

O MANIFESTO EDUCADOR: OS PIONEIROS 80 ANOS DEPOIS

Carlos Roberto Jamil Cury e Célio da Cunha (Organizadores)

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
Online

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

volume 96 número especial 2015

Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto,
A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira,
M. Bergström Lourenço Filho,
Rognette Pinto, J. G. Prota Pessoa,
Filho de Mesquita Filho, Paul Briquet,
Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho,
A. Ferreira de Almeida Jr.,
J. P. Pontenelle, Roldão Lopes de Barros,
Nemey M. da Silveira, Hermes Lima,
Attilio Vinacqua, Francisco Venâncio Filho,
Paulo Maranhão, Cecília Meireles,
Edgar Sussekind de Mendonça,
Armanda Álvares Alberto,
Garcia de Rezende, Sobrega da Cunha,
Paschoal Lemme e Paul Gomes

Manifesto político e civilizatório

O *Manifesto* nasceu em meio à efervescência política dos anos 20 e 30 do século passado, no contexto do chamado “entusiasmo pela educação” e da defesa da escola pública, marcando a passagem de uma sociedade oligárquica para uma sociedade republicana. Pelo seu caráter prospectivo, estratégico e mobilizador, ele pode ser considerado como um documento fundador da educação nacional.

Os pioneiros afirmavam o dever do Estado com a educação e apontavam para uma política educacional centralizada forte, capaz de criar uma identidade nacional, mas, ao mesmo tempo, descentralizada, articulando responsabilidades próprias e compartilhadas dos entes federados. A tese de uma organização sistêmica da educação nacional, tema central do *Manifesto*, traduzir-se-ia na Constituição de 1934, nos dispositivos que instituíram os sistemas de ensino e os conselhos de educação, articulados por um Plano Nacional de Educação.

Não se trata apenas de um manifesto pedagógico. Trata-se de um manifesto político e civilizatório. Os pioneiros defendiam um modelo econômico centrado na educação, afirmando ser impossível desenvolver as forças econômicas sem o preparo das forças culturais, priorizando, na “hierarquia dos problemas nacionais”, a formação dos profissionais necessários para o projeto de país que estava em construção. Ele discute os fundamentos e as finalidades da educação na “reconstrução social” pela “reconstrução educacional”, inserindo a democracia como valor universal e sugerindo a constituição de um sistema nacional de educação ancorado num projeto de nação. A realidade atual nos permite afirmar que o projeto dos pioneiros ainda não se concretizou. Suas propostas não lograram êxito do ponto de vista federativo.

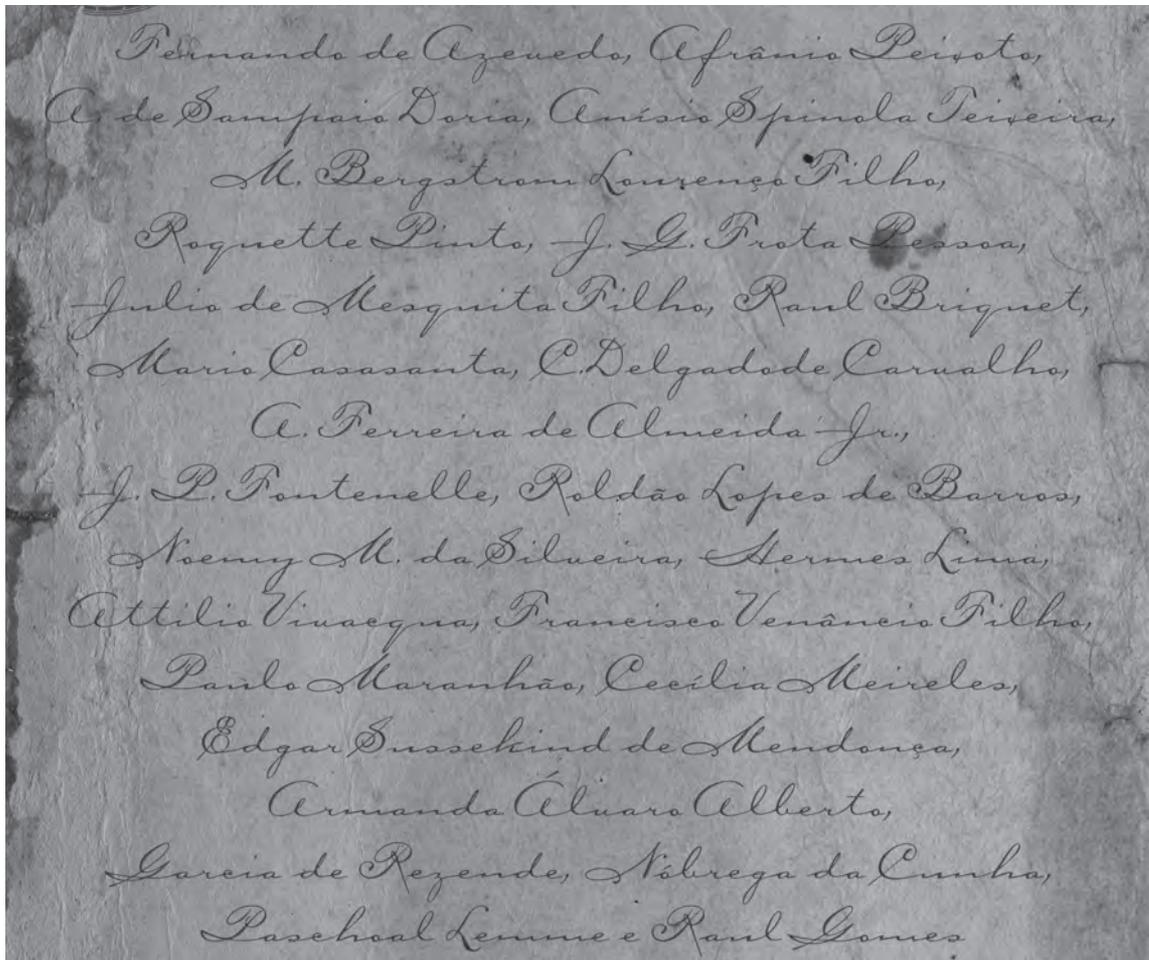
Podemos reler hoje o *Manifesto* no contexto da construção de uma “Pátria educadora”, lema que se traduz num convite e numa convocação para a constituição de um projeto democrático de nação. Para a Pátria ser educadora, o Estado não pode perder a hegemonia do projeto educacional. Daí a importância de recolocar o tema dos fins da educação, para que eles não sejam sobrepujados pelo domínio dos meios. Esse lema nos remete à educação do século 21, que queremos, na perspectiva de sua relevância social e econômica, como, há mais de 80 anos, pensavam os pioneiros.

Moacir Gadotti, presidente de honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da Universidade de São Paulo (USP).

O MANIFESTO EDUCADOR: OS PIONEIROS 80 ANOS DEPOIS

Carlos Roberto Jamil Cury e Célio da Cunha (Organizadores)

RBEP



PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
SECRETARIA EXECUTIVA
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP

EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria Ioris Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Maria Clara Di Piero – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina

O MANIFESTO EDUCADOR: OS PIONEIROS 80 ANOS DEPOIS

Carlos Roberto Jamil Cury
Célio da Cunha
(Organizadores)

Antonio Candido
Clarice Nunes
Fernando de Azevedo
Jader Medeiros Britto
Jorge Nagle
Libânia Nacif Xavier
Luciano Mendes de Faria Filho
Luciene de Almeida Simonini
Marta Maria Chagas de Carvalho

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES
Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br
Cintha Costa Santos cintha.santos@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO
Marcos Hartwich

CAPA
Raphael Caron Freitas

DIAGRAMAÇÃO
Marcos Hartwich
Lilian dos Santos Lopes

REVISÃO
Amanda Mendes Casal
Elaine de Almeida Cabral
Jair Santana Moraes
Mariana Fernandes dos Santos

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Clarice Rodrigues da Costa
Elisangela Dourado Arisawa
Jair Santana Moraes
Sâmara Roberta de Sousa Castro

PESQUISA FOTOGRÁFICA
Alexandre Ramos de Azevedo

ACERVO FOTOGRÁFICO
Associação Brasileira de Educação – ABE

FICHA CATALOGRÁFICA
Elisangela Dourado Arisawa

TIRAGEM
2.000 exemplares

EDITORIA
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas – Quadra 04 – Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil – Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br – <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO
Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 – Lote 327 – Térreo – Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil - Fone: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

**A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de responsabilidade dos autores.**

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015.

Versão eletrônica (desde 2007): <www.rbep.inep.gov.br>
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (online)

1. Educação - Brasil. 2. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. I. Instituto
Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	15
INTRODUÇÃO: O MANIFESTO COMO O “GRANDE EDUCADOR” Célio da Cunha	19
DEPOIMENTO SOBRE FERNANDO DE AZEVEDO Antonio Candido	31
REVISÃO CRÍTICA E ATUALIDADE DO MANIFESTO	35
O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Jorge Nagle	39
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): O COMPROMISSO COM UMA SOCIEDADE EDUCADA Clarice Nunes	51
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO Marta Maria Chagas de Carvalho	89

OS SENTIDOS DA RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: ECOS DO DEBATE SOBRE A ESCOLA NOVA NA EDIÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RUI BARBOSA NA DÉCADA DE 1940 Luciano Mendes de Faria Filho	113
O MANIFESTO DE 1932 E A DEMOCRACIA COMO VALOR UNIVERSAL Libânia Nacif Xavier	133
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA NA CORRESPONDÊNCIA DOS SIGNATÁRIOS PARA ANÍSIO TEIXEIRA (1931-1935) Luciene de Almeida Simonini	157
REEDIÇÕES: O MANIFESTO E A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL	171
EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA	175
INTRODUÇÃO AO MANIFESTO DE 1932 Fernando de Azevedo	179
A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)	195

A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL: ESBOÇO DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL EXTRAÍDO DO MANIFESTO Fernando de Azevedo	223
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA Fernando de Azevedo	239
O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – MESA-REDONDA Esther de Figueiredo Ferraz, Lena Castello Branco Ferreira Costa, Abgar Renault, Luiz Antônio C. Rodrigues da Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Pe. José de Vasconcellos, Helena Lewin, Célio da Cunha, Walter Garcia	255
RESENHA	303
UM ESTUDO SOBRE O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) Jader Medeiros Britto	307
SOBRE OS AUTORES	311

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

A revolução que se chama educação

Renato Janine Ribeiro
Ministro de Estado da Educação

Mal passaram duas semanas da derrubada do governo das oligarquias, dos “carcomidos” da República Velha, e a revolução – triunfante – de 1930 criava o Ministério da Educação e Saúde. Rompia, assim, com uma tradição de governo alérgica aos assuntos sociais. Uma frase certamente apócrifa se atribuía ao último presidente do regime deposto, Washington Luiz: “a questão social é caso de polícia”, teria ele dito. Como muitas frases maldosas, é provável que fosse falsa; mas ela colou no seu suposto autor, porque calhava como uma luva nas políticas conduzidas pela maior parte dos presidentes que o Brasil teve entre 1894 e 1930 – inclusive o próprio Washington Luiz. Se não era genuína, era um bom achado.

O MEC, com seu irmão gêmeo, o Ministério da Saúde, é um dos poucos ministérios do Brasil criados em decorrência de uma revolução, de uma ruptura institucional, de uma quebra com o passado. Seguido, doze dias depois, do Ministério do Trabalho, símbolo – e realidade – de um governo que não mais queria enquadrar a questão social nas ações policiais. Daí uma convicção que com frequência reponta em nosso País: as grandes transformações da sociedade – as revoluções que são necessárias – virão pela via educacional, ou educativa, jogando com o parentesco das duas palavras. No português do Brasil, educacional é mais descritivo, enquanto educativo é mais valorativo. A ação educacional só pode ser educativa. Ponto.

Os textos reunidos nesta publicação foram escritos para comemorar os oitenta anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. O manifesto continua vivo, o que é ótimo e também uma pena. É pena porque nem tudo o que seus autores defenderam se realizou e é ótimo porque mostra a pujança de sua reflexão.

Em 19 de março de 1932, data da publicação do Manifesto, o Ministério da Educação (e Saúde, lembremos) tinha pouco mais de um ano. A Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada no papel em 1920 – dizem que apenas para conceder um doutorado *honoris causa* ao rei da Bélgica, de visita ao País –, só então começava a ser instalada. A Universidade de São Paulo (USP) seria instituída dois anos depois. Quatro séculos depois de iniciado o povoamento sistemático do País pelo colono português, somente, então, se dirigia o País para o ensino superior. Nosso atraso em relação ao continente sul-americano era de séculos! Basta lembrar que em nossa vizinha, a Argentina, a primeira universidade surgiu em 1613: a Universidade de Córdoba, fundada por jesuítas e dominicanos, a partir de uma concepção aristotélico-tomista. Já no século 19, abraçando ideais iluministas, a educação passou a girar em torno do comércio, da agricultura, dos ofícios, assumindo um caráter menos filosófico-teológico e mais laico e pragmático. Na Europa, então, constituía-se a universidade “humboldtiana”, modelo destinado a um longo futuro. O estado chileno, por sua vez, inaugurou sua primeira universidade republicana em 1842, sendo que já havia uma universidade colonial, a Santo Tomás de Aquino, instituída em 1622. É verdade que historiadores jesuítas mais recentes afirmam que o Brasil teria tido uma “primeira Universidade do Brasil”, nas palavras do padre Serafim Leite – o Colégio dos Jesuítas da Bahia, que, embora não reconhecido oficialmente em sua época (século 17) como uma instituição de ensino superior, formava sacerdotes e bacharéis em artes, assim como engenheiros militares. No século 18, foi inaugurado o curso de matemática no colégio. Entretanto, as petições enviadas para Portugal pelo reconhecimento do Colégio dos Jesuítas como universidade foram todas rejeitadas pela Coroa Portuguesa. Em 1759, os jesuítas foram expulsos dos territórios portugueses e suas instituições foram fechadas. O historiador Luís dos Santos Vilhena (1744-1814) escreve que a expulsão acarretou uma deterioração do ensino no Brasil.

Quais as razões dessa fraqueza do ensino no Brasil colonial, que se mantém no primeiro século da Independência? É amplamente sabido que a Coroa Portuguesa temia o poder que o conhecimento poderia trazer às suas

colônias. Se o intento é manter um povo colonizado, que não se dê a ele educação. Nem informação. Até mesmo a imprensa esteve proibida no Brasil, até 13 de maio de 1808, pouco depois de a família real portuguesa chegar a nossas terras colonizadas. Mesmo depois dessa data, tanto a *Impressão Régia* quanto a *Gazeta do Rio de Janeiro* (fundada em 10 de setembro de 1808) tinham pouca função informativa, funcionando mais como máquina de propaganda da Coroa. É irônico observar que o primeiro jornal brasileiro independente da família real foi lançado em Londres, em 1º de junho de 1808, pelo jornalista exilado Hipólito José da Costa (1774-1823), que mais tarde se tornaria patrono da cadeira de número 17 da Academia Brasileira de Letras. Refiro-me ao *Correio Braziliense*, cuja repercussão foi tamanha ao ser distribuído em nosso País, que foi proibido e tinha suas edições apreendidas.

Toda colonização é ruim, mas as colônias espanholas pelo menos tinham imprensa e universidades desde o século 16. A América do Sul já lia e se educava havia séculos, enquanto o Brasil não conseguia ter nem mesmo uma universidade religiosa reconhecida. A pouca disposição das elites para dotar nosso País de universidades se prolonga depois da Independência; embora algumas instituições isoladas de ensino superior tenham sido criadas desde a chegada da Família Real, elas não tinham as características de universidade.

É nesse quadro que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 brilha pelo vigor. Já em sua época, teve o poder de reunir pessoas de orientações ideológicas bastante diferentes, o que ilustra a capacidade unificadora da educação. O Plano de Reconstrução Nacional do Manifesto acertadamente destaca a importância da educação básica, evocando os fundamentos de novas doutrinas e de novas concepções escolares – e depois aborda, no tópico “c”, “o conceito moderno de universidade e o problema universitário no Brasil”. Aqui nossos pioneiros defendem um modelo universitário que ouse ir além da formação em Medicina, Direito e Engenharia. Apontam para a relevância dos cursos de Ciências Sociais, Naturais e Econômicas; e de Filosofia, Letras e Artes. A educação superior – que, ressalte-se, é também evocada como pública – seria a responsável pela criação de um novo modelo de “elite”, no qual a inteligência, e não as meras posses materiais, representaria o diferencial entre uma sociedade opaca e uma nação reluzente. Uma pátria educadora, que é nosso atual lema e mais forte compromisso, demanda espírito crítico e científico, sendo ambos resultantes do notável poder da curiosidade. Curiosidade para estudar não apenas aquilo que nos traz resultados práticos de curto prazo, mas que nos

permite o enlevo da fascinação pelo conhecimento. Fazendo um paralelo com nosso momento atual, possamos nos inspirar nesse papel para nos unirmos em torno da expansão quantitativa e da valorização qualitativa em nosso sistema de ensino.

Entre todas as bandeiras defendidas, o mais estrelado lábaro do Manifesto é o da defesa de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e, principalmente, laica, para que todos os brasileiros, sem distinção de origem, tenham acesso a uma educação de qualidade. Oitenta anos depois da publicação do Manifesto, continuamos na luta. Nesta edição especial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o espírito dos pioneiros é resgatado por autores de não menor envergadura. Refiro-me a Antonio Candido de Mello e Souza, Carlos Roberto Jamil Cury, Célio da Cunha, Clarice Nunes, Fernando de Azevedo, Jader Medeiros Britto, Libânia Nacif Xavier, Luciano Mendes de Faria Filho, Luciene de Almeida Simonini e Marta Maria Chagas de Carvalho. Na maioria deles, o leitor reconhecerá sobrenomes portugueses. Se Portugal um dia impediu o Brasil de se desenvolver educacionalmente (e esse é um fato recordado não como ressentimento infrutífero, mas como entendimento histórico), esta revista é a prova de que seus “filhos não fogem à luta”. Devemos, num ministério que nasceu de uma revolução – e justamente aquela que, até então, promoveu a maior mudança no tecido social do País –, promover a maior mudança de que nosso País hoje necessita, que é converter a educação num portal de oportunidades aberto igualmente a todos.

INTRODUÇÃO



F. ALBUQUERQUE

S. PAULO



Arquivo IEB-USP
Fernando de Azevedo
Fotografia nº 139 - Fernando de Azevedo. Retrato
São Paulo, 4 de outubro de 1953, P&B
Foto: Albuquerque SP.

INTRODUÇÃO: O MANIFESTO COMO O “GRANDE EDUCADOR”

Célio da Cunha

Por ocasião do octogésimo aniversário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, divulgado ao povo e ao governo no começo de março de 1932, o ministro de Estado da Educação, senador Aloizio Mercadante, constituiu uma comissão de especialistas e dirigentes do Ministério da Educação (MEC)¹ para propor uma agenda de estudos e eventos públicos. A iniciativa teve como objetivo, por um lado, manter viva a memória dos signatários desse documento histórico e, por outro, promover debates e reflexões sobre sua atualidade no contexto das políticas de educação do Brasil. Entre as várias sugestões feitas pela comissão, uma das mais importantes foi a de produzir um livro com a contribuição de vários estudiosos da educação no Brasil, que pudesse refletir a relevância histórica do Manifesto e seu lugar na evolução educacional do País.

Para levar avante esse projeto, a comissão delegou ao professor Carlos Roberto Jamil Cury, coadjuvado por Célio da Cunha, a responsabilidade de

¹ A Comissão foi instituída pela Portaria nº 724, de 31/5/2012, e integrada pelos seguintes membros: Celio da Cunha (Presidente), Arnóbio Marques de Almeida Júnior (Secretário Executivo), Flávia Maria de Barros Nogueira (Secretária Executiva Adjunta), Carlos Roberto Jamil Cury, Moacir Gadotti, Celso de Rui Biesiegel, Walter Esteves Garcia, Ilona Becskéházy e Jäder de Medeiros Britto. Posteriormente, foi incluído João Pessoa de Albuquerque, da Associação Brasileira de Educação (ABE).

identificar os especialistas e organizar a referida publicação, que ora é editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Além de uma parte dedicada à revisão crítica e à atualidade do Manifesto, foi incluída uma segunda parte, de reedição de textos históricos, e uma terceira para divulgar, sob a forma de resenha, uma tese sobre o Manifesto. Para a abertura do volume, por sugestão de Moacir Gadotti, foi escolhido um texto emblemático, escrito em 1988 por Antonio Candido sobre Fernando de Azevedo, autor do Manifesto.

Das várias contribuições inseridas neste livro, passaremos a destacar cada uma delas e a comentar, de forma breve, sua importância e seu alcance para a atualidade da política educacional, começando pelo texto de Antonio Candido sobre Fernando de Azevedo. Nesse depoimento de discípulo e assistente, como se qualificou, o autor começa dizendo que Fernando de Azevedo foi um exemplo raro de responsabilidade e aguçada lucidez ao assumir a posição socialista, que “se liga ao desejo de preparar a sociedade nova pela elaboração de uma mentalidade transformadora embebida nas sugestões e necessidades do meio” (Candido, 2014). Em seguida, tece comentários sobre o pioneirismo de Fernando de Azevedo na introdução do ensino e da pesquisa em sociologia em nível superior, ao tempo de intelectuais e professores como P. Arbousse-Bastide, Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide e Emilio Willems. E registra a atitude corajosa e independente do autor de *A cultura brasileira* por ocasião do inquérito policial-militar, instaurado em 1964, que convocou para depor professores da eminência de João Cruz Costa, Mario Schenberg, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Mesmo aposentado, Fernando de Azevedo se apresentou espontaneamente aos inquiridores para marcar seu protesto e apoiar colegas e antigos alunos (Candido, 2014). Como se pode deduzir desse depoimento, feito por um dos maiores intelectuais da história da cultura e das ciências humanas e sociais do Brasil, o Manifesto foi redigido por uma figura que, além de sua posição consolidada como pensador da política educacional brasileira, era também um intelectual de vanguarda, de grande ousadia e defensor estrênuo da liberdade humana.

Com relação aos artigos incluídos na primeira parte, o primeiro deles foi escrito por Jorge Nagle, autor de *Educação e sociedade na Primeira República*, um dos clássicos da história da educação brasileira. Em seu texto, intitulado “O Manifesto dos Pioneiros e a história da educação brasileira”, ele assinala que o Manifesto não somente constituiu um “legado à memória coletiva”, como também continua sendo “um documento para ser, sempre,

ativado” (Nagle, 2014). “Pode-se conjecturar que o *Manifesto dos Pioneiros* contribuiu como um bom indicador para a periodização da educação brasileira – antes e depois dele” (Nagle, 2014). Procede a proposta de Nagle, pois, na evolução das ideias pedagógicas no Brasil, foi a partir dos movimentos renovadores da educação dos anos vinte e trinta do século passado – brilhantemente sintetizados no *Manifesto dos Pioneiros*, época em que surgem algumas das figuras mais emblemáticas da nossa história educacional, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho – que se inicia uma luta que, mesmo silenciada por dois períodos ditatoriais, a rigor, nunca se interrompeu, passando pela aprovação da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1961, que Anísio, ponderadamente, considerou uma “meia vitória”, até uma vitória mais ampla representada pela Constituição de 1988.

