve as contribuições de Paschoal Lemme como objeto de pesquisa do doutorado, datada de 1989, Paschoal cita que não levou em conta de maneira mais contundente o posicionamento político ou teórico dos demais signatários, ou cogitou se opor às concepções liberais dos mesmos na formulação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, pois adquiriu com eles conhecimentos acerca da educação, aos quais considerava de grande importância.

O documento, para ele, “representou o que mais progressista se propugnava, na época, em matéria de educação e ensino” (LEMME, 2004, p. 228), ou seja, as bases as quais se pautavam a reforma educacional por eles proposta, que eram: a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, encontrando-se mais a esquerda na camada política. Para ele:

> [...] a prova de que essa proposta era a mais avançada é que foi implacavelmente combatida pelas forças reacionárias reinantes do País, combate esse que se estender virulento, até os tempos da discussão da Lei de Diretrizes e Bases. (LEMME, 2004, p. 228).

Saviani (2008) analisa a tese de doutorado de Zaia Brandão, que trata da trajetória de Paschoal Lemme e sua divergência de posicionamento com relação a maioria dos demais signatários, e percebe o equívoco da mesma em, em um primeiro momento de sua pesquisa, considerar esse intelectual “um estranho no ninho” (SAVIANI, 2008, p. 196). Segundo o próprio Paschoal Lemme, este “sentia-se plenamente integrado no meio deles” (SAVIANI, 2008, p. 196), conclui-se, nas palavras de Saviani (2008) que “o objetivo modernizador colocou lado a lado liberais e marxistas, compatibilizando-os, portanto” (SAVIANI, 2008, p. 197).

Ainda segundo o autor, desde a sua primeira leitura do Manifesto de 1932, percebeu “que não se tratava de um texto homogêneo” (SAVIANI, 2008, p. 198), e que

essa era uma característica também perceptível no grupo dos pioneiros. Como outros socialistas, o autor aponta os nomes: Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Edgar Sussekind de Mendonça, e até que o próprio Fernando de Azevedo já havia se declarado um socialista.

Ao pensar o fato de que se podia considerar, naquele contexto, liberais e marxistas compatíveis, Saviani (2012) atenta que a ascensão do movimento da Escola Nova na década de 1930, significou “um refluxo e até um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses”. (SAVIANI, 2012, p. 53).

Segundo o autor, o movimento passou a traduzir o que era ser progressista e todos os movimentos sociais que tinham como finalidade a criação de uma escola que atendesse as necessidades dos trabalhadores, aos quais ele cita como exemplo o anarquista, o socialista e o marxista, passaram a pertencer ao movimento escolanovista.

Diferindo-se de Paschoal Lemme, a maioria dos intelectuais que assinaram o Manifesto de 1932 eram liberais, fazendo com que se apagassem outras manifestações sociais. O liberalismo pode ser compreendido como uma vertente ideológica pautada na liberdade individual, onde o poder do Estado não interfere no campo religioso, intelectual, social e econômico dos indivíduos.

A proposta pedagógica ao qual se encaixava o movimento da Escola Nova pertence a tendência liberal renovada progressivista, que se diferia da tendência liberal tradicional pois considera o individuo no processo educacional. O Manifesto tem por característica principal a defesa da escola pública, e levanta uma bandeira progressita/liberal, que contempla em suas limitações os interesses e opiniões de seus subscritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um marco no movimento de renovação educacional no Brasil. Sua publicação Instrumentaliza a demarcação das diferenças entre a concepção de educação sustentada por seus signatários em relação à dos católicos, contribuindo para a agudização dos embates entre intelectuais católicos e intelectuais liberais que se tornam públicos a partir da IV Conferência Brasileira de Educação.

Em seu conteúdo, o Manifesto de 1932 coloca em debate questões da organização da educação que, na visão de seus signatários, nunca antes haviam sido analisadas levando em conta a visão global do problema educacional, já que, para os mesmos, a educação brasileira não estava desorganizada, mas inorganizada, pois não havia sido organizada até aquele momento.

A discussão acerca do Manifesto de 1932 se faz atual ao observarmos os princípios norteadores dessa proposta que foram discutidos no decorrer do texto. Não há como afirmar, por exemplo, que a escola brasileira seja em sua totalidade laica, já que ainda hoje a religião tenha grande poder político e de coerção social, ainda que esse poder não seja mais exercido com tanta presença da Igreja Católica como no contexto de 1930.