Mas Jorge Nagle, em suas reflexões sobre o 80º Aniversário do Manifesto, vai mais longe, afirmando que o *Manifesto dos Pioneiros* é uma herança rica não somente quanto aos princípios e valores com os quais ele fundamenta uma nova política de educação, como, ainda, tem o mérito de propor um modelo de operar. Esses dois polos – valores/princípios e modelo de operação –, insiste Nagle, não devem ser esquecidos, sob pena de realizar narrativa educacional truncada, com estreitamento intelectual, portanto (Nagle, 2014). Sem dúvida, devido à densidade intelectual que encerra, bem como seus fundamentos nas ciências de educação aliados à sua rica vertente de política educacional, acrescido que foi de um plano operacional que contemplava ações de profundas implicações na estrutura educacional do País, o Manifesto continua mais de oito decênios depois a inspirar e desafiar em múltiplas direções – quer sejam de natureza acadêmica, quer sejam no âmbito dos formuladores de políticas públicas. Nessa perspectiva, há uma passagem no artigo de Jorge Nagle que sintetiza o sentido histórico do Manifesto: “O Manifesto é um grande educador. É referência, pela sua arquitetura, pelo seu engenho organizativo, pela ausência de preconceitos na relação fins-meios, pela visão republicana, democrática” (Nagle, 2014).

Se o texto de Jorge Nagle, depois de tecer várias e profundas considerações sobre os fundamentos do Manifesto, classifica-o como um documento educador e republicano, a contribuição de Clarice Nunes sob o título de “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada*” propõe uma releitura do Manifesto em duas vertentes: a primeira, como um movimento de ideias que se conforma numa

crença a favor do compromisso com a educação no País; e a segunda, como proposta em ação durante a década de 1930, com as possibilidades e os obstáculos enfrentados na tentativa de criar uma coerência entre a intenção, a palavra e o gesto. A autora encerra seu texto destacando os motivos da longevidade do Manifesto, por mais de oitenta anos (Nunes, 2014).

No marco dessa concepção, Clarice Nunes desenvolve reflexões e considerações críticas relevantes para a compreensão do Manifesto no contexto de sua época. Uma delas, que sobressai pela atualidade, assevera que o Manifesto foi uma resposta à desilusão com o regime republicano em relação à educação do País, colocando a escola como tema central da agenda pública e, por conseguinte, mostrando que a educação é coisa pública e como tal deve ser tratada (Nunes, 2014). Poder-se-ia até mesmo acrescentar que o Manifesto procurou interromper a desilusão não somente com a República, como ainda com as seguidas omissões e equívocos da história educacional do País.

Há no artigo de Clarice Nunes uma interpretação do papel da Escola Nova, na evolução pedagógica do País, que importa destacar. A Escola Nova preconizada pelo Manifesto, na visão de Clarice Nunes, pode ser reinscrita numa tradição pedagógica dissidente, na qual se incluem, por exemplo, a reforma pombalina no período colonial, ou os efeitos da presença dela no país das escolas protestantes. Ela foi um sinal dos tempos no sentido de que sua lógica repousou sobre a experiência deliberada e compartilhada de secularizar a República e de ampliar o papel do Estado na implementação de políticas públicas de educação (Nunes, 2014). Talvez seja oportuno adicionar que um dos próceres da Escola Nova nos Estados Unidos, John Dewey, cuja influência no pensamento de Anísio Teixeira é amplamente conhecida, representava nesse tempo a corrente mais progressista do pensamento pedagógico norte-americano, sendo, por vezes, considerado adepto da ideologia comunista pelos segmentos mais conservadores daquele país.

Entre os vários tesouros que, de forma direta ou indireta, se fazem presentes no Manifesto ou que passaram a ser revelados em experiências levadas avante sob sua influência, Clarice Nunes lembra um deles de importância incomensurável: a criação da Universidade do Distrito Federal, pensada e implementada por Anísio Teixeira, em 1935, que, em sua Escola de Educação, admitiu pela primeira vez no País professores primários para formação em nível superior, em cursos de dois anos (Nunes, 2014). Tivesse essa proposta prosseguimento, certamente não estaria hoje o Brasil frente a

um de seus maiores desafios, que é o de assegurar nos anos iniciais do ensino fundamental uma efetiva alfabetização, e, seguramente, o programa lançado pelo MEC ao tempo da gestão Aloizio Mercadante – o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – não teria sido necessário.

Clarice Nunes encerra seu denso texto com reflexões oportunas sobre a “aura do Manifesto”. A partir da afirmação de Anísio Teixeira de que se deveriam perdoar as falhas das gerações passadas, porque elas, sem dúvida, sofreram mais do que nós, a autora afirma que devemos à geração dos anos de 1930 o Manifesto, que persiste como uma vibração sutil de ideias, convidando-nos à ação. Ideias que não foram apenas bandeiras, mas valores instituintes com a intenção de configurar outra realidade. Nessa direção, o *Manifesto* inaugurou uma sistematização de ideias de valorização da educação pública, traduzida em propostas políticas como nunca antes qualquer outro documento havia feito (Nunes, 2014).

Marta Carvalho, por sua vez, no artigo “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a IV Conferência Nacional de Educação”, valendo-se dos resultados de sua pesquisa realizada nos arquivos da Associação Brasileira de Educação (ABE), defende a tese de que a grande novidade do Manifesto foi seu impacto na redefinição dos debates educacionais, pois o próprio nome dado ao Manifesto deixava evidente que, no âmago das disputas que vinham ocorrendo entre escola única *versus* escola dual, ensino público *versus* ensino particular ou ensino leigo *versus* ensino religioso, enraizava-se uma cisão profunda no campo teórico-doutrinário da pedagogia alimentada pelas novas ideias que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos e que ficariam mais explícitas, em 1935, quando do afastamento de Anísio Teixeira do cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (Carvalho, 2014). A história dessa cisão, observa Marta Carvalho, derivava da sintonia entre os organizadores da Conferência e o governo, com a expectativa de que ela viesse a referendar a orientação religiosa na política educacional do País. O governo, conforme mostra Carvalho, não só tinha conhecimento dos objetivos e do programa da Conferência como também participou de sua organização (Carvalho, 2014). É nesse sentido que se evidencia o alcance da visão estratégica de Nóbrega da Cunha, que, percebendo o alcance da solicitação de Vargas e Francisco Campos à Conferência para a formulação de uma política que definisse o “sentido pedagógico da revolução”, procedeu a uma intervenção que culminaria com a indicação de Fernando de Azevedo para traçar os rumos da nova política. Daí o argumento de Marta Carvalho

no sentido de que a intervenção de Nóbrega da Cunha provocou um deslocamento politicamente relevante, pois o Manifesto trouxe um novo temário para o debate público, bem diferente das questões propostas pela IV Conferência, e o alterou qualitativamente ao afirmar, como princípio, a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e a coeducação, inaugurando um novo capítulo na história da escola brasileira (Carvalho, 2014).

O quarto artigo que compõe a presente publicação, de autoria de Luciano Mendes de Faria Filho, “Os sentidos da renovação educacional: ecos do debate sobre a Escola Nova na edição e apropriação de Rui Barbosa na década de 1940”, como o próprio título sugere, foi produzido com o objetivo de examinar como dois intelectuais da educação brasileira – Thiers Martins Moreira e M. B. Lourenço Filho –, que participaram ativamente do movimento escolanovista, se apropriaram das ideias de Rui Barbosa, demonstrando, como salienta Luciano Farias Filho, a genialidade de Rui na introdução da pedagogia moderna no Brasil (Faria Filho, 2014). Thiers Moreira, prefaciando a edição pela Casa de Rui Barbosa, no começo da década de 1940, dos históricos pareceres de Rui Barbosa sobre o ensino secundário e superior, de 1882, procura mostrar a continuidade entre Rui Barbosa e a Escola Nova por intermédio de um duplo movimento, afirmando, em primeiro lugar, que o método intuitivo e a formação científica, ambos defendidos por Rui em seus pareceres, são uma espécie de precursores da Escola Nova, como propugnavam Fernando de Azevedo e Lourenço Filho; em seguida, afirma que esses dois elementos – método intuitivo e formação científica – demonstravam a não atualidade dos pareceres, pois Thiers Moreira, católica e integralista, combatia as interpretações do movimento escolanovista que lhe eram adversárias. As ideias de Rui se distanciavam do que vinha sendo defendido pelos ativistas católicos (Farias Filho, 2014).

Com relação a Lourenço Filho, em suas leituras e análises sobre os pareceres, o autor reconhece o pioneirismo de Rui, afirmando que sua pedagogia é precursora do ativismo e do pragmatismo. Para demonstrar a atualidade da obra pedagógica de Rui, compara excertos dos pareceres com trechos de obras de autores e pensadores como William Kilpatrick, A. Ferrière e Fernando de Azevedo. A monumentalidade dos pareceres transparece na análise de Lourenço Filho, que enfatiza tanto a dimensão pedagógica quanto a social (Farias Filho, 2014).

Apesar da sintonia das ideias de Rui Barbosa com as do movimento escolanovista, durante todo o movimento de renovação educacional das

décadas de 1920 e 1930, ele permaneceu à margem. Foi somente a partir da década de 1940, sobretudo por ocasião da edição das obras completas dele, que foi possível colocar seu legado no centro dos estudos de algumas áreas do conhecimento, entre elas, a educação (Farias Filho, 2014). Contribuiu para esse resgate – e mesmo reparação – a conferência pronunciada por Lourenço Filho intitulada “À margem dos pareceres de Rui sobre o ensino”, em *A pedagogia de Rui Barbosa*, editado pela primeira vez” em 1943. Provavelmente, um dos fatores que contribuíram para a marginalidade de Rui Barbosa durante os debates de ideias no movimento de renovação educacional das décadas de 1920 e 1930 tenha sido a não continuidade de suas reflexões e ponderações feitas por ocasião da elaboração dos pareceres. Os pensadores mais fecundos dessa época, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, centralizaram na educação o melhor e o mais fecundo de suas reflexões e continuaram lutando, incansavelmente, até o fim da vida, o que certamente contribuiu para influenciar as gerações seguintes. Fizeram escolas de pensamento.

Nessa direção, ou seja, da influência do Manifesto e dos pioneiros que o assinaram nas gerações seguintes, destaca-se o artigo de Libânia Nacif Xavier, “O Manifesto de 1932 e a democracia como valor universal”. Nesse trabalho, a autora procura mostrar em que sentido e dimensão Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes preservaram o compromisso do Manifesto com a educação pública, o que “atesta a eficácia da geração dos renovadores, medida pelo grau de aceitação e de legitimação dos modelos de ação defendidos pelo grupo fundador e pela incorporação ou revisão de conjunto de sua produção intelectual e institucional das gerações posteriores” (Xavier, 2014). Nunca será demais acrescentar que Florestan Fernandes foi assistente de Fernando de Azevedo, que o convidou para integrar o corpo de professores e pesquisadores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), e que Darcy Ribeiro trabalhou com Anísio Teixeira e tinha por ele e por suas ideias admiração ilimitada.

Sintetizando o papel histórico da geração do *Manifesto dos Pioneiros*, Libânia Xavier assinala que

A rememoração do Manifesto de 1932 tem funcionado como uma senha para a retomada da luta, construindo – tanto no nível simbólico quanto no âmbito da ação prática – a linha de continuidade que atribui a este documento uma atualização constante e submete seus atores e propostas políticas a um

permanente processo de avaliação histórica que nos fala tanto dos embates do presente quanto das lutas do passado (Xavier, 2014).

O último texto a compor a primeira parte da presente publicação, referente à revisão crítica e à atualidade do Manifesto, foi escrito por Luciene de Almeida Simonini e denominado: “O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na correspondência dos signatários para Anísio Teixeira (1931-1935)”. Esse texto tem a virtude de mostrar, entre outras coisas, o esforço de Fernando de Azevedo para que o Manifesto fosse assinado por figuras de destaque da intelectualidade nacional e tivesse a mais ampla divulgação. Simonini, apoiando-se, sobretudo, no estudo de Libânia Xavier, mostra a importância das correspondências trocadas entre os pioneiros do Manifesto e insere trechos de algumas cartas que são necessários para compreender o esforço de Fernando de Azevedo em fazer do Manifesto, como de fato aconteceu, um divisor de águas na evolução do pensamento pedagógico nacional.

Na linha de continuidade a que se refere Libânia Xavier, pode-se afirmar uma sintonia ao longo do tempo em relação à luta, liderada pelo Estado, por uma escola pública de qualidade para todos, e que teve no *Manifesto dos Pioneiros* ponto marcante e emblemático. Este também se tornaria bandeira das gerações de educadores que se destacaram nas décadas seguintes e que já se foram, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, os quais também fizeram escola e legaram à geração atual um impressionante acervo de conhecimentos sobre os fins e os meios da educação. Essa bandeira de lutas, que teve na Constituição de 1988 o seu desfecho mais promissor, continua a ser empunhada por educadores e pensadores da educação na esteira dos mesmos ideais do Manifesto, entre eles, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Miguel Arroyo, Luiz Antonio Cunha, Moacir Gadotti, Bernadete Gatti e Pedro Demo. São educadores que, além de tantos outros, nas instituições de ensino e pesquisa às quais se vinculam, ou nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e de outras entidades, continuam defendendo os ideais maiores do Manifesto.

Mesmo com enfoques e posições diferentes – o que constitui uma condição enriquecedora de perspectivas –, a linha do tempo do pensamento pedagógico e das políticas de educação inauguradas pelo *Manifesto dos Pioneiros*, com precursores intelectuais como Rui Barbosa, como mostra o artigo de Luciano Mendes de Farias Filho, ou ainda Manoel Bomfim, teve a

força para superar duas ditaduras, chegando aos nossos dias com a vantagem de que os signatários da atualidade já não são somente os vinte e seis de 1932, ou os quase duzentos do *Manifesto* de 1959, mas milhares de educadores espalhados por todo o País – em salas de aulas, projetos de pesquisa ou em instâncias de gestão – que não medem esforços para a construção de uma escola pública inclusiva e de boa qualidade.

Além disso, quando lançado, em 1932, o Manifesto foi visto com desconfiança pelo Governo Federal da época, o que não acontece com o Ministério da Educação que temos hoje. Os últimos ministros e o atual declararam, publicamente, que buscaram no Manifesto inspirações e ideias para nortear suas gestões. Henrique Paim, por exemplo, ao anunciar, em julho de 2014, a estratégia de operacionalização do II PNE mediante a elaboração dos planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, reafirmou sua importância como documento de referência para a construção dos referidos planos na linha da doutrina federativa defendida por Fernando de Azevedo no Manifesto. Daí sua dimensão educadora e republicana, como assinalou Jorge Nagle em seu artigo, que inspirou o título da presente introdução.

Na parte reservada à reedição de documentos históricos, o primeiro documento é um artigo de Fernando de Azevedo publicado por ocasião do 25º aniversário do Manifesto, em 1957, escrito com a mesma sobriedade de estilo, profundidade e contundência que caracterizam sua obra. Entre as várias considerações importantes feitas 25 anos depois, ele afirma que o Manifesto não foi causa, mas um dos mais importantes efeitos do movimento de renovação das décadas de 1920 e 1930. Refletiu o ímpeto renovador dessa época, que se traduziu num documento público com os princípios e os conceitos fundamentais que o inspiraram, fornecendo uma bandeira que apontou os rumos da nova política educacional. O que antes era um pouco vago e impreciso – e talvez obscuro – adquiriu clareza e objetividade com o Manifesto (Azevedo, 2014). Fernando de Azevedo comenta, com ênfase, a repercussão obtida por meio de várias manifestações de apoio oriundas de diversas regiões do País. Esse movimento de simpatia proveio, lembra ele, não somente em decorrência das posições firmes defendidas pelo Manifesto, mas também devido ao fato de todos, à época, já se sentirem fatigados de perplexidades e hesitações. A nova política educacional pretendida pelo Manifesto contemplava questões fundamentais para o futuro da educação nacional, entre elas, o estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica conforme

as necessidades do País e as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização. O Manifesto considerava a educação como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar em cooperação com todas as instituições sociais (Azevedo, 2014).

O segundo documento histórico contempla a síntese final da mesa-redonda promovida pelo Inep, em 1984, sobre o Manifesto, como parte do quadragésimo ano de circulação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com a participação dos seguintes educadores: Abgard Renault, Luiz Antonio Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury e o Padre José de Vasconcellos. Foi um debate auspicioso que focalizou diferentes aspectos do Manifesto, sua atualidade e sua importância na evolução pedagógica do país. A seguir, destacaremos de cada expositor e debatedor pontos que acreditamos como fundamentais para a política educacional do País.

Abgard Renault, que foi ministro da Educação (1955-1956), em sua exposição, procurou refletir em que direção marchou o Brasil na área da educação, de 1932 até 1984, ano da realização da mesa-redonda. Depois de sublinhar pontos nucleares do Manifesto que não haviam sido contemplados pela política educacional do País, ele conclui que, “em muita coisa, o ponto de partida do Brasil, em matéria de educação, está ainda em 1932” (Renault, 2014).

Por sua vez, Luiz Antônio Cunha, na condição de debatedor, começou afirmando que “o Manifesto de 1932 é atualíssimo” (Cunha, 2014), malgrado o tom pessimista da intervenção desse pensador da educação, e nem poderia ser diferente, em face do quadro crítico da educação brasileira na década de 1980. Em sua fala, Luiz Antonio Cunha deu relevo a um problema atual, que é o fato de o Manifesto ter apontado o descompasso entre as reformas educacionais e as reformas econômicas. Destacou, ainda, outro ponto importante do Manifesto, que foi a defesa da escola com finalidade própria, e não necessariamente econômica, e mostrou que o desenvolvimento da personalidade humana, em perspectiva deweyana, não tinha caráter instrumental. Nesse sentido, Fernando de Azevedo e os demais signatários deixavam, pela primeira vez, num documento histórico, essa perspectiva de grande alcance também esquecida (Cunha, 2014).

O segundo expositor foi Carlos Roberto Jamil Cury, que deu destaque a um dos fundamentos mais estruturantes do Manifesto. Como ele afirmou,

durante a mesa-redonda, “para os pioneiros, era de evidência cristalina a função essencialmente pública da educação e por pública se entendia o dever do Estado em assumi-la como serviço, em resposta a um direito” (Cury, 2014). Daí a ênfase que Jamil Cury atribui à firme posição do Manifesto de que, mesmo admitindo o direito de escolas privadas, sobressai o dever indeclinável do Estado de não admitir dentro do sistema escolar escolas que só tenham acesso a uma minoria, devido a um privilégio essencialmente econômico (Manifesto, 2014). Por isso, sublinha Cury, “no cerne da questão está o problema de como garantir o acesso igual aos bens socioculturais, pressuposto indispensável da cidadania, quando a desigualdade não só permeia a sociedade de classes, mas se agrava e se aprofunda, de modo bárbaro e selvagem, nos países periféricos” (Cury, 2014). Um Estado realmente público, argumenta ainda Cury, que lute contra as desigualdades para superar a estreiteza dos interesses classistas, constitui condição imprescindível para o País se distanciar de humilhantes lugares que vem ocupando no cenário internacional (Cury, 2014).

É certo que, nos últimos anos, com a prioridade estabelecida às políticas sociais, a desigualdade e a pobreza diminuíram no Brasil, não a ponto de possibilitar a todos uma dignidade “mínima existencial”, mas, pelo menos, a ponto de colocar em evidência que só pelo caminho da redução das desigualdades será possível atingir estágios mais elevados de ética civilizatória. Nessa direção, procede a conclusão de Cury ao afirmar que “uma visão prospectiva do Manifesto que subalterne ou ignore esta dinâmica se condena a querer que a história caminhe para trás” (Cury, 2014).

O segundo debatedor da mesa-redonda foi o Padre José de Vasconcellos, que presidiu por muitos anos o Conselho Federal de Educação. Iniciou o debate ressaltando a exposição de Jamil Cury pelo equilíbrio, lucidez, clareza e objetividade, reconhecimento que não derivava somente de sua polidez em situações públicas, como também da admiração que tinha o religioso a propósito do pensamento pedagógico de Jamil Cury. Sua intervenção no debate, como ele mesmo admitiu, poderia frustrar algumas expectativas. Em seu comentário, teceu críticas a alguns aspectos do Manifesto. Uma delas, em relação à educação pelo trabalho, argumentou estar superado o antagonismo educação acadêmica versus educação liberal, em face da Lei nº 5.692/71. Em seus comentários, ele admitiu também o mal-entendido que se escondia nas entrelinhas do Manifesto no sentido de que o cristianismo se opunha à educação tecnológica. Sobre essas críticas é sempre oportuno lembrar que Fernando de Azevedo, ao defender a escola do trabalho, sob a influência

das ideias do pensador alemão G. Kerchensteiner, o fazia numa concepção de educação integrada entre os valores acadêmicos e os da vida prática, sem distinção de status. O autor do Manifesto foi um grande humanista, centralizando sua concepção de mundo numa visão interdisciplinar do conhecimento, sendo exemplo dessa posição epistemológica o projeto que ajudou a elaborar para a USP, especialmente no capítulo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Ainda na parte dedicada à reedição de documentos, foram inseridos não somente o texto do Manifesto, como também um texto introdutório, uma explicação necessária e o esboço da política educacional extraída do Manifesto. São documentos fundamentais para o seu estudo e, sobretudo, para mostrar a visão ampla de Fernando de Azevedo no sentido de pensar e conceber, certamente ouvindo seus companheiros de luta, como Anísio e Lourenço Filho, não somente os fundamentos de uma nova política de educação inspirada na doutrina federativa, mas de propor um plano de ação que, tivesse sido levado avante, com certeza nos dias atuais estaríamos em condições de perseguir metas bem mais ambiciosas. E não foi por falta da insistência de Alzira Vargas, filha de Getúlio que, por algumas vezes, tentou convencer o pai a nomear Fernando de Azevedo, ministro da Educação, sendo que as condições e exigências do autor do Manifesto nunca foram admitidas por Vargas.

Fernando de Azevedo, ao redigir o Manifesto, teve o cuidado de contemplar e conciliar as diversas tendências presentes no movimento de renovação da educação brasileira desse tempo, o que constitui outra dimensão importante do autor de “A educação na encruzilhada” em matéria de política educacional, qual seja, a consciência de que os avanços na educação demandam previamente a obtenção de consensos.

Por último, o livro inclui uma resenha de autoria de Jader de Medeiros Britto a propósito de um estudo feito por Libânia Nacif Xavier sobre o Manifesto. De acordo com Britto, a amplitude das fontes consultadas, Libânia primárias e secundárias, como também a rica base bibliográfica de apoio constituída por livros, artigos publicados em jornais e revistas, discursos, relatórios, entre outros, revela o alcance da pesquisa histórica realizada pela referida educadora.