Há também como afirmar que a escola brasileira ainda não seja única, diferindo os estudantes apenas por suas aptidões naturais, como é proposto no documento, pois é evidente que as desigualdades sociais interferem no processo educativo. Contudo, a abrangência do sistema de ensino é muito mais satisfatória do que no contexto dos renovadores, o que prova o sucesso da proposta ao lançar a questão da necessidade de um sistema em âmbito nacional, com a finalidade principal de democratizar a educação brasileira.

Como resultado da pesquisa, podemos observar no Manifesto de 1932 elementos da pedagogia liberal, que na época constituía a principal expressão de um movimento progressista no campo educacional. A associação do documento ao comunismo pode ser considerada uma estratégia católica, pois em termos de conteúdo não se encontra aspectos que indique que o texto apresenta uma vertente comunista, ou mesmo que as ideias de Marx foram citadas ou se quer consideradas para a redação.

Respondendo a questão que moveu nossa pesquisa, com base no exposto, podemos afirmar que o documento era de vertente ideológica liberal, contudo apontou a necessidade de um sistema público de educação que atendesse todo o território nacional e que estivesse embasado em sua proposta metodológica, a fim de que tal sistema cumprisse o dever de formação da classe trabalhadora.

A questão do perfil gira em torno do fato apontado, por exemplo, por Saviani (2012) de que, naquele contexto, outros movimentos sociais passaram a compor o movimento da Escola Nova, já que suas propostas continham o que de mais progressista era possível de se implementar na educação brasileira.

O movimento escolanovista em si pode ser associado a uma ânsia por renovação educacional, e entre os meios para tanto, estava o desafio de olhar para o aluno e seu contexto. Por essa razão, por vezes entra em debate a divisão de classes e garantia de bem-estar social, por exemplo.

É válido situar a Escola Nova enquanto uma tendência pedagógica denominada Liberal Renovada Progressivista. Ideias progressivistas são encontradas em autores como Maria Montessori, Jean-OvideDecroly e em John Dewey, e centram o processo de aprendizagem no indivíduo. Elementos dos métodos dos autores acima citados são encontrados na obra de Lourenço Filho, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, por exemplo.

Durante a análise das contribuições dos quatro autores escolhidos para a pesquisa, pode-se notar que os mesmos se apropriaram principalmente das ideias de John Dewey para conceber o novo modelo educacional para o Brasil. Fica claro que a democratização do ensino nas escolas norte-americanas é a base do exemplo utilizado pelos autores, em especial Lourenço Filho, Anísio Teixeira e o redator do Manifesto de 1932, Fernando de Azevedo.

Portanto, mesmo que a publicação seja interpretada por pesquisadores como algo romântico ou utópico, ou em sua análise concluam que não considerou pontos que aos olhos atuais deveriam ter sido considerados, nossa pesquisa levou em consideração o contexto em que o Manifesto de 1932 foi elaborado. O Manifesto de 1932, como pontua Cury (2004) “sempre tem algo a nos dizer” (CURY, 2004, p. 127), portanto um novo olhar a esse documento sempre pode ser considerado válido.

A polarização política e ideológica que se expressou no campo educacional nos embates protagonizados de um lado pelos signatários do Manifesto de 1932 e de outro pela intelectualidade católica, não se encerrava nesse campo, mas carregavam em seu

bojo pelo menos dois fenômenos. Em primeiro lugar as contradições e conflitos existentes no interior da Igreja Católica Romana entre conservadores e modernistas, que acarretava na resistência da cúpula desta instituição em aceitar as transformações políticas do mundo moderno que resultaram em instituições democráticas e republicanas que separavam o Estado da Igreja; e em segundo lugar o conflito entre diferentes projetos de desenvolvimento econômico e social para o Brasil, projetos estes que se assentavam em diferentes interesses de frações das classes dominantes e também das novas demandas que a limitada industrialização e consequente urbanização traziam para o poder público.

Com base no exposto, é importante notar que a promulgação da Constituição de 1934 não deu solução ao conflito, uma vez que o mesmo foi retomado no contexto dos debates em torno da elaboração da primeira lei de diretrizes da educação nacional entre a década de 1950 e a promulgação da Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.

Como contribuição de nossa pesquisa ao meio acadêmico, podemos apontar que tal análise se faz inclusive atual, já que vivemos tempos de polarização, onde estão em cena termos como “ideologia”, por vezes aplicados de forma errônea.