DEPOIMENTO SOBRE FERNANDO DE AZEVEDO

Antonio Candido

Fernando de Azevedo foi um exemplo raro de homem que gosta da responsabilidade e cuja lucidez é aguçada, não embotada, pelas dificuldades, porque elas espicam o seu ânimo combativo. Formando na disciplina rigorosa dos jesuítas, tinha aspectos que o ligavam ao passado, inclusive a polidez meticulosa e elaborada, bem como o gosto por um cavalheirismo meio espetacular. Portanto, não é de espantar que haja feito nome, inicialmente, como conhecedor e cronista da antiguidade greco-romana; mas o fato é que desde logo extraiu do passado um senso firme do presente, que o fazia estar sempre à busca das posições mais avançadas. Assim, a Antiguidade lhe inspirou o culto pela educação física, de que foi um dos primeiros teóricos do Brasil, revelando a força educativa da ginástica e do esporte.

Aliás, ele próprio foi, na mocidade, bom cavalheiro e esgrimista e, por volta dos cinquenta anos, obteve o *brevet* de piloto amador. Do mesmo modo, o humanismo clássico, dentro de cujo estímulo traduziu muitos diálogos de Platão, abriu o seu espírito para a necessidade de reformar a instrução do seu tempo e do seu país. Mas nesse sentido o elemento decisivo deve ter sido, ao lado das modernas teorias pedagógicas, a iniciação na sociologia, sobretudo a obra de Émile Durkheim. Ela lhe revelou outro horizonte, marcado pelo

entendimento do fato educacional como função da sociedade, e do seu conhecimento como atividade de cunho sistemático.

Ao mesmo tempo, confirmou o seu senso muito humano da educação para o progresso – atitude liberal que ele ampliou até alcançar estágios avançados – ao assumir a posição socialista segundo a qual a capacidade de a educação atuar de maneira plena se liga ao desejo de preparar a sociedade nova, pela elaboração de uma mentalidade transformadora embebida nas sugestões e necessidades do meio.

Em meados do decênio de 1920, já estava armado com os instrumentos intelectuais que o levaram a integrar a grande falange dos renovadores da instrução pública no Brasil, e em seus diferentes graus. Instrução leiga, antiautoritária, racional, científica e ajustada às mudanças sociais, que se traduziu na prática por uma primeira etapa de luta a favor dos modernos métodos pedagógicos, da modernização à formação dos docentes e à atualização da administração escolar. No ápice estava prevista a Universidade, que era então um projeto irrealizado, ou realizado apenas nominalmente, e que deveria ter como fecho de abóboda as Faculdades de Filosofia, Ciências, Letras e Educação.

E eis que surge para ele grande oportunidade, sob a forma do convite que, em 1927, lhe fez Antônio Prado Júnior, prefeito do antigo Distrito Federal, para reformar a respectiva instrução pública.

O País sabe o que foi essa luta gloriosa e difícil. Ao lado das reformas anteriores do Ceará, de Pernambuco, de Minas Gerais, a sua tem um aspecto tempestuoso peculiar, graças à ousadia e à profundidade das modificações, e graças à aura de radicalidade transformadora que inquietou grupos tradicionais, culminando no atentado à sua vida num momento em que expunha o projeto.

Viu-se, então, a têmpera de aço desse homem franzino e intemerato; viu-se a firmeza com que cumpria o seu dever e lutava pelas suas ideias. O País tomou consciência da necessidade de generalizar a reforma, e ele emergiu como um líder.

Nos anos de 1930, reformou a instrução pública em São Paulo e contribuiu de maneira decisiva para organizar a Universidade de São Paulo (USP), cujo estatuto foi elaborado por ele. Já então o sociólogo tinha predominado sobre

o educador, e Fernando de Azevedo era, sobretudo, um dos instauradores do ensino e da pesquisa da Sociologia em nível superior, ao lado de homens como Paul Arbousse-Bastide, Claude Lévi-Straus, Roger Bastide e Emílio Willems.

A sua vida se confundiu cada vez mais com a Faculdade de Filosofia, da qual foi diretor, e com o Departamento de Sociologia e Antropologia, de que foi um dos fundadores e professor-chefe durante longos anos. De certo modo, ele acabou encarnando a própria consciência da instituição, cuja defesa não trepidou em assumir no ano de 1964, quando se instaurou nela um inquérito policial-militar que convocou professores da eminência de João Cruz Costa, Mário Schenberg, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Embora aposentado, Fernando de Azevedo se apresentou espontaneamente aos inquiridores, para marcar o seu protesto e apoiar os colegas, seus antigos alunos.

Esse traço ajuda a compreender como, do humanista ao educador, do educador ao sociólogo, houve sempre nele um homem de visão política, no sentido geral do termo. Pensemos, no campo sociológico, em seu livro *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil*, de 1948, em que mostra de que maneira os fatos políticos funcionam como uma espécie de elemento conector dos vários aspectos da vida social, como sistema de normas que permite o funcionamento das outras normas, travejando a organização da sociedade.

Isso serve para compreender a sua constante preocupação com o lado político do pensamento e da ação educacional, embora nunca tenha aderido a nenhum partido. Mas declarava-se “homem de esquerda”, e na verdade era um socialista democrático independente, ainda imbuído dos ideais da Ilustração e tenazmente confiante na forma transformadora do ensino, desde que associado à mudança indispensável da sociedade.

Como seu aluno, e em seguida, seu colaborador de muitos anos; como seu discípulo e amigo, quero que este testemunho sirva principalmente para transmitir às gerações novas a lembrança de um homem insigne, que possuía a retidão escarpada dos lutadores e a ternura afetuosa dos grandes corações.

**REVISÃO CRÍTICA E ATUALIDADE
DO MANIFESTO**





Transmissão da Presidência da ABE Nacional:
Teixeira de Freitas passa a presidência
da ABE Nacional a Fernando de Azevedo
(ABE 193)

O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

Jorge Nagle

*Habent sua fata libelli***

Terenciano Mauro

Entre os historiadores da educação (escolar) brasileira, há pouca, se tanta, preocupação com a perspectiva histórica. É sempre necessário, nas análises e discussões sobre educação, possuir referências históricas, incluindo, é claro, sobre desenvolvimento de valores, de ideias, instituições, mecanismos de atuação, metodologias... Não esquecer, também: no caso da educação, é forçoso perceber um sistema de relações, no sentido de que há aspectos “restritos”, “intermediários” e “compreensivos”. Trata-se, na verdade, de não negligenciar o sentido de História. O que não significa fazer reprodução, mas aproveitar o que foi bem feito e que, ainda, mesmo com alterações, pode ser útil.

Se cada historiador da educação brasileira pensar que os estudos históricos nessa área começam com seu trabalho especializado, isto é, cada vez mais limitado ao campo específico da educação, praticamente, sem

* Agradeço os trabalhos de computação realizados por Natalia da Costa Souza, auxiliar administrativa da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, onde este trabalho foi realizado.

** “Os livros têm seu destino”. O aforismo de Terenciano Mauro alude a obras de valor, esquecidas.

qualquer preocupação em oferecer encaixe em quadros compreensivos para enriquecer a análise, esse historiador comete uma falha indesculpável – já se assinalou a pobreza intelectual daqueles que só leem o terceiro volume da *Cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo; portanto, não tomam conhecimento das duas primeiras partes que versam, respectivamente, sobre “Os fatores da cultura” e “A cultura”. Essas duas partes fornecem um amplo quadro histórico-social, do qual é parte a educação. Não se está dizendo que é o melhor quadro nem que o terceiro volume sobre cultura/educação continue perfeito; mas é um bom exemplo para se trabalhar, não como simples “especialista” dos fenômenos educacionais. Essas mesmas considerações valem, igualmente, para o estudo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e da obra *Cultura brasileira*; ambos devem continuar sendo momentos excepcionais da memória histórica brasileira. São propriamente documentos/monumentos. Estão relacionados com os temas “passado/presente”, “antigo/moderno”¹ (Enciclopédia, 1984).

De qualquer modo, não se deve supor que características de momentos anteriores desaparecem, por passe de mágica, das características atuais. É preciso recordar Caio Prado Junior. Na “Introdução” à *Formação do Brasil contemporâneo* (1972), o autor afirma que, para a interpretação do Brasil atual, o passado colonial nos cerca de todos os lados, passado longínquo no tempo. Dito de outra maneira, só as vestimentas mudam. É produtivo considerar esse ponto de vista.

Afinal, a vida social apresenta uma multiplicidade de aspectos, uma riqueza em sua vida cultural. A educação, encaixada nessa multiplicidade, enriquece-se. “A educação não é um valor absoluto, nem a escola uma instituição incondicionada”, diz L. A. Costa Pinto em *Sociologia e desenvolvimento* (1963).

De maneira incisiva: é necessário vincular a educação com o quadro maior da matriz histórico-social. A relação texto/contexto/subtexto continua decisiva para uma narrativa histórica da educação. Essa é uma exigente tarefa para o intelectual brasileiro que se aventura no campo educacional.

¹ Consultar Enciclopédia: *memória/história* (1984). Especialmente os capítulos “Memória” e “Documento/Monumento”, ambos de Jacques Le Goff.

Assim deve ser estudado o MP.² O MP é uma herança do passado. Herança rica não só quanto aos valores/princípios, mas também como modelo de operar, pois introduziu na vida escolar interna esses dois polos igualmente importantes – valores/princípios e modelo de operação –, desenvolvidos por instrumentos intermediários, desdobramento dos valores/princípios: Filosofia da Educação, Filosofia Política da Educação, ciências intermediárias como a Sociologia e a Psicologia, maneiras técnicas de efetivação, como Administração Escolar, Tecnologia Educacional, Didática. Destacar: Filosofia Política da Educação.

Esse modelo do MP não pode e não deve ser esquecido, sob pena de realizar narrativa educacional truncada, com estreitamento intelectual, portanto insuficiente.

O MP deve tornar-se uma escolha dos historiados da educação brasileira para orientar a formulação dos planos de educação, para comparar planos de educação, discutir alternativas. Não é, portanto, só um “testemunho histórico”, um “legado à memória coletiva”; é texto para ser, sempre, ativado. Pode-se conjecturar que o MP contribui como um bom indicador para a periodização da educação brasileira – antes e depois dele.

Se essa posição pode ser aceita sem grandes objeções – ao menos como tentativa de valorização, merecidamente, do texto –, então não se deve dar apoio a duas posições.

A primeira consiste em afirmar que o MP é texto datado, no sentido de desqualificá-lo. Datado passa a significar vinculação exclusivamente ao momento em que apareceu.

Sabe-se que a datação é um elemento importante para o historiador situar-se; para enquadrar um texto, uma narrativa, num quadro mais geral, que lhe dá sentido. Dever-se-ia saber, também, que determinado texto, por estar datado, e conforme a data de seu aparecimento, não está predestinado

² A publicação *A reconstrução educacional no Brasil* (1932) traz informações sobre cada signatário e outros pronunciamentos. Outra edição: Azevedo (1958); pelas minhas lembranças, há edições do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

a ter seu significado restringido a esse momento.³ Apenas para exemplificar: como considerar as grandes obras do passado, às vezes, bem distantes no tempo, simplesmente como datadas e, portanto, desqualificadas para o presente? Mesmo aquelas já superadas ou melhoradas, quer na Filosofia, nas Ciências, nas Artes?

O MP tem uma data. Apresenta uma ampla e rigorosa resposta ao pedido do Governo Provisório. A data, porém, não pode ser isolada de um momento revolucionário e tampouco de momentos anteriores, de que foi continuação. Os Pioneiros aceitaram o desafio proposto pelo governo provisório. E aceitaram porque, entre outros motivos, já possuíam uma forte posição de luta pela educação. A década de 1920 representa o tempo de afirmação de propostas: as reformas estaduais; a batalha com os católicos e com o atraso educacional; mais amplamente, a afirmação modernista, a de partido político democrático; enfim, a vigorosa proposta de um republicanismo, não de fachada, mas autêntico. Acrescentar: as mudanças no campo econômico-social, bem como as tentativas de enfraquecimento das oligarquias regionais, o desenvolvimento do movimento operário, os conflitos antiautoritários. O passado renovador dos Pioneiros deve ter sido decisivo para o apelo feito pelo novo governo. Não se pode desprezar, por sua vez, o fato de o ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, deixar de lado o aguerrido grupo católico, que, entre outras iniciativas, pregava, num Estado laico, o retorno do ensino religioso nas escolas públicas. Também sem desprezar o fato de o mesmo ministro, quando no governo de Minas, instituir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, inaugurando a primeira vitória da corrente católica.

A segunda, que merece esclarecimentos, é a questão das possíveis influências de outros textos sobre o texto do MP.

Estudiosos da História da Educação Brasileira se surpreendem com a utilização que o MP faz de determinadas fontes ou de determinadas obras; daí certa surpresa do que consideram um “grande achado”. Merece

³ Em *Notas republicanas*, Alberto Venâncio Filho afirma que Vitor Nunes Leal, em nova edição de sua obra *Coronelismo, enxada e voto*, considera a descrição realizada exemplo de um “momento” da vida política brasileira. Portanto, datada, inservível para momentos posteriores. Modéstia? O tema do livro ultrapassa a questão do município e atinge até o governo central, até porque o coronel não está ilhado das forças governamentais, estaduais e federais, para não ir mais longe. Atualmente, com meu colega de trabalho Almiro Vicente Heitor, estou relendo o livro para entender o “coronelismo acadêmico”.

algum esclarecimento a questão das influências de outros textos sobre o texto do MP.

Se o estudioso fosse aberto à bibliografia, além das fronteiras limitadas da educação, conseguiria perceber, com maior clareza, a questão das influências. Por exemplo, que narrativas do passado continuam a ser aproveitadas em textos do presente? Atenção: textos do presente não são virgens, no sentido de que nascem sem quaisquer “impurezas” do passado.

Se o estudioso da História da Educação Brasileira conhecesse um pouco, ao menos, da retórica antiga (Aristóteles, Cícero, Quintiliano, por exemplo) perceberia o valor positivo da imitação, da emulação. Se fosse um pouco mais curioso com a bibliografia em geral, teria tomado conhecimento da obra do professor João Cezar de Castro Rocha, *Machado de Assis: por uma poética da emulação* (2013). Levaria em conta, então, as seguintes propostas desse professor: os autores anteriores como mestres; o modelo original engendra nova obra; o anacronismo não é uma ruína, é a base das ações humanas. Nessa obra, o estudioso da História da Educação Brasileira encontraria, igualmente, amplo temário, por exemplo: o valor da tradição; o fetiche da ideia de originalidade; a filiação e a influência; a leitura cruzada; a apropriação; a estética normativa; o plágio, a originalidade, a imitação, a cópia – enfim, o problema da produção literária em países não hegemônicos.

Para lembrar, o *Manifesto Antropofágico*, de Oswald de Andrade: ao consumir a cultura estrangeira (e nacional?), mastigar bem, engolir, digerir, eliminar pelas vias próprias o que deve ser eliminado, aproveitar o aproveitável, ajustado ao nosso paladar cultural – “canibalismo cultural”.

E se tivesse contato com as obras de Harold Bloom, por exemplo, *A angústia da influência, Anatomia da influência?* E com artigos de jornais, por exemplo: “Quem nunca? (plágio, referências, cópias)”; “Imitar é a forma mais segura de lisonjear”; “Copiar nem sempre prejudica a criatividade – na verdade, estimula”; “Van Gogh, afinal, também copiava”.

Por sua vez, a leitura do *Manifesto Republicano* (MR), de 1870, ponto de partida da campanha pela República. Uma comparação, mesmo ligeira, com o MP, mostra a distância doutrinária e operacional entre os dois

manifestos. De um lado, um texto genérico, omissivo em vários aspectos; de outro, um texto denso, de fórmulas doutrinárias firmes, com mecanismos de efetivação dos princípios, agora, fortemente republicanos (MP). Exemplo de omissão do MR: a questão pertinente ao tema educação. A palavra “ensino” aparece uma vez: “liberdade de ensino”; a palavra “povo”, cinco vezes: “soberania do povo” (duas vezes); “ a sorte do povo”, “o povo foi dispensado”, “vontade do povo”, “povo livre”. A pergunta: se o analfabeto não vota, e constitui a maior parte da população, como dar poder ao povo, sem, ao menos, abrir-lhe as portas da educação?

Exemplo de texto denso é o do MP ao tratar dos seguintes temas: os princípios doutrinários e os mecanismos de efetivação, os princípios republicanos; a importância da educação e a necessidade de reconstrução educacional; as bases e as diretrizes do movimento; as finalidades da educação, a questão de valores; a educação, função essencialmente pública; a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação; a escola comum ou escola única; as linhas do plano; o conceito de universidade; a unidade de formação de professores; a democracia.

No texto “A nova política educacional. Esboço de um programa educacional extraído do Manifesto”,⁴ ressaltar os seguintes pontos do “esboço”: o sistema completo de educação; a função social da educação; o serviço essencialmente público; os Estados federados e a União; a educação integral, a base do sistema; a organização da escola secundária e o desenvolvimento da educação técnica profissional; a universidade e sua tríplice função; a fiscalização do Estado; a reorganização da administração escolar – a reconstrução do sistema educacional para contribuir com a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa, com escola unificada do jardim de infância à universidade.

E é difícil resistir às sugestões de Francis Bacon, tanto no *Novum Organum*, como em *Nova Atlântida*.

No primeiro, a questão dos ídolos e das noções falsas. São quatro os ídolos: Da tribo, da caverna, do foro, do teatro. Para esclarecer muitos problemas do historiador brasileiro, é oportuna a leitura sobre o ídolo da

⁴ Ver no Anexo resumo do MP, de cuja autoria não me lembro. Serve para fornecer um panorama do texto e dos que o subscreveram.

caverna (e lembrar Platão). Da mesma forma, é muito sugestiva a proposta de um colégio de sábios e de um instituto de pesquisa, a “Casa de Salomão” (por curiosidade rever, também, de Platão, de Platão, a questão de Atlântida).

E é também difícil fugir de um anacronismo: prestar o justo respeito a Mnemosine, “personificação da Memória”, mãe das musas (o pai, Zeus!), e a Clio, a musa da História.

O destino do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* é: sempre servir.

É entusiasmante, tanto pessoal quanto academicamente, a iniciativa de continuar estudando o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Entusiasmante academicamente porque o MP deve ser analisado e discutido como um grande documento sobre a educação brasileira, ainda insuperável – apesar de tanta documentação produzida no País. E pode, sem favor algum, ser confrontado com textos semelhantes de outros países. É atual, fonte rica de pensamento e de atuação para nossas academias, para nossas autoridades. Iniciativa afortunada, particularmente para os tempos poucos promissores que enfrentamos. Representa uma força educativa. O Manifesto é um grande educador. É referência, pela sua arquitetura, pelo seu engenho organizativo, pela ausência de preconceitos na relação fins/meios, pela visão republicana, democrática.⁵

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. *Revista de Antropofagia*, v. 1, n. 1, maio 1928.

AZEVEDO, Fernando de. A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Melhoramentos, 1858. (Obras Completas, v. XVI).

⁵ Quando estudei, com mais tempo, o MP, acabei pensando numa futura publicação, mais ou menos com as seguintes partes: 1ª) Introdução, estudo compreensivo sobre o MP, de caráter histórico-social. A perspectiva histórica deve estar sempre presente na análise dos posteriores temas. 2ª) Estudo dos temas mais significativos do MP. 3ª) Repercussão do MP até os dias atuais. 4ª) Livros, artigos, comentários a respeito do MP (levantamento, classificação, bibliografia comentada). 5ª) Análise de obras de educação comparada para discutir o MP com outros textos semelhantes. 6ª) Glossário. 7ª) Índice remissivo, especialmente de temas.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil: ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Ed. Nacional; Dedalus, 1932.

BACON, Francis. *Nova Atlântida*. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. 3. ed. São Paulo: Abril cultural, 1984. (Os pensadores).

COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *Sociologia e desenvolvimento: temas e problemas do nosso tempo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

ENCICLOPÉDIA: memória/história. v. 1. Turim: Einaudi; Rio de Janeiro: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Machado de Assis: por uma poética da emulação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 368 p.

ANEXO

Excertos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932)

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.

Nunca chegamos a possuir uma “cultura própria”, nem mesmo uma “cultura geral” que nos convencesse da “existência de um problema sobre objetivos e fins da educação”.

Movimento de renovação educacional

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

Diretrizes que se esclarecem

Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento público, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Mas a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social não pode, ao menos em grande proporção, se realizar senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem se produzir, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação.

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e os grupos (classes) de uma sociedade dada terão, respectivamente, opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”.

Valores mutáveis e valores permanentes

O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social, que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade; e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana?.

O Estado em face da educação

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

A função educacional

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

O processo educativo

- a) O conceito e os fundamentos da educação nova

Plano de reconstrução educacional

- a) As linhas gerais do plano
- b) O ponto nevrálgico da questão

- c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
- d) O problema dos melhores

A unidade de formação de professores e a unidade de espírito

O papel da escola na vida e a sua função social

A democracia, – um programa de longos deveres

Assinaturas: Fernando de Azevedo (redator), Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frola Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha Paschoal Lemme e Raul Gomes.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): O COMPROMISSO COM UMA SOCIEDADE EDUCADA

Clarice Nunes

Em 2012, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, dirigido ao povo e ao governo, completou 80 anos. Esse documento, considerado um clássico da literatura pedagógica, é símbolo de um legado que, impregnado pelas tensões das convicções políticas de seus signatários, afirma a luta e o debate em torno da democratização do acesso à escola pública. Sobre ele várias dissertações e teses¹ já foram escritas ou se debruçaram como um aspecto relevante na construção de seus objetos de estudo. Mereceu reflexões intensivas e extensivas em artigos² e livros.³ Tem sido debatido nos encontros, seminários e congressos de pesquisadores de história da educação.⁴ Tem servido de bússola para a discussão de problemas contemporâneos da

¹ Entre os vários trabalhos existentes, exemplificamos com a dissertação de mestrado de Libânia Nacif Xavier (2002), publicada em livro.

² Ver, por exemplo, entre diversos trabalhos, o de Paschoal Lemme (1984, p. 212-255).

³ Citamos como exemplos dessas publicações: (Magaldi, Gondra, 2003; Xavier, 2004).

⁴ Citamos como exemplos a mesa-redonda sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e o desenvolvimento da educação brasileira na já citada *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 150, p. 426-456, com a participação de Esther de Figueiredo Ferraz (então ministra da Educação), Lena Castello Branco Ferreira Costa (diretora-geral do Inep à época), ministro Abgar Renault, Luiz Antonio C. Rodrigues da Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Pe. José Vasconcellos. Outro momento significativo de debate sobre o Manifesto ocorreu na abertura da II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte, no ano de 1982, quando Carlos Roberto Jamil Cury salientou a corajosa postura do documento.

educação brasileira e para a revisão de questões históricas da nossa sociedade e da nossa pedagogia. Foi analisado sob vários ângulos.⁵

Paschoal Lemme (1984, p. 264-265), um de seus signatários, numa síntese feliz, elencou suas características fundamentais que retomo resumidamente: a concepção de educação integral para todas as classes sociais; a educação como direito dentro do princípio democrático de igualdade de oportunidades para todos; o dever de o Estado assegurar esse direito, tornando-se, assim, a educação uma função essencialmente pública; a escola única, obrigatória pelo menos até os 18 anos de idade, gratuita, leiga, em regime de igualdade para os dois sexos; a adoção pelo Estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de educação e ensino; a adoção do princípio da descentralização administrativa; métodos, processos e avaliação da aprendizagem concebidos à luz das conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas; a constituição de um sistema de educação a partir de planos definidos do jardim da infância à universidade; a formação do professorado num espírito de unidade.

Os intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros*⁶ viam-se como profissionais da educação nas principais cidades brasileiras, menos por uma carreira já existente e que, na verdade, ajudaram a constituir, e mais pela sua escolha, que articula a história pessoal, a experiência geracional e a produção intelectual. Desse feixe parte uma diversidade de visões de mundo e de opções político-ideológicas muitas vezes difícil de discernir, em parte pela grande efervescência da década de 30 do século passado, em parte pela conveniência, para os intelectuais em questão, em fazer do envolvimento existencial com a educação não só uma grande bandeira da “causa educacional”, mas um anteparo que unificasse entre eles, de acordo com as circunstâncias, divergências às vezes profundas e polêmicas complicadas.

⁵ Tive a oportunidade de redigir pelo menos dois capítulos de livros sobre o Manifesto dos Pioneiros: “Um manifesto e seus múltiplos sentidos”, publicado em: (Magaldi, Gondra, 2003, p. 45-64), e “Às margens do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, em: (Xavier, 2004, p. 39-66).

⁶ Assinaram o Manifesto dos Pioneiros: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivácqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Apesar da tentativa de passar uma coesão de perspectivas entre os educadores que assinam o Manifesto, as tensões do próprio texto são reveladoras das diferenças de convicções que se espremem e se matizam entre posturas mais ou menos democráticas. *Grosso modo*, assinam o Manifesto intelectuais que se apresentam como liberais, fossem eles moderados ou inclinados mais à “esquerda” ou à “direita”.⁷ O Manifesto procurou conciliar essa diversidade, incorporando argumentos caros a um e outro grupo e defendendo ao mesmo tempo uma escola nova com bases científicas e uma escola socializada apoiada no trabalho, uma escola vinculada ao meio social e acima das classes sociais, mas também voltada para o indivíduo. Levantava a polêmica de uma cultura geral que incorporasse a preparação para o trabalho visando chegar ao princípio da escola única ou unitária ou unificada. Tentava unir, no plano legal, a defesa da Federação e da descentralização e, no plano cultural, a unidade nacional e os consensos da campanha educacional da década de 20 a novas e ousadas propostas como a da escola única, laica, obrigatória, gratuita e coeducativa. A rigor, apesar da crítica à concepção dualista de educação, o Manifesto não rompia definitivamente com ela (Carvalho, 1998). Como sinalizou João Eduardo Rodrigues Villalobos, o Manifesto subordinava Dewey a Fichte (1968-1969).

Proponho uma releitura do *Manifesto dos Pioneiros* com duas perspectivas. A primeira, como um movimento de ideias que se conforma numa crença a favor do compromisso com a educação no País. O mais notável é que, decorridos todos esses anos, a narrativa que denominamos coloquialmente de “O Manifesto”, como se fosse o único, embora outros manifestos de educadores tenham existido,⁸ mantém-se como modelo “daquilo que se deve crer e aquilo que se deve fazer”, como diria Michel de Certeau (1998, p. 278), para quem a crença não é propriamente o objeto do crer, mas o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la, considerando-a verdadeira” (Certeau, 1998, p. 278). Arremata o autor: “uma modalidade de afirmação e não o seu conteúdo”

⁷ Luiz Antonio Cunha prefere distinguir os liberais igualitaristas dos liberais elitistas. Ver sua apresentação (Teixeira, 2007, p. 9-34).

⁸ Referimo-nos, por exemplo, ao *Manifesto dos Professores Públicos da Sociedade Imperial* (1871) e ao *Manifesto dos Inspectores de Educação* (1934). Este último, assinado pelos inspetores do Estado do Rio de Janeiro, explicita publicamente as diferentes concepções da esquerda e dos liberais no campo da educação. Ele foi concebido por Paschoal Lemme, que contou com a colaboração de Valério Konder, médico sanitário e membro do Partido Comunista. Nele, a educação é concebida como fenômeno de superestrutura e não teria a autonomia que o *Manifesto dos Pioneiros* lhe conferiu. Ver Brandão (2002, p. 45).

(Certeau, 1998, p. 278). Sem dúvida, o *Manifesto* foi escrito para o povo e o governo, mas, sobretudo, para os educadores e já na sua abertura preconiza para todo esse grupo a atitude do filósofo que sabe dos fins, mas também se organiza em função dos meios para alcançá-los (Penna, 2008, p. 118).⁹ A formação docente orientada nessa perspectiva criaria uma “elite”, o professorado de todos os graus, escolhido como um “corpo de eleição”, para uma das mais importantes funções públicas e para quem seria oferecida a formação universitária (Penna, 2008, p. 137-138). E todos nós, professores e pesquisadores da educação, mesmo quando criticamos a tradição moderna em que foi colocada a contribuição dos intelectuais liberais que assinam o Manifesto, muitas vezes voltamos a tomar de empréstimo seus nomes, suas ideias, seus *slogans* e seus sonhos.

A segunda perspectiva desta releitura toma o Manifesto como *proposta em ação durante a década de 1930*, com as possibilidades e os obstáculos enfrentados na tentativa de criar uma coerência entre a intenção, a palavra e o gesto. É o momento do duro teste de realidade. Finalmente, destaco os motivos da permanência do Manifesto ainda como nossa referência em pleno século 21.

Apesar de os pioneiros pensarem a complexidade da sociedade que emerge com a produção industrial e a importância que adquire a ciência e o trabalho em sua relação com a educação, também afirmam que é preciso “antes serem feitos os homens e depois os instrumentos de produção” (Penna, 2008, p. 124). Fazer homens é um trabalho educativo e este é, por sua vez, uma conquista da prática política. Marlos Bessa da Rocha observou que a autonomização da política distingue a geração que se autodenominou pioneira da geração dos críticos do regime republicano,¹⁰ e fez dela um espaço estratégico para construir novas realidades e interesses (Rocha, 2004). O que poderia ser um voluntarismo, como assinala esse autor, é relativizado em nome de princípios éticos e políticos. Ocorre aí uma

⁹ *A reconstrução social do Brasil: ao povo e ao governo.*

¹⁰ A denominação “críticos republicanos” foi dada por Vicente Licínio Cardoso, que também nela se incluía, a um conjunto de intelectuais como Alberto Torres e Oliveira Vianna, para os quais era fundamental a incorporação do povo para a legitimação do poder, opondo-se aos mecanismos formais de representação, mas supondo ainda a insuficiência do povo para o exercício da cidadania, e cuja visão estratégica apontava para a utopia de uma sociedade educada. Romperam com a geração da Ilustração que os precedeu, mas permaneceram reféns de uma visão objetivista da política. Ver Rocha (2002).

mudança de percepção, que cria novas possibilidades de desdobramento da qual a Reforma da Instrução Pública, conduzida no Distrito Federal (1931 e 1935) é, de meu ponto de vista, sua maior expressão, tornando-se um paradigma de realização. Como diz Pachcoal Lemme nas suas *Memórias*, no dia 15 de outubro de 1931, quando Anísio Teixeira assumiu o posto de diretor do Departamento Geral de Educação, teve início, como jamais havia existido antes, a mais ousada obra de educação no País.¹¹

O Manifesto promove um deslizamento da crença dos educadores, até então canalizada predominantemente pelos valores das instituições religiosas (no caso, sobretudo, a Igreja), para os valores científicos capazes de produzir, quando aplicados à educação, um novo *ethos*. A secularização, que está no cerne do Manifesto e das reformas da instrução pública, levantou para os agentes da renovação escolar um problema: em contraposição ao significado integrador da religiosidade, ela deveria ser capaz de propor outro que se tornasse totalizador da experiência e do conhecimento pedagógico dos seus agentes e, portanto, que produzisse novos valores. Nesse sentido, o afastamento de uma interpretação sacralizada da vida social no âmbito da escola foi peculiar: manteve o apelo soteriológico, articulando-o às racionalizações trazidas pelas ciências humanas e pelas técnicas de controle social em desenvolvimento nas primeiras décadas do século 20. O Manifesto solicitava o engajamento dos “crentes” através de “forte convicção” na necessidade de mudança da educação, defendendo, ao mesmo tempo, a autonomia da política e da ciência e oferecendo: uma ideologia ou “doutrina” de educação; um projeto de sociedade; a legitimação por valores éticos e “verdades teóricas”. Defendia a tese da educação como instrumento e produto de uma moralidade pública.¹²

A “VERDADEIRA” REVOLUÇÃO É A DAS CONSCIÊNCIAS!

A renovação educacional já estava em vigor quando a Revolução de 1930 irrompeu no País. As reformas pedagógicas nos vários Estados brasileiros

¹¹ Departamento-Geral de Educação foi a denominação dada à antiga Diretoria-Geral de Instrução Pública, que, mais tarde, seria também rebatizada de Secretaria-Geral de Educação e Cultura.

¹² O tema da moralidade pública é pesquisado por Sérgio Adorno [1988].

já estavam ocorrendo na década de 1920, antes, portanto, da Revolução. Este evento criou para os educadores brasileiros que participavam do movimento renovador a esperança de que uma ruptura ideológica seria possível. Afinal, a Revolução deixava de referir-se a uma realidade abstrata e materializava-se (Konder, 1988), acentuando a perspectiva de que o movimento de renovação, que antecipara a Revolução, como dizia Paschoal Lemme, poderia reinventá-la. Essa possibilidade de reinvenção estaria, possivelmente, inscrita na unidade dialética entre a necessidade política e o acaso, o acaso entendido não como irracionalidade ou absurdo, mas como resposta diferente da prevista. Na gestação de uma nova educação, estariam em ação várias estratégias em conflito, cada uma com suas probabilidades de tornar-se viável. Essas estratégias constituíam zonas de informação, de exploração e de escolhas do campo dos possíveis. A disputa entre elas poderia favorecer a emergência da diversidade e da surpresa (Lefebvre, 1962). A resposta diferente poderia ser construída se os educadores liberais estivessem dentro do Estado, conduzindo as políticas públicas de educação a partir de “horizontes mais vastos”. O que os educadores da década de 1930 estão incisivamente repetindo é que revolução não é propriamente a derrubada de um poder e sim um longo processo de mudança de hábitos, de pensamento e de ação, uma mudança da educação. Mas em que direção? Na direção da constituição de uma configuração nacional construída através da escola pública em todos os níveis. A universidade criaria os “vastos horizontes”. No diagnóstico feito pelo Manifesto, a cultura universitária no País não existia. Coube a Fernando de Azevedo, mediante a criação da Universidade de São Paulo, e a Anísio Teixeira, criador da Universidade do Distrito Federal, lançar-lhes os alicerces.

Como mostra Antonio Candido, a criação da Universidade de São Paulo (USP) (1934), iniciativa da cultura burguesa, abriu a oportunidade para a formação moderna de um grupo inconformado em vários níveis, constituído de burgueses inquietos e pequeno-burgueses (professores primários comissionados, filhos de fazendeiros falidos), que criaram uma visão radical modesta, cujos frutos foram positivos e se constituíram uma tradição. Seu molde era progressista, quando comparado ao das velhas faculdades existentes, nas quais os estudantes eram formados segundo uma visão estritamente conservadora (Candido, 1980, p. 95-106). No Rio de Janeiro, a desvinculação entre intelectuais e Estado e os problemas de sua incorporação tardia, quando comparada à de São Paulo, muito se devem ao boicote que sofreu a UDF desde sua criação (1935) e sua reorientação autoritária no final da década de 1930.

As modernas universidades no País, projeto dos educadores liberais, seriam erguidas como instituições de difusão da ciência e de construção de um campo cultural. Se na USP predominou a concepção de universidade como lugar de produção científica, a UDF já era politizada mesmo antes de se estruturar (Martins, 1987). Nos seus curtos e turbulentos quatro anos de existência, pois seria incorporada à Universidade do Brasil, em 1939, ela encarnou a ambiguidade e a rebeldia de uma instituição que surgia dentro do governo municipal e que pretendia ser autônoma em relação ao governo federal.

Concebida como instituição de produção de conhecimento e interlocução da intelectualidade, ela daria suporte a uma comunicação que já ocorria entre os signatários mediante as conferências de educação, as livrarias, as redações dos jornais, as pensões e as cartas. Entre os 26 signatários do Manifesto, alguns deles eram jornalistas, como, por exemplo: Cecília Meireles, que escrevia no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro; J. G. Frota Pessoa, do *Jornal do Brasil*; Hermes Lima, da *Folha da Manhã/Folha da Noite*; Júlio de Mesquita Filho, de *O Estado de S. Paulo*; Roquete Pinto, fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que difundia programas educativos em meados da década 1920, e Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista representante da Associação Brasileira de Imprensa. Todos, a seu modo, colaboraram para formar uma opinião favorável à causa da educação pública.

Ora, a intenção e o investimento dos signatários, ao proporem o *Manifesto*, materializavam por meio da escrita um modo de afirmar o direito à educação, com a convicção de que cabia ao Estado democratizá-la e mantê-la autônoma de interesses transitórios, de caprichos pessoais, de orientações religiosas e/ou apetites partidários. O Manifesto defendia um ideal político e, em nome do engajamento em torno desse ideal, prometia combater todas as intervenções estranhas às finalidades da educação integral do povo. Evidentemente, forjaria opositores, seja no âmbito do grupo de educadores católicos e integralistas, seja no âmbito da política federal e local na capital do País, como mostro adiante. Em meu modo de ver, a postura e as críticas do Manifesto, além da Igreja, instituição educativa secular, sua principal interlocutora oculta (Cury, 1982), e cujas palavras de ordem em meados da década de 30 do século passado eram arregimentação e organização, incidiam também sobre a política clientelista dos “caciques” dos poderes

legislativo federal e local, que, sobretudo na capital da República, usavam as escolas para a obtenção de renda própria, mediante aluguéis de prédios de sua propriedade ou de conhecidos, e como postos de distribuição de empregos, práticas que tão bem conheciam os educadores, inclusive aqueles que já haviam passado pelo Departamento Geral de Educação na capital da República, como o próprio redator do Manifesto, Fernando de Azevedo, entre 1928 e 1930.

Uma das principais críticas dos setores católicos ao Manifesto foi a que escreveu Leonel Franca, argumentando que via nele uma aliança híbrida entre as “justas reivindicações da escola nova” e as “injustas e injustificáveis pretensões de uma política escolar inspirada no radicalismo dos princípios mais subversivos” (Franca, 1954, p. 201-211). Opinava que a laicidade era uma declaração aberta em favor do ateísmo, e que a obrigatoriedade e gratuidade abriam caminho para o monopólio educativo pelo Estado. Se a oposição se justificava no plano doutrinário, ela se estenderia ao plano orçamentário. O que estava evidentemente na berlinda não era apenas a consciência religiosa, mas a manutenção das escolas confessionais, o que seria alvo de intensa polêmica anunciada nas disputas pela elaboração da Constituição de 1934 e vivida com grande intensidade e repercussão na década de 1950, quando a publicação do livro de Anísio Teixeira *Educação não é privilégio* (1957) provocou, em retaliação, a publicação do Memorial dos bispos gaúchos, solicitando a exoneração de Anísio Teixeira do Inep, enquanto os católicos faziam da revista *Vozes* seu posto de vigília, denúncia e acusações (Nunes, 1994).

Se os católicos, apoiados pelos integralistas, intensificaram sua organização com a exposição do *Manifesto*, em função do lado que ocupavam na trincheira de lutas pela educação, a proposta provocava diretamente a mentalidade de setores do magistério, sobretudo dos docentes cariocas, incluindo diretores, professores e inspetores que, desde 1931, se insurgiam contra o que consideravam uma intervenção direta do Departamento Geral de Educação na autonomia docente (Lemme, 1988, p. 136). Um dos grupos que fez forte oposição à gestão de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, quando este secundarizou o ensino profissional, foram os professores do Colégio Pedro II.

A postura do Manifesto colocava em primeiro plano, em vez das reformas parciais, carentes de “uma visão global do problema educativo” (Penna, 2008, p. 121), a educação como “reforma social”, “a grande

reforma”, uma “reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dos jardins de infância à universidade” (Penna, 2008, p. 133), com “sentido unitário e de bases científicas” (Penna, 2008, p. 141). Ele contrapunha tanto à velha quanto à nova geração que se arrastava “sem convicções”, perdidas “num labirinto de ideias vagas”, “uma direção cada vez mais firme”: uma convicção que se convertia em crença.¹³

Persiste no Manifesto a “fé pedagógica” de vários signatários, herdada da experiência juvenil não apenas dos colégios jesuítas, nos quais alguns deles estudaram, mas também da militância na imprensa jurídica, que constituiu um espaço de formação alternativo dos estudantes dentro das próprias Faculdades de Direito. A imprensa acadêmica dos futuros advogados era, de fato, um grande fórum dos problemas brasileiros. Essa militância criou certa homogeneização da elite política ou, pelo menos, uma habilidade para combater e, quando necessário, aparar as arestas. Como lembra Sérgio Adorno, os bacharéis em direito aprenderam, nessa militância, a ação no interior das instituições políticas, a arte de governar o Estado e administrar a cidadania. (Adorno, 1998, p.91-155, 160, 233-234). A questão da moralidade pública foi um tema-chave do publicismo acadêmico. Ao reunir questões de diferentes naturezas, como criminalidade, prostituição, loucura, lazer, etc., os periódicos dos estudantes de Direito criaram um universo de representações legitimadoras da necessidade de disciplinar contatos, estabelecer regras de sociabilidade, sanear zonas de circulação, prevenir focos “patológicos” de agrupamento populacional e hierarquizar a proximidade e a distância entre pessoas, famílias, grupos e classes sociais. O tratamento dado a essas questões deixa entrever, como adverte Sergio Adorno, um processo no qual os conflitos sociais se privatizavam e em que se estabelecia um código cultural comum, locus de convergência entre política e moral e fundamento último da obediência política (Adorno, 1988, p. 243). Em meu ponto de vista, para os educadores que assinaram o Manifesto, apesar da questão educativa aparecer evidentemente em primeiro plano, ela vem discretamente subsumida a esse tema-chave, já que, como afirma o documento, todas as manifestações da escola socializada seriam impregnadas pelas “virtudes e verdades morais” capazes de harmonizar os interesses individuais e coletivos (Penna, 2008, p. 124).

¹³ Crença na acepção de Michel de Certeau: “não o objeto de crer (dogma, programa, etc..), mas o investimento das pessoas numa proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira – noutros termos, uma “modalidade” da afirmação e não o seu conteúdo” (Certeau, 1994. p. 278).

O que matizava a proposta de democracia dos educadores como um “programa de longos deveres”, como afirma o Manifesto, era o desejo de unificação que encobria o receio de vários deles ante os tumultos e as manifestações das ruas nas décadas de 1920 e 1930. Havia para alguns dos signatários, como Hermes Lima, a sensação de ameaça diante do sentimento popular de separatismo que assolava a população paulistana derrotada pelo desfecho da revolução constitucionalista, que durou de julho a setembro de 1932, como ele revelou em correspondência a Anísio Teixeira (Lima, 1932),¹⁴ na qual lembrava a importância dos educadores retomarem o Manifesto *educacional*, que havia sido publicado simultaneamente em vários órgãos da imprensa brasileira em 19 de março desse mesmo ano.

A sociedade se movimentava e a explosão das insatisfações populares gerava reações de conservação da ordem a todo custo. Fernando de Azevedo expressou claramente a sua convicção de que o Estado só conseguiria coibir a “confusão” com força e uma direção inflexível de atividade pública para os novos objetivos. Para ele, o ciclo das revoluções, aberto em 1922, não se encerraria com a revolução constitucionalista e não findaria enquanto a massa “afetiva e instintiva” não fosse contida, evitando a “revolução das ruas” e iniciando a “revolução dos espíritos” por meio das grandes reformas políticas, econômicas e educacionais (Azevedo, 1932).¹⁵ O próprio *Manifesto* afirmava que

as únicas revoluções fecundas são as que se fazem e se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (Penna, 2008, p. 142-143).

Os educadores aproveitaram a oportunidade de estreitar relações com o Estado, e a elaboração do Manifesto é fruto dessa articulação em torno da organização da IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, como mostra Marta Carvalho (1998, p. 305-442)¹⁶, ao afirmar que partiu do Ministério a convocação às delegacias estaduais para essa conferência. A ata da sessão do

¹⁴ Carta de Hermes Lima a Anísio Teixeira em 14/10/1932.

¹⁵ Carta de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira em 31/10/1932.

¹⁶ Especialmente o capítulo 5, “As conferências nacionais de educação”, p. 305-442.

Conselho Diretor, de 6 de julho de 1931, revela que o seu temário ia ser submetido à aprovação prévia do Ministério. Fernando de Magalhães apontava ainda Teixeira de Freitas, titular da recém-criada Diretoria-Geral de Estatística do Ministério da Educação e Saúde e abeano convicto, como o principal organizador do evento, cujo resultado imediato foi a aclamação da padronização das estatísticas educacionais, em nível estadual, o que forneceu a base para o Convênio Interestadual de Estatísticas Educacionais.

Como demonstra Marta Carvalho, a carta convocatória de Francisco Campos evidenciava que o Ministério da Educação e Saúde conhecia os objetivos da IV Conferência, participara da sua promoção e esperava sugestões para suas diretrizes políticas nesse campo, o que contraria a versão consagrada de Nóbrega da Cunha, em seu livro *A revolução e a educação* (1932), de que Getúlio Vargas e Francisco Campos solicitaram aos conferencistas as bases de uma política educacional para o Brasil. Passo a passo, Marta Carvalho relê o depoimento de Nóbrega da Cunha como o relato de uma estratégia para a produção de um espaço político exigido pela manifestação coletiva de um grupo ainda em formação e que precisava da ABE como suporte institucional. Em suma: as intervenções de Nóbrega da Cunha, na IV Conferência Nacional de Educação, se deram no sentido de evitar que o governo usasse os resultados do conclave como justificação dos seus programas, além de deslocar politicamente as posições dominantes na sua expectativa. Isto é, não se tratava mais de propor uma política de “educação popular”, no sentido estrito de uma política para o ensino primário, profissional e normal, dentro de um projeto consagrador da dualidade de ensino, mas de apresentar uma política educacional para todos os graus de ensino. Teria, como sugere Luiz Antonio da Cunha (1981), o Ministro da Educação, ao endossar a IV Conferência, o objetivo de aprofundar a divisão dos educadores?