Por essa razão, concluímos que o Manifesto de 1932 dificilmente se esgotará em conteúdo, será sempre vantajoso olhar para esse documento, levando em conta seu contexto e a riqueza de seu conteúdo. Além de sintetizar o método concebido por John Dewey e ser uma tentativa real de organizar a educação brasileira, o documento evidencia um debate cultural, social, econômico e político da época.

Levamos em conta que os autores contemplados na pesquisa deixaram uma extensa obra com contribuições excepcionais ao campo da educação, porém, em consequência de nosso recorte nas décadas de 1920 e início de 1930, não se fez possível nos aprofundarmos na obra de tais autores, ficando aberta a possibilidade de trabalhos futuros.

Também existe a possibilidade de análise dos demais signatários e suas concepções políticas, e de um olhar para a organização educacional dos estados no período pesquisado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Educação e Reforma:** O Rio de Janeiro nos anos 1920-1930. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. p. 77-110.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2006.

ALVES, Rubem Azevedo. **O que é religião**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

AZEVEDO, Fernando de. ***A* educação entre dois mundos**: Problemas, perspectivas e orientações. SP: Melhoramentos, 1958.

BARBOSA, Rui. **Reforma no Ensino Primário e varias Instituições Complementares da Instrucção Publica.** Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1883.

BARBOZA, Jaqueline Lima. **Teoria da administração escolar no Brasil: contribuições de Lourenço Filho.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Unioeste, Cascavel, 2017.

BIASOTTO, Karine. **Experiência e Educação Escolar em John Dewey (1859- 1952).** 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

BRANDÃO, Zaia. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. **R. Bras. Est. Pedag**, Brasília, v. 80, n. 194, p.95-101, abr. 1999.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme.** Recife: Coleção Educadores, 2010. 169 p.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica.** Bragança Paulista: Edusf, 1998. 506 p.

CASTRO, Raimundo Márcio. **Ensino Religioso na Escola Pública:** Histórias e Memórias. São Paulo: Fonte, 2014.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império.** 2007. 558 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CAPELATO, M. H. R. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo**. São Paulo: Papirus, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é Ideologia.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CONSORTE, Josildeth Gomes. **Democracia e Educação: Os pilares da construção do nosso futuro em Anísio Teixeira**, in: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino

José; COSTA, Bruno Botelho. **Os Intelectuais e a Defesa da Educação Brasileira.** Uberlândia: Navegando, 2018. 264 p.

CUNHA, Luiz Antonio. A LUTA PELA ÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELIGIOSA OU LAICA? 1. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 137, p.401-419, ago. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CUNHA, M. V.; COSTA, V. John Dewey, **Um comunista na Escola Nova brasileira: a versão dos católicos na década de 1930**. História da Educação, n. 12, p. 119-142. Set/2002.

CUNHA, Marcus Vinicius da; COSTA, Viviane da. ESCOLA NOVA E JOHN DEWEY NA ARGUMENTAÇÃO DE AUTORES CATÓLICOS. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 9, p.283-298, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 95 p.

CUNHA, Nobrega da. **A Revolução e da Educação**. Brasília: Autores Associados, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, n. 27, p.183-213, dez. 2004.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira:** Católicos e Liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984. 201 p.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, ago. 2009.

DERISSO, José Luis. **O Ensino Religioso na Escola Pública e a Epistemologia dos materiais implementados nas escolas oficiais do estado de São Paulo após a Lei n.9475/97.** 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** 4. ed. Brasil: Companhia Editora Nacional, 1979. 302 p.

DEWEY, John. **Democracia e educacção.** São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 120 p.

EVANGELISTA, Olinda. Ação católica e formação docente na década de 1930. **Educação e Filosofia**, Santa Catarina, v. 16, n. 31, p.9-28, jun. 2002.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Movimento Tenentista: um debate historiográfico. **Revista Espaço Acadêmico**, Itapemirim, n. 108, p.127-133, maio 2010.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930 : historiografia e história.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 118 p.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): O Discurso do PCB e de seus Intelectuais.** 2008. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Cap. 1.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. A ambiguidade de Fernando de Azevedo sobre a atuação da Cia de Jesus na organização da educação brasileira no período colonial. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 1, n. 2, p.73-82, dez. 2006.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira Fernandes. **Lourenço Filho e a Escola Nova no Brasil: estudo sobre os Guias do Mestre da série graduada de leitura Pedrinho.** 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Unesp/araraquara, Araraquara, 2010.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. A Razão Histórica da Crítica Educacional ao Atraso Brasileiro e da Defesa da Modernidade na Década de 1920. **Universidade Estadual do Oeste do Paraná.** Cascavel, p. 2248-2259, 2002.

GALTER, Maria Inalva; MENDES, Claudinei Magno Magre; PERIN, Conceição Solange Bution. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: Relação entre Conhecimento, Indivíduo e Sociedade. **Educere Et Educere,** Cascavel, v II, p.277-292, 21 jan./jul. 2016.

GALVÍNCIO, Amanda Sousa; COSTA, Jean Carlo de Carvalho. RUI BARBOSA E A REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO NO SÉCULO XIX. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 21, n. 2, p.88-105, dez. 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** Barueri: Manole, 2003.

GALIANI, Claudemir; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Concepção de Educação e Universidade em Fernando de Azevedo. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSSE**, 2011, Curitiba: Puc-pr, 2011. p. 3931 - 3943.

GOMES, Angela de Castro; FERREIRA, Marieta de Moraes. Primeira República: um balanço historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.244-289, 1989.

GOUVEIA NETO, Hermano. **Anísio Teixeira Educador Singular.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. 150 p.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio. **História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso.** Curitiba: Ibpex, 2008.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 86, n. 212, p.163-178, abr/2005.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador:** Estudos de educação e Destaques da Correspondência. 2. ed. Brasília: Inep/mec, 2004. 247 p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e Administração escolar.** São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

LOVISOLO, Hugo. **A Tradição Desafortunada:** Anísio Teixeira, velhos textos e idéias atuais. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989. 88 p.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932. **Histedbr On-line,** Campinas, p.188-204, ago. 2006.

MATHIESON, Louisa Campbell. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA: ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCOLAR NA REVISTA DE ENSINO (1902-1910). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p.177-194, dez. 2013.

MONARCHA, Carlos. Resenha: Introducção ao estudo da Escola Nova. Lourenço Filho. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p.170-176, ago. 2000.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho.** Recife: Massangana, 2010. 152 p

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho: A obra de uma vida, a vida numa obra**, in: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; COSTA, Bruno Botelho. **Os Intelectuais e a Defesa da Educação Brasileira.** Uberlândia: Navegando, 2018. 264 p.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **R. Bras. Est. Pedag**, Brasília, v. 73, n. 17-4, p.291-321, ago. 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. 411 p.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, Brasília, n. 73, p.9-40, dez. 2000.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: A Poesia da ação.** São Paulo: Edusf, 2000. 644 p.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.945-958, dez. 2004.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do Manifesto de 1932 à Construção de um Saber Pedagógico.** Ijuí: UNIJUÍ, 2000

PAIVA, Wilson Alves de. O LEGADO DOS JESUÍTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 31, n. 4, p.201-222, dez. 2015. FapUNIFESP

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo.** Recife: Massangana, 2010. 162 p.

Pio XI. **DIVINI ILLIUS MAGISTRI:** CARTA ENCÍCLICA. 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Fernando de Azevedo: O sociólogo. **Inst. Est. Bras.**, São Paulo, v. 37, p.53-69, 1994.

RAMBO, Arthur B.. RESTAURAÇÃO CATÓLICA NO SUL DO BRASIL. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 36, p.279-304, 2002.

REZENDE, Neide. **A Semana de Arte Moderna.** 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 203 p.

SAVIANI, Dermeval. **Paschoal Lemme no manifesto: um estranho no ninho dos Pioneiros?** In: Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008 (Edição comemorativa)

SGANDERLA, Ana Paola; CARVALHO, Diana Carvalho de. Lourenço Filho: um pioneiro da relação entre psicologia e educação no Brasil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 26, p.173-190, 2008.

SILVA, Daniele H.; MACHADO, Maria Cristina G.. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.198-211, 30 ago. 2014. FAI-UFSCar. http://dx.doi.org/10.14244/19827199836.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações (campo Grande)**, [s.l.], v. 18, n. 4, p.185-196, 21 set. 2017. Universidade Católica Dom Bosco.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Educ. Públ.**, Cascavel, v. 20, n. 44, p.521-539, dez. 2011.

SOUZA, Aline Christine de; DERISSO, José Luis. O pensamento católico no contexto dos embates políticos da década de 1930 no Brasil. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [s.l.], v. 3, n. 3, p.1550-1564, 1 dez. 2017. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação não é privilégio.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e Tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo. **Inst. Est, Bras.**, São Paulo, v. 37, p.35-51, 1994.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p.291-309, ago. 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.