O Manifesto foi uma resposta ante a desilusão com o regime republicano em relação à educação no País. Uma de suas grandes contribuições na organização da esperança para a reconstrução da Nação foi apresentar a escola como tema central da agenda pública, mesmo com as críticas à fragmentação das várias reformas da educação em curso nos Estados brasileiros.¹⁷ Ao afirmar os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, o Manifesto tocava a escola como potencialidade, como *vir a ser*, a exigir a intervenção nos

¹⁷ Sobre as várias reformas pedagógicas nos Estados brasileiros, ver Miguel; Vidal; Araújo (2011).

seus aspectos materiais e simbólicos. A escola apresentada pelos educadores que assinaram o Manifesto foi tomada fundamentalmente como um estado de espírito, a manifestação de uma intenção explicitada nesse documento: a educação é coisa pública e como tal deve ser tratada. O que o *Manifesto* sinaliza para os manifestantes e o público em geral é o gesto que o instituiu e pelo qual se firmou. Ele cria, na expressão de Marlos Bessa Mendes da Rocha, um sujeito coletivo, o sujeito renovador que, no seu curto período de atuação, de 1932 a 1937, se contrapôs como pôde às dimensões antidemocráticas em curso no Estado (Rocha, 2000, p. 45-47).

Os intelectuais que se projetaram nos anos 1930 como educadores, pelo conjunto da sua obra e pela atividade pública que escolheram, embora com diferentes compreensões e ênfases, elegeram a modernização da sociedade como uma de suas questões básicas. Alguns deles assinaram o Manifesto, outros não. E o caso mais notório entre estes últimos é o de Antonio Carneiro Leão. Dos bacharéis formados pelos cursos superiores existentes no País, a maioria traz em sua biografia, além desse aspecto comum, outros que merecem ser levados em conta. Se sua posição profissional, aliada aos laços de família, situa-os como membros das classes mais abastadas da sociedade, sua pertinência de classe não explica tudo. Sua presença na própria classe de origem e sua inserção social ocorrem marcadas por uma profissionalização adquirida num conjunto de opções limitadas, mas alargada pelo amplo leque de interesses e compromissos intelectuais que os atraíram. São intelectuais que optaram pela educação como campo de atuação, mas também são médicos, engenheiros, advogados, publicistas, literatos, críticos. São autores.

Se boa parte deles provém de famílias proprietárias rurais, todos atuam num contexto urbano, institucional e letrado, o que já os distingue no e do próprio grupo familiar. Cada um, à sua maneira, procura interpretar o Brasil,¹⁸ visualizando na cultura brasileira e na educação como difusora dessa cultura os pontos nevrálgicos de intervenção tanto na formação das elites quanto na constituição do povo. É o desejo em direções determinadas e assumidas no Manifesto que os mobiliza a participar da reorganização do Estado. Em todos eles, portanto, é recorrente o envolvimento com o mundo do serviço público, e sua participação nas reformas do ensino nos anos 1920 e 1930 é constante e intensa.

¹⁸ Para uma visão arqueológica das interpretações dos educadores brasileiros sobre a nação, ver Freitas (2000).

Todos estão imbuídos da responsabilidade social e da crença na importância e na prioridade da educação como instrumento da resolução dos “males” do País, crença que fora paulatinamente construída na virada do século 19 e reforçada nas primeiras décadas do século 20, quando nossos maiores centros urbanos se agitaram atravessados pela questão da técnica e pela questão social. A educação configurou-se nesse momento como problemática obrigatória, na medida em que a pretensão de resolver os problemas urbanos se impôs.

Um aspecto que chama a atenção nesse grupo é a plasticidade de sua ação, pois os educadores liberais foram capazes de usar determinados elementos de uma formação considerada tradicional, forjada predominantemente nos seminários e nos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, com uma mobilidade invejável, seja na reorientação da prática pedagógica, seja na definição de diretrizes políticas. Esse grupo de letrados constituiu uma espécie típica de intelectuais polivalentes que, circulando dos pontos de vista geográfico, institucional, teórico e político, tornaram-se os principais agentes de um trabalho de delimitação de sua própria esfera de atuação, cuja expressão se deu pela crítica à polivalência do educador e sua insistência na necessidade de um processo de profissionalização e de especialização que lhe desse competências para aplicar praticamente o conhecimento adquirido.

Os signatários do Manifesto deram uma nova voz ao ethos salvacionista, impregnando as mentes e os corações dos educadores. Os principais entre eles, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, também denominados “cardeais” da educação brasileira, mantiveram as marcas da formação inaciana em sua personalidade, criaram seu “credo” (o *Manifesto dos Pioneiros*), sua “bíblia” (*Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho), seus “templos” (os Institutos de Educação), seus “rituais” (processos de seleção discente e docente, disciplinas escolares, festas, desfiles, solenidades, discursos, etc.). Experimentariam, no processo de autonomização do campo educativo, sua própria *metanoia*. E sob o discurso da modernização do País conclamaram os educadores a canalizar sua vontade de ação e sua realização pessoal numa escola nova que, em sua versão democrática possível na década de 1930, tendia, de fato, enquanto durou, a ser *progressiva*, como dizia Anísio Teixeira, em relação à execução das políticas públicas em direção às metas do

Manifesto. Esse seria o modelo alternativo de escolaridade estabelecido nas escolas públicas da capital do País e de alguns outros Estados brasileiros, até ser amordaçado ou reapropriado, subvertido, engolido pelo projeto modernizador autoritário.

A chamada Escola Nova, preconizada no Manifesto, em minha visão, pode ser reinscrita numa tradição pedagógica dissidente na qual se incluem, por exemplo, a reforma cultural e educacional da política pombalina no período colonial, ou os efeitos da presença no País das escolas protestantes sobre o monopólio educativo católico desde, pelo menos, o século 19. Ela é também um *signal* dos tempos modernos, em pelo menos dois sentidos. No sentido de que sua lógica repousou sobre a experiência deliberada e compartilhada de secularizar a República, tornando-se, conseqüentemente, o primeiro grande momento de organização dos profissionais da educação no País, servindo de alavanca para a criação e a expansão da capacidade de o Estado implementar políticas de alcance nacional. E também no sentido de que a capacidade de comunicação da escola foi ampliada (Penna, 2008, p. 140-141), mediante a ação sobre seus “pontos de apoio” (os núcleos sociais, a família, os agrupamentos profissionais, a imprensa) e o uso de todos os “formidáveis recursos” da época (imprensa, disco, cinema, rádio).

A IRRADIAÇÃO DAS IDEIAS DO MANIFESTO NOS FATOS

Ao proferir a conferência de abertura da 23ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no ano de 2000, em determinado momento, afirmei: “Se a obra é o efeito de uma ação, o que me provoca é o que a move” (Nunes, 2001, p. 6). Essa frase dirige a minha reflexão nesse retorno ao percurso de um espaço/tempo que já percorri em outros momentos de minha trajetória profissional. O espaço é a cidade do Rio de Janeiro, então capital do País, e o tempo é o da gestão de Anísio Teixeira como diretor da Instrução Pública no período de 1931 a 1935.

A cidade do Rio de Janeiro, por ser nesse período a capital da República, teve sua vida social e política fortemente afetada pelo Senado e pelo Executivo federais. Enquanto centro da nação, “vitrine do Brasil”, os

fatores locais da vida da cidade eram politicamente desconsiderados. Se pensarmos a cidade como um sistema de serviços oferecidos à população, é sobre questões cotidianas de abastecimento de água e de gêneros alimentícios, transporte, saneamento, educação, saúde pública e oferta de empregos que se estabelece uma dinâmica das forças políticas urbanas, como analisa Sarmiento (2000). Nesse sentido, quando Anísio Teixeira assume o Departamento Geral de Educação, a pressão sobre os serviços educativos, como sobre os demais serviços urbanos, havia crescido em decorrência da ampliação da população desde a década anterior, criando problemas de controle e exigindo novas formas de inserção política a partir da Revolução de 1930. A situação do prefeito da cidade era árdua, porque se fazia em duas frentes: precisava sustentar-se à frente da administração da capital do País e manter contato com a complexa vida política do Distrito Federal.

No mesmo ano em que o *Manifesto dos Pioneiros* foi lançado e publicado, o primeiro código eleitoral, permitindo o voto às mulheres, declarando o voto secreto e autorizando que associações de classe e órgãos públicos promovessem o alistamento eleitoral, afetaria substancialmente o antigo sistema clientelista. Segundo Sarmiento, do total de votantes do Distrito Federal, 84% vieram cadastrar-se no próprio local de trabalho ou em associações de classe, o que rompia com o monopólio dos chefes políticos no processo de alistamento eleitoral (2000, p. 47). A indicação para a prefeitura do médico Pedro Ernesto, um pernambucano que havia feito laços de socialização na cidade e um dos principais articuladores das lideranças tenentistas nesse espaço, sinalizava que o governo provisório de Getúlio Vargas havia acertado, criando uma via de diálogo com as principais lideranças políticas urbanas e acenando com a confirmação da proposta de concessão de autonomia política e administrativa para a capital do País, que já constava da plataforma da Aliança Liberal, que conduziu à candidatura de Vargas em 1930.

Pedro Ernesto catalisou e organizou os impulsos autonomistas, vindo a criar o Partido Autonomista, cujo programa foi oficialmente lançado em 1933 e do qual Anísio Teixeira seria um de seus articuladores, e provavelmente principal redator, tal qual faz crer o documento que aparece em seu arquivo pessoal, sem assinatura, mas com sua letra, em papel timbrado do Departamento de

Educação.¹⁹ Nesse documento, que fazia a crítica aos movimentos extremistas de direita e esquerda, aparece o programa para um partido denominado revolucionário. O programa desse partido prometia: a promoção da liberdade da palavra e da imprensa; o apoio a governos honestos e competentes e sua defesa contra toda e qualquer pressão legal ou ilegal de interesses de indivíduos ou grupos; a manutenção da tranquilidade coletiva, pela supressão do porte privado de armas; a socialização progressiva dos interesses econômicos coletivos do povo, a juízo de organizações técnicas competentes; um padrão mínimo de educação e de informação; a defesa e a manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, do trabalho e do conforto relativo.²⁰ Esse programa foi integralmente assumido por Pedro Ernesto em seu discurso de posse como o primeiro prefeito eleito do Distrito Federal.²¹

A conquista da autonomia representava para as lideranças locais uma liberação dos constrangimentos impostos pelo executivo e pelo legislativo federal, mas criava dissensões entre novas e antigas lideranças já existentes na cidade. De um lado, o Partido Autonomista reunia figuras do porte do conde Ernesto Pereira Carneiro, industrial do setor naval e proprietário do *Jornal do Brasil*, o segundo maior diário de circulação da cidade, que disponibilizava com sua participação um importante veículo de comunicação de massas; Bertha Lutz, jornalista e militante dos direitos da mulher na sociedade brasileira na década de 1920; João Jones Gonçalves, parente de Pedro Ernesto e que havia sido incumbido de aproximar-se das camadas trabalhadoras mediante as organizações de classe, com talento para se aproveitar da falta de coesão das lideranças operárias e agregar algumas reivindicações, tornando viável a entrada no partido de um contingente que até então estava ausente. De outro lado, chefes políticos poderosos, como Edgard Romero, Ernani Cardoso e Júlio Cesário de Melo começaram a se filiar, espremidos pela força de coesão que vinha se constituindo nesse núcleo partidário numa avaliação realista de suas chances de eleição diante do pleito que se aproximava (Sarmiento, 2000, p. 54). A presença dessas

¹⁹ TEIXEIRA, Anísio. Manuscrito de um programa de partido político. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

²⁰ TEIXEIRA, Anísio. Manuscrito de um programa de partido político. Arquivo Anísio Teixeira, série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

²¹ BATISTA, Pedro Ernesto. Discurso de Posse. *Annaes da Câmara Municipal*, primeira legislatura. (Gawrysewski, 1987, p. 35-37).

antigas lideranças no partido seria um obstáculo no caminho do Diretor do Departamento Geral da Educação.

Nas eleições de 1934, quando o Distrito Federal teve garantida sua autonomia e pôde eleger diretamente sua Câmara Municipal e indiretamente seu prefeito pelo voto dos vereadores, os resultados do Partido Autonomista foram espetaculares, tendo eleito 21 dos 23 vereadores e 8 dos 10 deputados. Os resultados que colocavam à frente o Partido Autonomista muito distanciado da Frente Única, formada pelo Partido Democrático, pelo Partido Economista e pelo Partido Operário Camponês, mostravam, pela análise da votação da legenda, que a lealdade do eleitor não era propriamente para o partido, mas para seu chefe político (Gawryzewski, 1987, p. 27-34).

Ora, será que a velha fórmula personalista se reeditava numa figura política que era a imagem da renovação? Sim e não. Sim, porque os velhos hábitos não estavam inteiramente mudados. Não, porque a forma de Pedro Ernesto fazer política era inovadora mesmo. Ele criou diretórios espalhados por diversas áreas da cidade que serviam não apenas para cadastrar novos eleitores, mas como canal de comunicação entre a população e a prefeitura. O diretório era, portanto, o instrumento intermediário entre as reivindicações da população e o executivo municipal (Sarmiento, 2000, p. 56). À medida que os coordenadores dos diretórios iam fazendo seu trabalho e os técnicos (médicos, professores, dentistas, inspetores) se impunham por meio da obra realizada, os antigos políticos foram sendo deslocados para um plano secundário.

Quando o Partido Autonomista estava no seu auge, acabou se dividindo e o pomo da discórdia era a não distribuição equitativa de cargos. Os antigos chefes políticos se sentiram desprestigiados na política de empreguismo e favorecimento sobre a qual se apoiavam e, sem dúvida, a presença de Anísio Teixeira no Departamento Geral de Educação teve grande parcela de responsabilidade nessa indisposição, criada internamente no partido, e nas críticas que começou a sofrer de antigos aliados. A ênfase na técnica e na competência funcionava como advertência e arma contra quaisquer pretensões de assalto à máquina administrativa por interesses escusos à causa da educação, no que Anísio procurava cumprir a promessa contida no Manifesto no sentido de resguardar a “educação pública de influências e intervenções estranhas [que havia conseguido em passado recente] e

sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos” (Penna, 2008, p. 128). Mas além da cisão, o Partido Autonomista sofreu uma guinada mais à esquerda pela clara opção do governo municipal contra o integralismo e, a meu ver, por uma avaliação distorcida com relação ao apoio com que a prefeitura podia contar em nível local e em nível do poder federal instalado na cidade. O Partido assumiu riscos e acabou derrotado. Não vou me alongar nesse ponto sobre o qual já me debrucei amplamente (Nunes, 2000a, p. 409-546), mas apenas destacar um aspecto que parece importante na atuação de Anísio Teixeira, signatário do Manifesto, nesse momento, tentando concretizar as ideias nas quais acreditava.

A tentativa de imprimir uma racionalidade ao campo político foi em Anísio Teixeira seu ponto forte e, ao mesmo tempo, frágil. Quando o Manifesto defende o conhecimento científico pelo educador e a força reconstrutora da ciência na “solução dos problemas educativos” (Penna, 2008, p. 119), está propondo, na ação, uma ética da ciência que funcione como paradigma para o funcionamento da ética política, isto é, os fatos seriam submetidos a argumentos e contra-argumentos, e a verdade seria o produto do diálogo estabelecido entre os homens. O método científico e o uso de “técnicas mais ou menos elaboradas” para dominar uma situação permitiriam que o educador realizasse experiências e medisse os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e técnicas que se desenvolvessem “sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares” (Penna, 2008, p. 118). Apesar de profundamente envolvidos na ação, os educadores pleiteiam um recuo estratégico de reflexão que só a ciência seria capaz de oferecer e ainda defendem que esse afastamento possa ser vivido no âmbito do Estado. Essa maneira de colocar a questão não toca, estrategicamente, nas divergências ideológicas e de interesses dentro dele, permitindo defender a centralização da condução dos serviços educativos. No entanto, o anseio de unidade da sociedade e da educação capitula ante a rebeldia da realidade. A insistência de Anísio na racionalidade científica e técnica era um ponto forte porque significava sinal da compreensão de que a transformação da educação numa acepção democrática requeria consciência e determinação política com suficiente força para, no plano do Estado, criar a possibilidade histórica de realizar os interesses do grande público. É um ponto fraco, porque as tentativas de exercício dessa racionalidade não só aprofundaram as contradições internas

do governo municipal, permitindo cisões e deslocamento de forças políticas que inviabilizaram o próprio projeto, mas também sintoma da dificuldade de Anísio conciliar, no exercício político, o necessário ao viável. E, no entanto, em sua trajetória política, ele certamente fez isso melhor que muitos dos educadores que lhe foram contemporâneos ou que vieram depois dele e ocuparam também postos políticos no interior do Estado, não apenas pelas suas habilidades, mas também por conta do dinamismo das conjunturas nas quais atuou.

Como salienta Carlos Romo, a segurança de impor certas modificações no curso do processo social e, mais ainda, dentro de prazos determinados, é algo que escapa tanto à técnica quanto à política (1972, p. 71). Mas essa compreensão escapava a Anísio, cuja aposta na racionalidade científica e técnica não só o levou a avaliações equivocadas do ponto de vista do apoio político com que contaria para realizar o seu plano, mas também forneceu munição para todos aqueles que, posteriormente, o acusariam, de modo injusto, de tecnocrata, sem notar que a defesa da competência e da técnica era um argumento usado politicamente em favor da causa educacional, explícita no Manifesto.²² Ele havia apostado na vocação democrática dos cientistas (novos políticos), fiando-se na sua fé e na coragem que estava pondo a serviço dela. À medida que a radicalização da conjuntura se acentuou e foi se definindo por um projeto modernizador autoritário, suas iniciativas no plano das realizações pedagógicas e/ou no plano de um programa partidário foram avaliadas como estratégia de oposição dentro da estratégia oficial. A gestão municipal estava retirando a educação do controle da Igreja e do controle do governo federal. Era fiel, portanto, não só aos anseios autonomistas no espaço da cidade, mas também aos princípios do Manifesto dos Pioneiros. Na mesma mesa em que Anísio Teixeira escrevera o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal, Francisco Campos escreveria a Constituição do Estado Novo.

Na seção do Manifesto dedicada ao Movimento de Renovação Educacional, entre as perguntas apresentadas, destaco uma:

²² Se compararmos o discurso que Anísio Teixeira faz na III Conferência Nacional de Educação, em São Paulo, em 1929, com seu discurso de posse na Diretoria da Instrução Pública, em 1931, com o programa do Partido Revolucionário e sua carta de demissão, em 1935, vemos claramente que sua ênfase se desloca da política para a técnica, como tática deliberada em função da sua avaliação das circunstâncias que vivia.

Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava da escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio e influencia de ação? (Penna, 2008, p. 119).

Num artigo que escrevi há algum tempo (1992), creio que consegui mostrar como a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal na gestão de Anísio Teixeira afetou o espaço urbano pelo uso do rádio, do cinema, da presença do orfeão escolar nas mais importantes comemorações urbanas, pela arquitetura moderna dos prédios, pelo contato dos professores com os pais dos estudantes, enfim, por uma série de atividades que caminhavam na direção da construção de um espaço público e que constituíram gestos intencionais de criação de novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela. Se a escola era um termômetro social, revelando dentro dela as virtudes e as mazelas da sociedade na qual estava inserida, poderia ser também veículo de influência sobre todo o meio social, criando uma mentalidade aberta aos saberes científicos, criando, quem sabe, um iluminismo popular.

A escola foi obrigada a olhar para fora, para o espaço urbano, mas também para dentro dela mesma. A intervenção ordenadora da Reforma da Instrução Pública no Rio de Janeiro, entre 1931-1935, mudou as relações entre professores, alunos e direção, levando esta última a assumir a supervisão do trabalho pedagógico e ferindo não só o sentimento de “propriedade” que certos diretores e inspetores escolares tinham sobre a escola, mas também o sentimento de autonomia didática dos professores. É que, até então, a escola pública era privada por dentro! As medidas de aferição dos resultados escolares, que classificava as escolas do ponto de vista do seu rendimento, colocaram em xeque as fronteiras entre as escolas e obrigaram-nas, através dos seus resultados, a se olharem mutuamente.

A escola progressiva, na gestão de Anísio, ia sendo implantada segundo a proposta do Manifesto, que foi adaptada às circunstâncias vividas. Quando a centralização dos serviços educativos da Diretoria de Instrução Pública e a construção de um “sistema escolar do ensino primário ao universitário” foram ocorrendo sob a condução do governo municipal,

houve uma gritaria geral. No fundo da resistência e dos conflitos dos diretores e professores com o Diretor de Instrução e sua equipe, o que saía arranhada era a mentalidade privada da coisa pública e, obviamente, o conjunto de hábitos arraigados de uma rotina estabelecida. O que se instituía, através do exercício de poder, eram categorias estranhas ao cotidiano, que forçaram a reinvenção da prática, exercitando os professores a um “espírito objetivo”, do ponto de vista da discriminação da realidade, dos interesses, do ritmo, que saía da esfera subjetiva para a esfera impessoalizada via mecanismos que nivelavam e uniformizavam as atividades individuais através dos resultados escolares.

Vejamos agora alguns pontos nevrálgicos da reforma, para usar uma expressão presente no *Manifesto dos Pioneiros*. Na gestão de Anísio Teixeira, no ensino primário, a questão da quantidade, em termos de ampliação de vagas, via reorganização das matrículas e criação dos novos prédios escolares, chegou a um ponto que alterou a qualidade da escola, constituindo mais que uma quantificação extensiva. Tornou-se uma quantificação seletiva, no sentido que Carlos Romo lhe atribui, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o seu plano de expansão do atendimento escolar (1972, p. 95-98). Anísio construiu 25 novos prédios escolares, a terça parte do que inicialmente planejou, mas essa construção, unida à reforma das edificações já existentes, acomodou melhor as crianças cariocas. O acesso foi ampliado e ao aumento geral da matrícula correspondeu um aumento efetivo da frequência. Alberto Gawryzewski fez um estudo detalhado da execução do plano de edificações e dos dados de matrícula, frequência e promoção, mostrando que efetivamente a matrícula geral em 1935 nas escolas primárias atingiu um total de 106.707 crianças num universo de 142.392 (1987, p. 127-164).

Esses resultados foram obtidos em meio a muitas dificuldades. Toda a construção foi feita com verbas provenientes das rendas normais da prefeitura (11 mil contos de réis). O plano de edificações teve que ser modificado, devido à restrição de recursos financeiros, às dificuldades na aceitação das desapropriações e na reunião das condições desejadas (terreno bom, localização adequada, prédio adequado, programa educacional rico e adequado). O Fundo Escolar, proposto no *Manifesto*, que Anísio chegou a normatizar, não se concretizou. Algumas alterações também foram feitas com o intuito de privilegiar locais mais distantes,

com intenso crescimento populacional. Ao renunciar ao cargo, em 1935, Anísio não havia conseguido resolver definitivamente o problema do prédio escolar; os prédios de aluguel ainda existiam, mas as exigências de suas condições, em termos de espaço e outros requisitos, haviam sido legalmente ampliadas pelos editais de concorrência. A correspondência entre ele e Ernani do Amaral Peixoto mostra que ele, respaldado pela legislação existente e pelo parecer dos inspetores escolares, descartou várias solicitações de interessados, por intermédio de políticos de influência, em alugar suas casas como escolas.²³

O sucesso dos cursos de continuação e aperfeiçoamento de adultos,²⁴ ministrados em algumas escolas técnicas secundárias, de 1934 ao início de 1936, ultrapassou todas as expectativas, e muito do êxito em relação à sua procura se deve à propaganda realizada pela imprensa diária e pelas associações classistas a quem Paschoal Lemme, coordenador de todo esse trabalho, se dirigia mediante cartas e circulares. Essa comunicação do Serviço de Educação de Adultos com associações de classe e os resultados do trabalho educativo começaram a ser vistos como ameaçadores pelos conservadores dos mais diversos matizes, incluindo o governo federal. Foram criados um ensino elementar para adultos (leitura, aritmética e escrita), ministrado em sessões noturnas nas escolas primárias, e cursos de continuação, aperfeiçoamento ou oportunidade em nível primário e secundário, geral ou profissional, ou quaisquer matérias requeridas por um grupo de, no mínimo, vinte alunos. Foram oferecidos cursos nas Escolas Técnicas Secundárias da cidade: de Línguas (Português, Francês, Inglês), Matemática, Contabilidade, Datilografia, Estenografia, Ciências, Desenho, Mecânica e Eletricidade, Geografia, História, Tecnologia-Madeira, Puericultura, Chapéus, Costura, Malharia, Flores, Bordados, Rendas, entre outros. Seus alunos, a princípio, eram provenientes, em sua maior parte, do ensino secundário, interessados em corrigir deficiências particulares, além de comerciantes e vendedores ambulantes. Como os operários das fábricas moravam distante do centro, o Departamento Geral de Educação ampliou a oferta nos bairros do Méier, Ramos, São Cristóvão e Gávea.

²³ PEIXOTO, Ernani do Amaral. Carta de Anísio a Amaral Peixoto. Arquivo Anísio Teixeira, série Correspondência, Cma/ATc 46.11.01, documento n.39, anexo 1, CPDOC/FGV.

²⁴ O Decreto nº 3.763 de 1/2/1932 deu maior amplitude aos cursos de continuação e aperfeiçoamento de adultos. Sua regulamentação saiu em 25 de julho de 1933 pelo Decreto nº 4.299. Ver Nunes (2000, p. 312-313).

Com relação ao ensino secundário, o projeto de reforma proposto por Francisco Campos, em 1931, na opinião de Anísio Teixeira, cogitava apenas da formação da elite intelectual. Ele conseguiu ampliar o número de matrículas nesse nível de ensino. Entre 1931 e 1934, o número de alunos das escolas técnicas secundárias dobrou de 2.310 para 5.026 estudantes (Nunes, 2000, p. 303). Sua exasperação ante a dualidade do ensino secundário acadêmico e profissional levou-o concretamente a juntar, no chamado ensino profissional técnico, mantido pelo governo municipal, os cursos de cultura geral aos cursos práticos já existentes, o que significava a possibilidade de abrir as portas do ensino superior até então proibidas aos seus frequentadores. Anísio ponderava que não se tratava de organizar um curso secundário mais utilitário e menos cultural, mas, ao contrário, o que pretendia era dar à finalidade cultural desse ensino um conteúdo mais extenso, mais rico e eficiente. Essas escolas ficaram conhecidas como Escolas Técnicas Secundárias e exigiram um intensivo trabalho de revisão de programas, métodos, processos de avaliação e uma nova política de carreira docente e de promoção salarial.²⁵

Na primeira escola a ser reorganizada, a Escola Técnica Amaro Cavalcanti, também se ensaiou a prática do *self-government*. Nela, parte da gestão escolar era realizada pelos próprios alunos organizados em conselhos, que decidiam sobre sanções disciplinares, estímulos aos colegas retardatários e atrasados, apoio aos alunos menos ajustados, programas e estudos supletivos, atividades curriculares e extracurriculares. O movimento dos estudantes na Amaro Cavalcanti causou grande repercussão. Foi etiquetado como “anárquico”, tanto pelas suas reivindicações, como pelo modo de manifestação dos estudantes, e causou grandes dissabores ao diretor do Departamento Geral de Educação, que, no seu relatório de gestão, apenas se refere laconicamente ao ensaio de autonomia escolar ali ocorrido e previsto em decreto.²⁶

Os documentos do arquivo Anísio Teixeira no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) dão conta de que a Escola Técnica Secundária Amaro Cavalcanti foi palco de conflitos e

²⁵ As Escolas Técnicas Secundárias foram reorganizadas pelos Decretos nº 3.763, de fevereiro de 1932, e nº 3.804, de abril de 1932.

²⁶ Trata-se do Decreto nº 3.936, de 30 de julho de 1932.

manifestações que alcançaram a imprensa. Os preconceitos e as resistências acabaram esmagando a experiência de autonomia escolar, lida por funcionários, professores e familiares dos alunos como indisciplina e afronta à autoridade. Na comparação com a atividade dos demais colégios secundários, onde imperavam o ensino formal e a disciplina externa, a experiência do *self-gouvernement* parecia fora de propósito. À medida que as disputas políticas e ideológicas cresceram no Distrito Federal, em meados da década de 1930, essa organização estudantil foi interpretada como um risco às instituições existentes, como instrumento subversivo das gerações mais jovens, o que ganhou uma tonalidade mais viva quando passou a ser associada à apreensão de material de propaganda política nas escolas. Criou-se um clima de perseguição política e pessoal, que constituiu a reação mais agressiva à sua obra (Nunes, 2000b). Anísio Teixeira não conseguiu equiparar os diplomas das Escolas Técnicas Secundárias aos concedidos pelo Colégio Pedro II. A Constituição de 1934 impediu o controle do ensino secundário, seja pela sua junção com o ensino técnico, seja pela avaliação das escolas privadas. Sua proposta de reorganização das Escolas Técnicas Secundárias serviria de inspiração para Gildásio Amado criar, na década de 1960, os chamados Ginásios Modernos, como alternativa ao engessamento da organização do ensino secundário ocorrido depois de 1937.

Alguns meses antes da sua renúncia, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal (UDF),²⁷ constituída de uma Escola de Educação, uma Escola de Ciência, uma de Filosofia e Letras, uma Escola de Economia e Direito e um Instituto de Artes. Segundo Maria Hermínia Tavares de Almeida, a criação dessa universidade foi compartilhada por intelectuais reformadores dos mais diversos matizes ideológicos, ainda que divergissem em relação à sua concepção, organização, autonomia e conteúdo (1989, p. 171). Já em 1931, a Reforma Francisco Campos havia regulamentado a Universidade em todos os seus aspectos. A UDF surgia com a pretensão de ser um “centro livre e desinteressado”, na perspectiva da Associação Brasileira de Educação, e de fato como um polo de resistência contra as investidas dos católicos e a centralização imposta por Francisco Campos. A escolha do corpo docente foi difícil e se tornou um ponto de discórdia entre os próprios educadores.

²⁷ A universidade foi criada pelo Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935.

A sugestão de Gustavo Lessa para que a UDF abrigasse cientistas, educadores e administradores expulsos da Alemanha pelo nazismo não vingou. No entanto, em seu projeto inaugural, talentos nacionais e internacionais (sobretudo da chamada “missão francesa”)²⁸ estavam presentes.

A simples existência da UDF criava uma interrogação sobre a organização universitária existente em âmbito federal. Foi considerada uma instituição de “esquerda”, menos no sentido da militância político-partidária e mais pelo sentimento comunista que, na conjuntura da década de 1930, levava grande parte da intelectualidade, como assinala Carlos Drummond de Andrade, à convicção de que não precisava estar necessariamente no partido para fazer um trabalho de formação de consciência das desigualdades sociais. Afrânio Peixoto, seu primeiro reitor, era signatário do *Manifesto dos Pioneiros* e afirmava que a universidade era uma instituição de criação contínua. Ele frisava o caráter não concorrente dela em relação à UDF, apelando para seu papel de suplência e complementação da oferta de cursos. (Peixoto, 1935, p. 5-9).

O que destaca na UDF é que, pela primeira vez no País, os professores primários, como preconizava o Manifesto, foram admitidos na Escola de Educação para uma formação em nível universitário. Esta também se encarregaria da formação pedagógica dos professores secundários que fariam estudos especializados nas demais escolas dessa universidade. A Escola de Educação teve sua sede, depois de algumas idas e vindas, no Instituto de Educação. Sonia de Castro Lopes, que se propôs a estudá-la, mostra que a formação em nível superior dos professores primários tinha a duração de dois anos e era organizada trimestralmente. O primeiro ano era dedicado ao estudo das disciplinas que compunham os Fundamentos Científicos da Educação (Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional) e à Introdução ao Ensino. O segundo ano era dedicado à aplicação, tendo a Prática de Ensino lugar central. Estendiam-se

²⁸ Há registros da presença e da atuação de professores franceses na UDF, em 1936, lecionando nas Escolas de Economia e Direito e de Filosofia e Letras. São eles: Émile Bréhier (História da Filosofia), Eugène Albertini (História da Civilização Romana), Henri Hauser (História Econômica), Henri Tronchon (Literatura Comparada), Gaston Leduc (Economia Social e Organização do Trabalho), Étienne Souriau (Psicologia e Filosofia), Jean Bourciez (Filologia das Línguas Românicas), Jacques Perret (Línguas e Literatura Greco-Romanas), Pierre Deffontaines (Geografia Humana) e Robert Garric (Literatura Francesa). Ver: FÁVERO, Maria de Lourdes. “A UDF: uma utopia vetada?” Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/19/FAVERO.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

por todo o curso História da Educação, Artes, Educação Física e Música e ao final os alunos eram incentivados a debater as questões apresentadas pela Filosofia da Educação (Lopes, 2009, p. 51). Quando a UDF foi incorporada à Universidade Federal, em 1939, a Escola de Educação foi deixada de fora, inviabilizando a formação do professor primário em nível universitário e a pesquisa acadêmica na área da educação.

“Estou embarcado” era a expressão que Anísio usava em suas cartas a Fernando de Azevedo para expressar o sentimento que o perpassava quando as tempestades da sua gestão amainavam. Ele e sua equipe, da qual vários signatários do Manifesto faziam parte, como Afrânio Peixoto, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Francisco Venâncio Filho, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Paschoal Lemme, entre outros, criavam um projeto de modernização cujas inflexões empurravam para uma abertura real das chances educativas, como a expansão e a melhoria da qualidade da escola primária e da educação de adultos; a abertura e o enriquecimento da cultura geral em sua associação com os cursos técnicos da escola secundária; o trabalho das bibliotecas e da rádio educativa; a formação do professor primário em nível universitário e a formulação de concepções autoritárias das classes populares, corporificadas no bojo das pesquisas produzidas pelo Instituto de Pesquisas Educacionais, pelos testes classificatórios – tão caros a Lourenço Filho – dentro das escolas primárias e por todas as medidas que insistiam em ordenar a diferença, dentro de uma cultura que opôs a “razão” das elites à “irracionalidade” das massas.

Com indiferença aparente, Anísio enfrentou o ano de 1935, o que Paschoal Lemme notou quando lhe advertiu sobre a conveniência de não opor qualquer obstáculo ao pleno cumprimento do novo dispositivo constitucional de 1934, que garantia a presença do ensino religioso nas escolas públicas. De fato, houve protelação na implementação desse dispositivo dentro das escolas da rede municipal de ensino. E tal qual uma onda que se agigantava empurrada pelas incompreensões, ressentimentos, ignorância e má-fé, as críticas ao governo municipal e, sobretudo à gestão de Anísio Teixeira, se avolumaram (Lemme, 1988, p. 153). O resultado da oposição sofrida e que cresceu nas lutas pela Constituinte, das quais Anísio Teixeira participou ativamente, levou ao extremo a rivalidade e acarretou o isolamento dos

signatários que ocupavam postos públicos na condução da educação no Distrito Federal. Para Anísio e boa parte de sua equipe de colaboradores, não cabia ao espírito democrático do Estado e da sociedade qualquer forma de imposição doutrinária. Para ele, o ensino religioso nas escolas era inadequado e totalmente imprudente.

A Constituição de 1934, finalmente aprovada, não era tão liberal quanto desejavam os liberais. Ela garantiu o ensino religioso nas escolas públicas e ratificou a normatização do ensino secundário e superior, como resultado da capacidade de pressão do professorado e da burocracia federal da capital da República sobre o processo constituinte. Essa face da luta não pôde ser apagada pela oposição que Anísio Teixeira sofreu dos católicos organizados. Nesse momento, a derrota não era apenas do diretor do Departamento Geral de Ensino, mas também de todos os que haviam endossado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. E não era apenas o Distrito Federal atingido pelos acontecimentos e pelo desfecho das lutas políticas, mas também a proposta de uma política educacional para todo o País.

É fato que para os católicos a “reforma pela educação” dos liberais representava o mesmo perigo que a “revolução pelas armas” do Partido Comunista. O antídoto nos dois casos era o fortalecimento da autoridade constituída. A Igreja já vinha se organizando na luta contra o positivismo e o agnosticismo da primeira república e saíra na frente contra o liberalismo, o socialismo e o comunismo, acumulando experiência de organização e reforçando a convicção de que sua luta era contra todos os que buscavam, de alguma forma, alterar o *status quo* (Azzi, 1979). Sua originalidade e sua força, como sustenta Roberto Romano (1979), eram retiradas do domínio religioso, que fazia dela um modelo de unidade social, de coesão mística das consciências, apoiada nas ideias de ordem e hierarquia. A Igreja Católica acionou toda a força mobilizadora dos seus quadros para solapar as bases de sustentação dos seus opositores e inimigos declarados, em todos os níveis possíveis, inclusive em relação ao serviço de bibliotecas promovido pelo Departamento Geral de Educação. A Biblioteca Central de Educação, que nunca teve sede própria, sofreu ásperas críticas por conta do seu acervo internacionalista. Depois das acusações e da campanha persecutória que sofreu em 1935, ela foi gradativamente destruída pela inércia.

A vitória que a Igreja conseguiu quando a Constituição de 1934 manteve o ensino religioso nas escolas não foi apenas política, no sentido da aliança que firmava com o Governo Vargas, mas também teve uma clara dimensão ideológica, pois a doutrina católica foi usada como instrumento na luta contra as ideologias internacionalistas e a favor da legitimação do autoritarismo e da afirmação nacional. A proximidade do Estado Novo traria consigo a negação tanto da afirmação regional quanto da afirmação internacional dentro das fronteiras nacionais. O patriotismo, nesse momento, era rótulo para interesses inconfessados, perseguições pessoais, nacionalismos impetuosos e estreitos.

A administração de Anísio Teixeira opôs o democrático ao nacional. Se considerarmos o fato de que a ponderação do peso do público e do privado marca simbolicamente a modernização da cidade do Rio de Janeiro, o significado da reforma empreendida por Anísio Teixeira e seus colaboradores é decisivamente contra a expansão privatista do ensino e o comprometimento da eficiência do ensino público. Sua liderança assumiu uma posição corajosa no campo de lutas pela extensão dos serviços educativos, o que remetia, mesmo que contraditoriamente, a um movimento de redistribuição da educação como bem cultural e social. Insisto na contradição, porque ao mesmo tempo que a gestão de Anísio criava uma política de conjunto também centralizava os serviços educativos. Essa centralização reforçava a leitura da importância das iniciativas do Estado e, concretamente, facilitou o desmantelamento dos seus serviços com o seu afastamento e o da sua equipe em 1935.

Ao sair da gestão do Departamento Geral da Educação, Anísio publicou um livro cujo conteúdo era proveniente de um relatório finalizado em dezembro de 1934, com o título de *Educação pública, administração e desenvolvimento*, com 14 capítulos e 5 anexos. Como aprecia Luiz Antonio Cunha, na apresentação da segunda edição do livro, publicado pela Editora da UFRJ (2007, p. 10), *Educação para a democracia – Introdução à administração educacional*, dois capítulos do relatório não foram incluídos: um que trazia crítica contundente ao caráter mercantil do ensino privado e explicava os dispositivos de avaliação indicativa das escolas e cursos particulares e outro que trazia na íntegra o Decreto nº 4.387, de 8/9/1933, que reorganizava o sistema escolar como um todo e previa a citada avaliação.

No entanto, dois capítulos que não estavam presentes ao relatório de 1934 seriam acrescentados: um relativo à educação e à Constituição Federal, fruto de uma entrevista a *O Jornal* e o seu discurso proferido por ocasião da criação da UDF. O livro, segundo afirma Luiz Antonio Cunha, é uma lição de política prática e foi dedicado por Anísio Teixeira aos seus companheiros e colaboradores de jornada educacional (1931-1935).

O que se manifesta por trás da história que se faz memória em torno do Manifesto dos Pioneiros é a sempre atual questão da relação dos intelectuais com o poder, a tensão entre a competência e o compromisso assumido, o pretendido e o viável, a tradição e a invenção, a desagregação e a construção social. Muitas das questões que *Educação para a democracia* focaliza ainda estão presentes nos debates do campo educacional em nosso País. Para citar apenas três delas: a importância da formação dos professores dos níveis básicos de ensino em nível superior, a questão do ensino privado e a do ensino religioso nas escolas públicas.

A “AURA” DO MANIFESTO

A denominação “Manifesto” ao documento escrito por Fernando de Azevedo e intitulado *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*, lançado como desdobramento da IV Conferência Nacional de Educação, teria sido cunhada por Carlos Alberto Nóbrega da Cunha. Já nascia o texto, segundo Marcus Vinicius da Cunha (s.d.), com uma “aura” de manifesto, o que foi consolidado quando Fernando de Azevedo o publicou em livro pela Editora Nacional em 1932. Nessa publicação, Fernando de Azevedo acrescentou ao título original a expressão “*Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*”, eternizando-a. (Cunha, [199-?])

“Aura”, segundo o *Dicionário Aurélio*, em certas religiões, é um halo luminoso que só os iniciados veem ou, em linguagem psicanalítica, ainda de acordo com o dicionário, o ambiente psicológico de um acontecimento exterior. Para Walter Benjamin (2000), quando estuda alguns temas de Baudelaire, a aura está ligada a uma concepção de tempo proustiano que é o da duração (*durée*) e a uma hipótese que retoma de Freud, da relação entre memória e consciência. Talvez possa ser traduzida de forma enxuta, deste modo: a aura é uma marca mnemônica que se mantém

com tenacidade no inconsciente e que irrompe no consciente e se irradia, quando provocada por algum evento, atualizando a *durée*. É o que revela Marcel Proust em sua obra *À la recherche du temps perdu*,²⁹ quando faz o narrador recordar anos inteiros mediante o sabor de um biscoito. Pergunta-se Walter Benjamin em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica: o que é uma aura?” e recorre a uma imagem: “Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho” (1985, p. 170). A aura é uma figura singular, criada com elementos espaciais e temporais. Benjamin arremata: “A aura é uma aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (Benjamin, 1985, p. 170).

A aura do *Manifesto dos pioneiros*, como declaração de princípios e plano de ação, é tecida pelos fios da experiência vivida pelos educadores que o escreveram e se irradia num tempo que vai além do tempo do calendário que marcava, quando foi redigido, o ano de 1932. Ele sintetiza e sistematiza as reivindicações dos educadores ao governo revolucionário: a prioridade da educação. O Manifesto pode ser lido como um movimento de ideias em busca de um *admir*. O *admir* é entendido na acepção que lhe confere Dan is Bois (2009), como um cruzamento de temporalidades, no qual o presente e o futuro se encontram no sujeito que habita um presente. A fé nesse tempo, que trará as realizações previstas, organiza o desejo dos homens reunidos a viverem suas árduas experiências de gestão pública de educação. A fé desses homens é experiência interna calcada em condições concretas de existência. É um voluntarismo calculado, temperado pelos embates enfrentados no dia a dia, pelas críticas que recebem e pela autocrítica, num processo que lhes dá cada vez mais consciência dos limites que vão sendo impostos a um trabalho de longa duração. Dura tarefa essa de materializar convicções em ambientes inóspitos!

As ideias não têm um só lugar. Têm muitos. E esses lugares não são absolutos. Os manifestos, como lembra José Horta Nunes (1993), são uma forma textual característica dos movimentos de vanguarda que apareceram na Europa entre o final do século 19 e o começo do século 20. O Manifesto, como outros manifestos apresentados à sociedade brasileira durante a primeira metade do século 20, apresenta um discurso totalizador, com inflexões pensadas para

²⁹ Esta obra de Marcel Proust foi publicada em sete partes de 1913 a 1927. Disponível em: <http://wikipedia.org/wiki/Marcel_Proust>. Acesso em: 27 jul.2013.

agradar a um público multifacetado, dividido em suas convicções. Ele cria “um divisor de águas” e se instala como a fundação de certo lugar para pensar a educação. Nesse sentido, desautoriza sentidos anteriores e cria uma “filiação”, instalando-se “irrevogavelmente” (Orlandi, 1993, p. 13-14). É, como afirma Orlandi, a capacidade de produzir o efeito do permanente: “a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga, no entanto, na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do que só pode ser assim” (Orlandi, 1993, p. 13-14). É um discurso de conversão que afirma a necessidade de governar e educar. Quem escreve integra o fazer do educador, que já participava da educação pública, e escreve para convencer, para convocar todos a uma obra de reconstrução segundo as diretrizes apresentadas, procurando dar força às palavras, distinguindo-se daqueles a quem critica “porque [apenas] manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem ideias claras, o que lhes tira o desejo de adquiri-las” (Penna, 2008, p. 120).

O interesse pelo Manifesto se mantém e se revela porque possibilita uma série de releituras e igualmente permite a produção do conhecimento a partir do que defende. É paradoxalmente “fechado” no que propõe e aberto a múltiplas interpretações. Permanece, sobretudo, porque cria um discurso específico dos educadores como agentes sociais e políticos, o que nos permite apreciá-lo ainda como nosso, mesmo que distanciados 80 anos da sua produção. *De alguma forma, mesmo com nossas críticas, ainda nos reconhecemos nele.* A presença do Manifesto e sua circulação entre nós vão mostrando, principalmente nos números comemorativos à sua escrita e difusão, como nos reapropriamos desse discurso numa plasticidade que só pode existir a partir da façanha da construção vitoriosa de um *lugar próprio* sobre o tempo, na acepção de Michel de Certeau (1994).

O Manifesto é estratégia e a ação de Anísio Teixeira, tática. Isto é, as estratégias “apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gosto do tempo, as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz na fundação de um poder” (Certeau, 1994, p. 102). As táticas são astúcias no campo adverso, elas operam passo a passo, e o que ela ganha não se conserva. Depende dos acasos. Usa o próprio dinamismo das conjunturas, assim como suas falhas. A conjuntura dinâmica é uma espécie de força que surge nos processos históricos e se impõe aos homens, como nos ensina Carlos Romo. Ela é condição fundamental para a implantação das inovações.

Essa conjuntura da qual os signatários do Manifesto participaram, que se abriu como uma grande oportunidade, foi se fechando pelo autoritarismo crescente do Estado, espalhado na própria sociedade. Se, de um lado, Anísio Teixeira e seus contemporâneos não nos tivessem legado seus extensos e ricos arquivos privados e, se de outro, não houvesse pesquisadores dispostos a desbravar essa herança, como ocorreu a partir do começo da década de 1990, uma das maiores realizações que o País já conheceu, inspirada no Manifesto, estaria irremediavelmente perdida, invisibilizada e, portanto, relegada ao esquecimento.

O caráter arregimentador do Manifesto cria uma memória dos pioneiros que acredita nos possíveis e que se apresenta infatigável no trabalho de convocação à ação política, bem no estilo entusiasmado dos pedagogos. Esse estilo de arregimentar e de “fazer crer” também pode ser referido aos vestígios inicianos da ação, não do ponto de vista do conteúdo de um projeto político, nem de um lugar ou de uma situação, mas do ponto de vista de uma alavanca, ou mola do agir, como preconiza Luci Giard em relação à obra escrita de Michel de Certeau (1994), tão presente nos *Exercícios espirituais* ou nas normas das constituições elaboradas por Santo Inácio de Loyola. É que só a assimilação das ideias, como defende o Manifesto, é capaz de se tornar “um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impelir à ação em que costumam se desencadear aqueles ‘que pensaram sua vida e viveram seu pensamento’” (Penna, 2008, p. 120-121). O discurso precisa gerar “essa interpenetração profunda” (Penna, 2008, p. 121).

Esses vestígios inicianos estão também presentes na postura de Anísio Teixeira, que conduzia sua gestão como uma cruzada, quando luta obstinadamente para alterar as rotinas da escola pública, controlar as atividades escolares, realizar um trabalho de demonstração e organizar operacionalmente a luta pela defesa da sua obra, ou ainda quando se refugia na *indiferença inaciana*, para espanto dos seus colaboradores, retirando dela uma admirável resistência psicológica a todo tipo de pressão. A formação em colégios jesuítas consolidou sua fé, que acabou sendo vivida na vida pública, numa espiritualidade produzida por inquietação e dúvidas. Nele a definição da espiritualidade está ancorada naquilo que o mobiliza com intensidade: a defesa da democracia e da educação para a democracia, motivo central do devotamento de sua vida. O preço pago pelo educador baiano na defesa das suas convicções foi o duro enfrentamento das

hostilidades de todos aqueles que insistiam nos valores antidemocráticos e que assumiam diferentes formas, desde a inércia até a tentativa de solapar a sua obra educativa pela calúnia ou pela imposição de políticas que iam na contramão da redistribuição da educação como bem social. Também pelo banimento da vida pública a que foi submetido tanto em 1935, como, mais tarde, em 1964. Como diz o Manifesto: “A alma têm uma potência de milhões de cavalos, que levanta mais peso do que o vapor” (Penna, 2008, p. 124). E que “alma” a de Anísio!

Afirmava Anísio Teixeira, e o cito de memória, que deveríamos perdoar as falhas das gerações passadas porque elas, sem dúvida, sofreram mais do que nós. Devemos à geração dos intelectuais liberais da década de 30 do século passado o Manifesto, que persiste e consuma vibração sutil de ideias convidando-nos à ação. Essas ideias não foram apenas “bandeiras”. Foram valores instituídos com a intenção de configurar uma realidade. A educação democrática é uma construção de homens comprometidos com a força da palavra e a recusa da violência, com homens que empreendem a formação de subjetividades capazes de refletir, de questionar a si mesmas, de abrir-se para o novo. Como lembra Lilian Valle, “o projeto democrático irrompeu pela primeira vez no mundo grego como novidade que nada, no passado, havia preparado” (2006, p. 546). Nesse sentido, o Manifesto inaugurou, sim, uma sistematização de ideias de valorização da educação pública, traduzidas em propostas políticas como nunca antes qualquer outro documento havia feito. Nesse sentido, com todas as suas contradições, a luta pela democracia e pela educação democrática da geração de 1930 talvez não tenha sido tão inconsequente quanto alguns querem nos fazer acreditar! Ela nos mostrou, sobretudo com as realizações de Anísio Teixeira, que ela era não só desejável, mas possível, e que dependia de escolhas, e toda escolha exige um preço a ser pago.

E quando retornamos ao *Manifesto dos Pioneiros* a partir das nossas próprias lutas pela sobrevivência, tentando compreender o que é essencial e secundário em nossas disputas institucionais e a nós mesmos em nossa condição humana, com nossas dúvidas, (in)coerências e limitações, acabamos considerando o Manifesto, não como pretendeu Hugo Lovisolo (1989), uma “tradição desafortunada”, mas como o compromisso maior, cocriado e materializado por uma geração, com uma sociedade educada e que, nessa direção, empenhou seu trabalho, o melhor do seu conhecimento e dos seus esforços, toda a sua esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALMEIDA, M. H. T. de. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (Org.). *História das Ciências Sociais*. v. 1. São Paulo: Vértice/Idesp/Finep, 1989. p. 171.

AZEVEDO, F. Carta de Fernando de Azevedo a Anísio Teixeira em 31/10/1932. In: AZEVEDO, Fernando. Correspondência (66) entre AT e Fernando de Azevedo. *Arquivo Anísio Teixeira*, Série Correspondência, ATRc 31.12.27, documento n. 16, CPDOC/FGV.

AZEVEDO, F. A reconstrução nacional no Brasil: ao povo e ao governo. In: PENNA, L. (Org.). *Manifestos políticos do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

AZZI, R. O fortalecimento da restauração católica no Brasil (1930-1940). *Revista Síntese: Nova Fase*, São Paulo, v. 6, n. 17, p. 69-85, 73-85, set./dez. 1979.

BATISTA, Pedro Ernesto. Discurso de posse. In: GAWRYSEWSKI, A. *Administração Pedro Ernesto*. 1987. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

BENJAMIM, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIM, W. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Magia e Técnica, Arte e Política, v. 1.)

BENJAMIM, W. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BOIS, D. L'advenir, à la croisée des temporalités: analyse byographique du processus d'émurgence du concept de l'advenir. *Réciprocités*, Porto, PT, n.3, p. 6-15, maio 2009.

BRANDÃO, Z. Paschoal Lemme, marxista e pioneiro da educação nova. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002. p. 41-54.

CANDIDO, A. *Teresina e etc.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CARVALHO, M. M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

CERTEAU, M. de. *Artes de fazer: a invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, L. A. da. A organização do campo educacional: as conferências de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 9, n. 15, maio 1981.

CUNHA, L. A. da. Apresentação. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

CUNHA, M. V. da. *O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira*. [199-?] Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Marcus%20Vinicius%20da%20Cunha%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

CURY, C. R. J. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 5, n. 12, p. 5-13, set. 1982.

FÁVERO, M. de L. *A UDF: uma utopia vetada?* Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/19/FAVERO.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

FRANCA, Pe. L. S. J. Sobre o manifesto educacional. In: FRANCA, Pe. L. S. J. *A formação da personalidade*. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1954. p. 201-211.

FREITAS, M. C. de. Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 41-61, set./dez. 2000.

GAWRYSEWSKI, A. *Administração Pedro Ernesto*: Rio de Janeiro, DF, 1931-1936. 1987. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

GONDRA, J.; MAGALDI, A. M. *A reorganização do campo educacional no Brasil*: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. *Artes de fazer: a invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-32.

KONDER, L. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LEFEBVRE, H. *Introduction à la modernité*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1962.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LEMME, P. *Memórias*. v. 2. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Inep, 1988.

LIMA, H. Carta de Hermes Lima a Anísio Teixeira em 14/10/1932. In:

LIMA, Hermes. Correspondência (32) entre Anísio Teixeira e Hermes Lima. *Arquivo Anísio Teixeira*. Série Correspondência, Atc 26.1.10, documento n. 9, CPDOC/FGV.

LOPES, S. de C. A universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além do seu tempo. In: FÁVERO, M. de L.; LOPES, S. de C. *UDF: uma concepção alternativa de universidade*. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 45-68.

LOVISOLO, H. *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

MARTINS, L. A gênese de uma *intelligentsia*. Os intelectuais e a política no Brasil (1920-1940). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 65-87, jun. 1987.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. de S. *Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2011. (Coleção Memória da Educação).

NUNES, C. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.

NUNES, C. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1994.

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000a.

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, maio/jun./jul./ago. 2000, 2000b.

NUNES, C. A poesia da ação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18. jan./abr. 2001.

NUNES, C. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: GONDRA, J. E.; MAGALDI, A. M. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003. p. 45-64.

NUNES, C. Às margens do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: XAVIER, M. Do C. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. p. 39-66.

NUNES, J. H. Manifestos modernistas: a identidade nacional no discurso e na língua. In: ORLANDI, E. P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993. p. 43-57.

ORLANDI, E. P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PEIXOTO, A. Apresentação. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, v. 1, n. 1 e 2, p. 5-9, jul./dez, 1935.

PEIXOTO, E. do A. Carta de Anísio a Amaral Peixoto. *Arquivo Anísio Teixeira*, série Correspondência, CMA/ATC 46.11.01, documento n. 39, anexo 1, CPDOC/FGV.

PENNA, Lincoln de Abreu (Org). *Manifestos políticos do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

ROCHA, M. B. M. da. A outra modernidade educacional: da geração dos críticos republicanos aos pioneiros da educação. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PROMOVIDO PELA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal, RN. *Anais... Natal: Sociedade Brasileira de Educação*, 2002. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/041.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

ROCHA, M. B. M. da. *Matrizes da modernidade republicana*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Plano, 2004.

ROCHA, M. B. M. da. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2000.

ROMANO, R. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.

ROMO, C. M. *Estrategia y plan*. México: Siglo XXI, 1972.

SARMENTO, C. E. B. A arquitetura do impossível: a estruturação do Partido Autonomista do Distrito Federal e o debate autonomista nos anos 1930. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000. p. 33-58.

TEIXEIRA, A. Manuscrito de um programa de partido político. *Arquivo Anísio Teixeira*, série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

TEIXEIRA, A. *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007.

VALLE, L. Democracia e movimentos instituintes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 540-548, 2006.

VILLALOBOS, J. E. R. Considerações acerca do Plano Nacional de Educação. *Didática*, Marília, n. 5-6, 1968-1969.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002.

XAVIER, M. Do C. *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Marta Maria Chagas de Carvalho

Como se sabe, a Associação Brasileira de Educação (ABE) foi, nos anos de 1920, a principal instância de articulação do chamado *movimento de renovação educacional* no Brasil. Nela se congregaram, numa mesma campanha pela *causa cívico-educacional*, grupos de educadores que iriam se antagonizar mais tarde, depois da Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se central para os referidos grupos. As plataformas políticas de Vargas incorporam tópicos centrais dos discursos dos entusiastas da educação dos anos de 1920, produzindo a expectativa de que era chegado o momento para tornar realidade o seu programa. A criação do Ministério da Educação e Saúde inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da *causa educacional* transforma-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrentes. No cenário dessa disputa, é lançado, em junho de 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Dirigido “ao povo e ao governo”, o Manifesto foi subscrito por um conjunto de intelectuais que então se constituiu como grupo político, disputando o poder na ABE e, em âmbito mais amplo, o controle dos órgãos públicos, pela orientação técnica e doutrinária do aparelho escolar. Seus principais

antagonistas foram os setores militantes do laicato intelectual católico, organizados principalmente no Centro D. Vital e sediados, então, na cúpula de poder da ABE.

A maior parte dos signatários do Manifesto havia participado das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE e ocupado postos governamentais, na qualidade de profissionais empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino. Alguns deles, como é o caso, sobretudo, de Anísio Teixeira, mas também de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo, entre outros, assumem o controle da ABE a partir de 1932, com o lançamento do *Manifesto* e o conseqüente êxodo do grupo católico dos quadros dirigentes dessa entidade.

Lançado alguns meses depois da IV Conferência, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi apresentado como a resposta política que a Conferência se recusara a dar. Colocando-se no centro das disputas políticas que, depois de 1930, reconfiguraram o campo do debate educacional, o Manifesto dava visibilidade e organização à defesa de um sistema único de ensino, público, leigo e gratuito. Os princípios nele firmados norteariam a discussão da Comissão dos 32, que, presidida por Fernando de Azevedo, iria fixar, na V Conferência, as normas de estruturação do sistema educacional brasileiro que seriam defendidas pela ABE na Constituinte de 1934. Mas seu efeito imediato foi o êxodo dos católicos que, abandonando a ABE, se reorganizaram, inicialmente na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e no Centro D. Vital de São Paulo, e, a partir de 1934, na Confederação Católica Brasileira de Educação, num combate sem tréguas contra os princípios firmados no Manifesto e seus defensores.

A grande novidade do Manifesto foi, sem dúvida, seu impacto na redefinição do campo dos debates educacionais. O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da *causa cívico-educacional*, explicita-se como confronto de posições: *escola única x escola dual, ensino público x ensino particular, ensino leigo x ensino religioso*. Mas o próprio nome dado ao Manifesto evidencia que, no âmago dessa cisão, enraizava-se outra, no campo teórico/doutrinário da Pedagogia, alimentada pelas novas ideias pedagógicas que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos, como se evidenciaria, especialmente, nos episódios que levaram, alguns anos mais tarde, em 1935,

ao afastamento de Anísio Teixeira do cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

A história dessa cisão é relativamente conhecida. Ela se anuncia na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em 1931. Tudo indica que os organizadores da Conferência, sintonizados com o Ministério da Educação, contavam referendar, na sua assembleia de encerramento, uma política educacional que perpetuasse a dualidade do sistema escolar e lhe imprimisse orientação religiosa. Controlada pelo grupo católico desde 1929,¹ a ABE organizara a Conferência de modo a encaminhar as deliberações tomadas nessa direção.² O intento só não foi bem-sucedido devido à intervenção de Nóbrega da Cunha, que se apresentou na Conferência como porta-voz de um grupo dissidente. Esse grupo não tinha, até então, suficiente poder na ABE. Interessava-lhe, por isso, evitar que a Conferência respondesse ao governo, pois, se o fizesse, o faria nos termos das concepções defendidas por seus antagonistas. Pretendia convencer a assembleia de que, a despeito do seu tema geral, “As grandes diretrizes da educação popular”, a Conferência não havia sido organizada de modo a poder dar ao governo a resposta solicitada. Era, assim, peça de uma estratégia destinada a postergar a discussão, remetendo-a para a V Conferência e preparando, desse modo, a pauta desta. A então recente eleição de Anísio Teixeira para a Diretoria da ABE dava a esse grupo maior poder de influência na organização da futura conferência. Sua preparação, envolvendo o estabelecimento do temário, a composição dos grupos de discussão e a escolha dos relatores, vinha sendo competência dos órgãos diretores da ABE. Isso potencializava as chances de que o adiamento da discussão facilitasse a preparação de uma resposta ao governo mais conforme as posições do grupo.

Promovida pela ABE, a IV Conferência realiza-se em dezembro de 1931. A ABE havia sido fundada no Rio de Janeiro, em 1924, por um pequeno grupo de intelectuais convencidos de que na educação residia a solução dos problemas nacionais. Ela havia sido projetada como “órgão legítimo de opinião das classes cultas”, destinado a “colaborar em perfeita harmonia com os governos” em questões de educação. A organização de Conferências Nacionais, nos anos de 1927, 1928 e 1929, expande a entidade, que passa

¹ Ver Carvalho (1998), especialmente o capítulo 2.

² Ver o relato de Nóbrega da Cunha (1932, cf. Carvalho, 1998, capítulo 5).

a aglutinar intelectuais, professores e administradores do ensino de todo o País, numa grande campanha cívica pela *causa educacional*. Mas é na IV Conferência que a Associação é efetivamente chamada a realizar o seu projeto de colaborar na formulação das políticas educacionais do País. Isso se dá, entretanto, em uma situação na qual a ABE está dividida e em que são bastante estreitos os laços que ela mantém com a alta hierarquia do Ministério da Educação do Governo Provisório.

Foi, ao que tudo indica, o próprio ministro da Educação, Francisco Campos, que convocou as delegações estaduais para a Conferência, como sugere carta encontrada nos arquivos da ABE:

Rio de Janeiro, 10 de julho de 1931.

Sr. Interventor,

Convocada pela Associação Brasileira de Educação, sob os auspícios deste Ministério, deverá realizar-se nesta capital, de 12 a 19 de outubro próximo, a Quarta Conferência Nacional de Educação, cujo programa vai em anexo.

Como verá V.

Exa., os assuntos a serem estudados nessa Conferência são da maior importância e têm acentuada oportunidade, em face das novas diretrizes que o Governo da República está procurando imprimir às atividades brasileiras no terreno educacional. De fato, o programa assentado focaliza, como tema geral, “as grandes diretrizes da educação popular” e como teses especiais a intervenção federal na difusão do ensino primário, a organização do ensino técnico-profissional e normal e a elaboração das estatísticas escolares.

Parece, pois, aconselhável que a administração pública, nos seus ramos, se interesse de modo especial pelos trabalhos da projetada Conferência, participando deles por meio de escolhidas delegações. E como esteja entre os problemas a serem debatidos o do preparo das estatísticas escolares, ao qual este Ministério está dedicando acurados esforços, mas que só poderá ter solução integral com a cooperação dos governos regionais, julgo acertado solicitar, aos dignos Governos dos Estados, do Distrito Federal e do Território do Acre, que incluam, nas respectivas delegações à Conferência, os diretores ou inspetores gerais da instrução, mas habilitadas tais autoridades com poderes amplos para, na conformidade das conclusões que prevaleceram na votação da 6ª tese do programa que se vai estudar, subscreverem, com o representante deste Ministério, um convênio entre a administração do país e a das suas unidades constitutivas, visando traduzir em imediata realidade

a padronização e a eficiente elaboração e publicação das estatísticas escolares brasileiras.

Dirijo a V. Exa., pois, um caloroso apelo para que não falte o concurso desse esclarecido Governo ao êxito dos propósitos que inspiram a convocação da Quarta Conferência Nacional de Educação, entre os quais se inscreve o que especialmente formula este Ministério, de aproveitar os debates em torno do preparo das estatísticas escolares e o comparecimento de representantes de todos os Governos regionais, para o definitivo e solene estabelecimento da cooperação interadministrativa de que somente poderá resultar um plano modelar, tão necessário ao progresso do país, para o levantamento das estatísticas do aparelho educativo nacional e para o desenvolvimento convergente das nossas atividades escolares.

Certo de que V. Exa. acolherá com simpatia estas minhas sugestões, que concretizam, aliás, mais um sincero esforço de construção e organização no terreno cultural por parte da administração brasileira, apresento-lhe os meus antecipados agradecimentos pela acolhida que dispensar ao cordial apelo que deixo formulado, pedindo-lhe, ainda, que se digne promover a maior publicidade possível, nessa circunscrição política, para os elevados objetivos da Conferência projetada, a fim de que em torno deles se possam congregiar os esforços de todos os cidadãos devotados à causa da educação da comunidade nacional.

Tenho a honra de reiterar a V. Exa. os protestos de meu alto apreço e distinta consideração.

(a) Francisco Campos³

O Ministério da Educação participou ativamente da promoção da Conferência. Em 4 de dezembro de 1931, divulgou, pela imprensa, comunicado que enaltecia a “valiosa cooperação ao governo” que o evento podia prestar. A expectativa estava alicerçada na própria composição do público que estaria presente nele. Dizia o comunicado:

Figuram nas delegações de alguns Estados as mais altas autoridades responsáveis pela causa do ensino, secretários do governo, diretores

³ A carta não está assinada e deveria ter sido mandada aos interventores convocando-os para a Conferência, inicialmente marcada para outubro. Do expediente da sessão do Conselho Diretor de 23 de novembro de 1931, consta telegrama de Getúlio Vargas aos interventores, insistindo sobre “a alta significação” da Conferência e sobre “a ótima oportunidade que oferece para um entendimento entre os encarregados da instrução dos diferentes Estados, no sentido de se obter a homogeneidade necessária e racional do ensino em todo o Brasil”. O telegrama recomendava que enviassem representantes, de preferência o próprio diretor da Instrução (Cf. atas das reuniões do Conselho Diretor, 1931, arquivos da ABE). A respeito, Carvalho (1998), especialmente o capítulo 2.

gerais da instrução, inspetores escolares e notabilidades do magistério. Numerosos chefes dos serviços regionais de estatística trarão ao magno certame a colaboração de sua experiência profissional no manejo das cifras e na coordenação dos registros, cuja perfeição imprime aos algarismos um alto valor elucidativo na solução de todos os problemas orgânicos da administração pública. Algumas representações, como as do Distrito Federal e de Minas, que são as maiores, destacam-se, ao mesmo tempo, pela sua composição, a qual associa os expoentes da organização didática segundo os diferentes aspectos que ela subordina na sua completa estrutura. O Ministério da Educação e Saúde Pública comparece, por seu lado, à Conferência, em via de efetuar-se, com a totalidade dos altos funcionários a que se acham confiadas as repartições e institutos que nele se integram, com a missão de promover e estimular o surto da cultura brasileira. O elenco dos embaixadores oficiais que vão prestigiar a benemérita iniciativa da ABE justifica a expectativa de uma ação decisiva em prol da melhoria do ensino [...] e [...] nos assegura de antemão não terem afluído, de todos os pontos do país, com sacrifícios penosos, para realizar uma obra precária e sem significação prática real perante os alevantados objetivos para que foram convocados.⁴

Desse comunicado e da carta reproduzidos, depreende-se que o Ministério da Educação não somente tinha conhecimento dos objetivos e da programação da Conferência, como também participava da organização do evento. Evidencia-se, também, nesses documentos, a expectativa do Estado de que na Conferência fossem formuladas sugestões para “as novas diretivas” que ele próprio vinha “procurando imprimir às atividades brasileiras no terreno educacional”. A Conferência era mesmo, tal como se evidencia na carta de Francisco Campos, incorporada às iniciativas governamentais como “mais um sincero esforço de construção e organização cultural por parte da administração brasileira”. Reforçando essas evidências, a ata da sessão do Conselho Diretor, de 6 de julho de 1931, informa que o temário da Conferência iria ser submetido à aprovação prévia do Ministério da Educação. Teixeira de Freitas, do Ministério, é mesmo apontado por Fernando Magalhães como o principal organizador do evento.⁵ Complementando esse rol de evidências, é preciso esclarecer que, em 1931, as fronteiras entre a ABE e o Ministério são de

⁴ O comunicado foi divulgado na edição do *Diário de Notícias*, de 4 de dezembro de 1931, com o título: “4ª Conferência Nacional de Educação. Comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatística e Divulgação, do Ministério da Educação e Saúde Pública”. Esse artigo consta de pasta referente à IV Conferência, que encontrei nos arquivos da ABE.

⁵ A informação consta da ata da sessão do Conselho Diretor de 28 de dezembro de 1931.

difícil delimitação. Francisco Campos é eleito sócio mantenedor da Associação em 1930;⁶ Belisário Penna, então seu presidente, exerce concomitantemente o cargo de ministro interino da Educação por alguns meses;⁷ Teixeira de Freitas passa a integrar o Conselho Diretor; muitos são os membros do Conselho Diretor da ABE que prestam colaboração ao Ministério.⁸

Nessas circunstâncias, interessava a Nóbrega da Cunha, e ao grupo que afirmou representar, evitar que a Conferência chegasse a conclusões que respaldassem o governo. A estratégia foi a de convencer a assembleia de que, como já dito, a despeito de seu tema geral, “As grandes diretrizes da educação popular”, a Conferência não havia sido organizada para responder ao pedido, formulado por Vargas e Francisco Campos na sua abertura, de que ela fornecesse a “fórmula feliz”, o “conceito de educação”, que embasasse a política educacional do Governo Provisório.

A documentação acima transcrita autoriza pensar que o ministro, co-organizador da Conferência, dificilmente formularia uma questão que nela não tivesse espaço assegurado de resposta. Parece claro, por isso, que Nóbrega da Cunha soube se utilizar muito habilmente das palavras que Campos e Vargas proferiram no evento, dando-lhes o estatuto de uma questão efetivamente formulada aos conferencistas, cuja resposta não tinha espaço na pauta da Conferência. Isso não passa despercebido a Fernando de Azevedo, que louva “a habilidade e a destreza” com que Cunha aproveitou os dois discursos inaugurais do chefe do Governo Provisório e do ministro da Educação (Azevedo *apud* Cunha, 1932, p. 5-6). Em carta de 24 de dezembro de 1931, dirigida a Nóbrega da Cunha, Azevedo elogia o desempenho do aliado na IV Conferência Nacional de Educação:

Não quero concluir sem o felicitar novamente pelo seu discurso e pela sua petição que me transmitiu por telefone e que acabo de ler no *Diário de*

⁶ Cf. ata da sessão de 10 de novembro de 1930.

⁷ Belisário Penna é eleito presidente da ABE em substituição a Arrojado Lisboa, na sessão do Conselho Diretor de 20 de Julho de 1931. Ele fazia parte do Conselho Diretor desde novembro de 1930. A ata da sessão de 10 de setembro de 1931 registra que Belisário Penna tinha sido escolhido por Getúlio para ministro da Educação e Saúde Pública. Belisário permanece na presidência da ABE até outubro, quando são eleitos, na assembleia geral, Carneiro Leão e Anísio Teixeira como presidentes. Até 26 de outubro de 1931, Belisário ainda é ministro da Educação (Cf. atas do Conselho Diretor da ABE, 1930 e 1931).

⁸ Teixeira de Freitas é muito ativo no Conselho Diretor nos meses finais de 1931. Há diversas referências, nas atas desse ano, a sócios que trabalham no Ministério.

Notícias. A habilidade e a destreza com que aproveitou os dois discursos inaugurais, do Chefe do Governo Provisório e do Ministro da Educação, não me surpreenderam mais do que a sua palavra persuasiva, de uma dialética irretorquível, que se desenvolvia tranquilamente, sem pressa de chegar ao desfecho... O rigor lógico com que articulou as diversas peças desses discursos; a firmeza dos termos em que colocou a questão, e a argumentação clara e contundente como uma lâmina – e tudo isto sem aparato e sem ênfase – dão ao discurso e ao requerimento uma força, autoridade e eficácia que não admira terem deixado inteiramente desarmada a maioria da assembleia que você acabou forçando a reconhecer-se incapaz de traçar uma nova política educacional (Azevedo *apud* Cunha, 1932, p. 5).

Em face de todas as evidências aqui apresentadas, não é possível aceitar que tenham causado surpresa, como faz crer Nóbrega da Cunha em *A revolução e a educação*, as palavras de Getúlio Vargas e Francisco Campos na abertura da Conferência, quando pediram aos conferencistas que fornecessem ao Governo Provisório a “fórmula feliz”, o “conceito de educação” da nova política educacional. Mais do que isso, as evidências apresentadas colidem também com a versão de Nóbrega da Cunha sobre a origem do Manifesto. Segundo essa versão, o Governo Provisório teria feito à Conferência um pedido que ela não estava preparada para atender, o que teria dado origem à postergação da resposta, que seria dada mais tarde, com o lançamento do Manifesto por um grupo de educadores descontentes com o que é definido como uma cobrança inesperada.

Essa versão ignora as relações existentes nesse momento entre o grupo católico, então hegemônico no departamento carioca da ABE, e o Governo Provisório. Eficiente enquanto estratégia de obtenção de objetivos políticos imediatos, a versão de Cunha aparentemente subestima o poder de organização e influência do grupo católico que, então, detinha o controle da ABE. Transformar essa versão em narrativa histórica, como chegou a ser feito na historiografia sobre o *movimento de renovação educacional*, é operação que obscurece o entendimento da força política efetiva dos grupos que estavam em confronto e elide as relações e alianças já sedimentadas ou em efetuação entre o grupo católico e o Governo Provisório. Não é possível subestimar, por exemplo, o fato de que esse governo vinha sendo sensibilizado pelas manifestações organizadas por D. Leme,⁹ tampouco – fato

⁹ Bruneau enfatiza a importância da comemoração ao Cristo Redentor. Segundo o autor, é nessa cerimônia que D. Leme apresenta a Vargas uma “lista de petições católicas a serem consideradas

pouco registrado – que Fernando Magalhães, líder desse grupo e presidente da Conferência, foi o orador oficial do laicato católico na inauguração do Cristo Redentor, além de ter sido nomeado reitor da Universidade do Rio de Janeiro pelo Governo Provisório. Se tomada como narrativa sobre os debates ocorridos na Conferência, a versão escamoteia não somente a existência dessas relações, como também o seu próprio caráter de estratégia política de persuasão dos conferencistas e de posterior legitimação do Manifesto perante a opinião pública. No espaço das disputas travadas na IV Conferência, era versão conveniente para convencer os conferencistas que seria necessário postergar a resposta ao governo. Como estratégia que abriria espaço político para o lançamento do Manifesto alguns meses depois, era eficaz, tornando possível apresentar o seu lançamento como a resposta que a Conferência não soubera, não quisera ou não pudera dar ao governo.

Por todas essas razões, vale a pena, aqui, reler, à luz de documentação encontrada nos arquivos da ABE, o livro em que Nóbrega da Cunha narra os debates que estiveram na origem do Manifesto, *A revolução e a educação*. O livro é documento importante no exame da IV 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 perspectivado que intervém no movimento educacional, produzindo um espaço político para a manifestação coletiva de um grupo que então se constituía buscando na ABE suporte institucional. O grupo ficaria conhecido pela denominação *Pioneiros da Educação Nova*.

Em *A revolução e a educação*, Cunha relata ter proposto inicialmente à assembleia uma “questão de ordem”, solicitando que apenas um orador se manifestasse por grupo de congressistas, dispondo, para tanto, do tempo a que regimentalmente a totalidade do grupo teria direito em conjunto. Relata também que, tendo sido rejeitada a proposta, na sessão seguinte, esclareceu que o pedido apresentado na sessão anterior era fórmula sugerida por um grupo que “tinha em vista reunir-se em turma fazendo intérprete das suas ideias o Sr. Fernando de Azevedo”, que “proferiria um discurso resumindo pontos de vista, aspirações, externando como que uma declaração de princípios de educação desse grupo” (Cunha, 1932, p. 13). Relata ainda que, feitos tais esclarecimentos, passara a interpretar para os congressistas as

pelo novo regime” (Bruneau, 1974, cap. III).

falas de Francisco Campos e Getúlio Vargas na sessão de abertura, nos seguintes termos:

O governo, pela palavra do Sr. Ministro da Educação e pela palavra do Sr. Chefe do Governo Provisório, vem declarar aos educadores do Brasil, reunidos em assembleia – delegados de governos e delegados de associações – , que o Governo da Revolução ainda não tem uma política educacional, pedindo, para essa política que está disposto a realizar, as bases, o sentido, isto é, pede à Conferência que lhe defina “o sentido pedagógico” da Revolução e promete seguir o rumo traçado por esta Assembleia (Cunha, 1932, p. 22).¹⁰

Na mesma sessão, prossegue, sintetizando a posição levada pelo governo à Conferência em dois pontos: uma assunção acerca da “inexistência de uma política educacional no Brasil” e uma crença de que era dever dos educadores nela reunidos “fornecer ao Governo bases para a política educacional”. É a partir dessa dupla constatação que, segundo o seu próprio relato, Cunha formula e apresenta à Conferência uma “preliminar”, na forma de questão:

Pode a Conferência de Educação proporcionar ao Governo os elementos que ele pede, isto é, pode lhe dar “o sentido pedagógico” da Revolução, fornecendo-lhe a “substância”, o “conceito” da educação e, em seguida, dar-lhe também a ‘fórmula mais feliz’ que lhe pediu o Chefe do Governo Provisório? (Cunha, 1932, p. 23).

A Conferência tinha, sustenta o narrador, o dever de responder a essa preliminar. Mais do que isso, tinha o dever de responder negativamente. Primeiramente, porque não tinha sido organizada tendo em vista o pedido. Sem ter tido a “visão da gravidade do momento brasileiro”, no seu entender, a Conferência fora organizada para discutir “uma parte mínima, se bem que importante, do problema”. O tema principal da Conferência, “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, que “aparentemente [...] podia estar encaminhando o problema”, teria sido proposto de tal forma que levasse todos

¹⁰ Nóbrega da Cunha afirma também, com perceptível ironia: “Fique bem gravado isto: o Governo Provisório, ao fim de um ano de existência, não tem uma política educacional, e vem pedir a esta Assembleia, e o faz com toda a sinceridade”. Em nota ao pé da página, acrescenta: “O Governo Provisório criou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Fez as reformas do ensino profissional, do ensino secundário e do ensino universitário, todas precedidas de vastas exposições de motivos em tom solene de quem havia resolvido a quadratura do círculo. Mas a obra verdadeiramente sensacional, a que, forçosamente, seria o índice de sua visão, foi o decreto que instituiu o ensino religioso. Foi o fim” (Cunha, 1932, p. 21-22).

a acreditar referir-se “a uma das fases da obra educacional, a obra da educação primária” (Cunha, 1932, p. 25). As teses sobre o tema enviadas à Conferência confirmariam tal asserção: “todas encaravam o assunto restritamente, dentro dos limites dessa fase, porque os seus autores compreenderam que este era o objetivo do congresso” (Cunha, 1932). Comprovava-o, segundo o seu ponto de vista, o relatório apresentado por Leoni Kaseff sobre o tema geral. Nele, o relator, entendendo a expressão “educação popular” em seu sentido amplo, havia sustentado que não pudera extrair das teses apresentadas conclusões que respondessem ao pedido feito pelo governo.

A “preliminar” formulada por Nóbrega da Cunha não chega a ser discutida na Conferência. Fernando Magalhães, que presidia a sessão, decide suspendê-la, alegando falta de tempo. Mas, na sua habitual obtusidade política, Magalhães aparenta não perceber adequadamente a estratégia de Nóbrega da Cunha e acaba por criar uma situação extremamente favorável aos objetivos deste. Reconhecendo existir uma pergunta formulada pelo ministro da Educação que não poderia ser respondida pela assembleia, Magalhães respondia ele próprio à questão posta na preliminar apresentada por Nóbrega da Cunha. Indiretamente, assim, referendava o encaminhamento dado por este.¹¹ Magalhães dizia não saber se a Assembleia poderia responder imediatamente à pergunta do ministro. E esclarecia: “A Quarta Conferência foi organizada com antecipação de alguns meses. Os assuntos foram distribuídos durante esse tempo, a fim de que seu estudo correspondesse à expectativa”. Seria difícil corresponder “à surpresa de uma pergunta precipitada” (Magalhães *apud* Cunha, 1932, p. 27). Em seguida, Magalhães afirmava que a resposta ao pedido governamental poderia ser dada na Conferência seguinte e que Nóbrega da Cunha poderia enviar o seu trabalho para a comissão encarregada de elaborar uma súmula da IV Conferência, que o encaminharia à V Conferência.

Não poderia ser melhor para Nóbrega da Cunha esse desfecho de sua intervenção na Assembleia. Fundamentado pela decisão de Magalhães, ele encaminha requerimento à comissão especial encarregada de organizar a súmula dos trabalhos da IV Conferência, segundo o qual cumpriria

¹¹ Aqui a obtusidade de Magalhães está, principalmente, em admitir, concordando com Nóbrega da Cunha, que a Conferência não poderia responder à questão. Na fala de Getúlio Vargas existe, efetivamente, uma questão formulada. Já na de Francisco Campos a questão parece ter sido habilmente produzida por Nóbrega da Cunha (Cunha, 1932, p. 13-28).

ao requerente formular o problema cujos termos foram apresentados à IV Conferência Nacional de Educação pelos Srs. Chefe do Governo Provisório e Ministro da Educação e Saúde Pública, um solicitando o “conceito de educação” e outro assumindo o solene compromisso de executar a “fórmula mais feliz” compatível com o conceito; e cumpriria “à honrada Comissão Especial receber o trabalho do requerente para, por meio da ‘Súmula dos Trabalhos’, fazer o mesmo chegar ao conhecimento da V Conferência Nacional de Educação, como o determinou o Sr. Dr. Fernando Magalhães, a fim de ser atendido convenientemente o desejo manifestado pelo Sr. Dr. Francisco Campos” (Cunha, 1932, p. 39-40).

O requerimento era acompanhado de uma “Explicação à Mesa e à Assembleia da IV Conferência Nacional de Educação”. Nessa “Explicação”, Nóbrega da Cunha fornece novas informações. A primeira delas é a de que a questão preliminar levantada tinha o objetivo de esclarecer,

desde logo, antes de qualquer debate, a verdadeira situação, para que, encerrados os trabalhos, os seus insignificantes e insignificativos resultados não fossem servir de base a nenhuma tentativa oficial, da União ou dos Estados, e agravar, ainda mais, as já gravíssimas condições do Brasil em matéria de ensino e educação, ou constituir fundamento de programa, na parte educacional, para a futura obra de reorganização do país (Cunha, 1932, p. 39-40).

A segunda informação é a de que ele, Nóbrega da Cunha, aceitava “a incumbência, a honra e a responsabilidade que lhe foram atribuídas pela assembleia na figura de seu presidente Fernando Magalhães”, em nome da “corrente ideológica cujos princípios e aspirações” defendera na Conferência, “não em caráter individual, mas como membro de uma vanguarda” (Cunha, 1932, p. 43).

Declarava também que essa corrente, recebendo por suas mãos a incumbência referida, a transferia para as do Sr. Fernando de Azevedo, conferindo a este, assim, “perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil” (Cunha, 1932, p. 43).

Ao esclarecer que o objetivo de sua intervenção na Conferência foi o de evitar que os resultados desta fossem utilizados de modo a servir de base para os programas educacionais do Governo Provisório, Nóbrega da

Cunha conduz o leitor a formular uma indagação: o que o autorizaria a temer semelhante utilização?

Os relatores designados pelo Conselho Diretor do Departamento carioca da ABE foram os seguintes: Edgar Sússekind de Mendonça, para o tema “Como organizar, na Capital e nos Estados, o ensino profissional, de forma a garantir (sem transformar as oficinas em meros departamentos industriais) a inteira eficácia do trabalho escolar, elemento criador da riqueza futura da Nação?”; Gustavo Lessa, para o tema “Como deverá a futura Constituição brasileira outorgar à União, dentro das prescrições consagradas pela pedagogia moderna, a faculdade de intervir na difusão do ensino primário, base indiscutível da prosperidade imediata do País?”; Barbosa de Oliveira, para o tema “Como estabelecer o ensino normal, em seus vários graus, fator decisivo na educação dos povos que encontram na ascendência moral e intelectual dos mestres a força emancipadora das nacionalidades verdadeiramente constituídas?”. Para a tese geral “As grandes diretrizes da educação popular”, foi designado Leoni Kaseff como relator.¹²

Nóbrega da Cunha sintetiza a fala desses relatores, mas, aqui, para os propósitos deste texto, bastará apresentar a exposição que fez o relator do tema central, Leoni Kaseff. Isso porque essa intervenção traz à tona a principal questão em jogo nos debates: o que estaria sendo designado, pelo governo e pelos congressistas, com a expressão “educação popular”?

Aparentemente, Leoni Kaseff concordava, *grosso modo*, com Nóbrega da Cunha a respeito do significado da expressão. Para ambos, “educação popular” abrangia todos os ramos e graus do ensino e deveria estar destinada a toda a população brasileira. Mas havia discordâncias de estratégia entre eles. Entendendo que o tema estava proposto nessa

¹² O programa abrangia, ainda, temas que resultaram no convênio entre a União e os Estados para a uniformização das estatísticas. Os temas foram os seguintes: 1 – “Como se devem constituir os padrões brasileiros para as estatísticas do ensino, tanto particular como oficial, em todos os seus ramos?” 2 – “Que registros devem ser criados, em que moldes e em que condições, para que as estatísticas escolares brasileiras possam ser levantadas nas requeridas condições de compreensão, veracidade e rapidez?” 3 – “Que bases são aconselháveis para um convênio entre a União e as unidades políticas do País, a fim de que nossas estatísticas escolares se organizem e se divulguem com a necessária oportunidade e perfeita uniformidade de modelos e de resultados, em publicações de detalhe e de conjunto, ficando aquelas a cargo dos Estados, do Distrito Federal e do território do Acre, e cabendo as segundas à iniciativa federal?” (“Programa da Quarta Conferência Nacional de Educação”, pasta referente à IV Conferência, Arquivos da ABE). Quanto ao convênio firmado na Conferência, ver Cunha (1932, p. 45-65).

acepção ampla, Kaseff apresentou na assembleia réplica ao argumento de Cunha, cuja estratégia pressupunha que a expressão era concebida pelos organizadores da Conferência em sentido restrito, que limitava a educação popular à instrução primária.¹³ Kaseff sustentava que nada estaria “mais em desacordo com a própria história e evolução da escola moderna do que semelhante concepção” (Kaseff, 1933, p. 217-221). O “conceito de escola pública, por força das reivindicações vitoriosas das massas trabalhadoras”, teria sido “mais de uma vez modificado para uma compreensão maior” (Kaseff, 1933, p. 217-219). Antes do advento da “escola do trabalho”, teria sido possível tal interpretação do tema. Admitir aquele sentido restritivo, contudo, era “desconhecer a evolução da escola pública no século atual”. A “escola pública” teria sido, prosseguia, “a primeira conquista do povo trabalhador em matéria de educação”. A segunda delas, a “escola do trabalho”. A “escola única” seria “uma terceira concessão às classes humildes da sociedade, no terreno da instrução” (Kaseff, 1933, p. 218). Pela escola pública teria sido feita “às crianças das classes sociais inferiores uma concessão: o direito de receberem instrução gratuita de grau elementar em igualdade de condições com os descendentes da burguesia” (Kaseff, 1933, p. 219). Pela “escola do trabalho” teriam passado os métodos de vida do “povo humilde e sofredor a constituir uma obrigação para as classes abastadas, na escola...” (Kaseff, 1933, p. 219). Pela “escola única”, a “instrução integral deixava de ser privilégio dos nobres e dos plutocratas para se oferecer a todos os legítimos talentos, sem distinção de classe social”. Se fosse o caso de resumir em duas palavras aquilo em que consistiriam as grandes diretrizes da educação popular, concluía Kaseff, elas seriam: “escola única”. Mas era necessário entender bem o que significava: “a mesma educação, em qualidade e quantidade, para todos os indivíduos, sem indagação de procedência social e em função exclusiva de suas aptidões”. Assim, nessa “amplitude de sentido que a educação popular tomou em nossos dias, por efeito das grandes e profundas transformações técnicas e sociais do século presente”, as diretrizes dessa educação não mais caberiam “nos acanhados limites da instrução elementar”, mas transcenderiam esse grau de ensino

¹³ A íntegra da réplica apresentada por Kaseff (1933) na Conferência é publicada em livro com o título *As grandes diretrizes da educação popular* (réplica, como relator do tema geral da IV Conferência Nacional de Educação). A respeito, Cunha é lacônico: “O sr. Leoni Kaseff, relator do tema geral, teve a gentileza de, na sessão seguinte, responder a esse argumento, procurando provar que a fórmula ‘grandes diretrizes da educação popular’ podia conter o debate integral do problema da educação, mas, apesar do brilho com que se houve na tribuna, apenas conseguiu ‘chover no molhado’, pois isso era exatamente o que eu sustentei...” (Cunha, 1932, p. 24-25).

para abranger “todos os graus possíveis de formação total do indivíduo, não só no período de sua infância ou adolescência, como em todas as fases de seu crescimento físico e mental” (Kaseff, 1933, p. 220-221).

Não era essa, entretanto, a concepção que permeava o relatório de Kaseff sobre o tema *As grandes diretrizes da educação popular*. Não lhe tinha sido possível tratar o tema em sua acepção larga, não redutível à escola primária. Ele havia sido subordinado ao teor do material submetido a seu exame de relator, tratando o tema em sua acepção restrita.¹⁴ Foi essa situação que levou Nóbrega da Cunha a apresentar sua “preliminar”. Diz ele:

Foi na discussão desse parecer que eu, rompendo os debates, levantei a questão preliminar certo de que, se não firmássemos de início o sentido da obra, a desarticulação dos temas levaria o Congresso a formular diretrizes parciais, de acordo com cada caso isolado, ao invés de traçar, ou ao menos esboçar, as linhas gerais de um plano orgânico da educação brasileira (Cunha, 1932, p. 86-87).

A questão terminológica invocada exhibe o confronto, até então não aflorado nas Conferências Nacionais, entre os defensores da bipartição *educação do povo/educação de elites* e seus opositores. Nóbrega da Cunha temia que prevalecesse na Conferência uma concepção de “educação popular” no sentido restrito, que consagrasse a dualidade dos sistemas educacionais existentes. Por isso, um de seus objetivos era simplesmente deixar evidente para os conferencistas e para o governo que falar em grandes diretrizes da educação popular era falar não apenas da escola primária, profissional e normal, como indicava o temário, mas de uma política educacional abrangente, para todos os graus e ramos de ensino. Mas, como já se viu, sua pretensão era mais ampla e estava interessada em abrir caminho para a proposição de uma nova política educacional. Assim, pode-se perguntar por que teria ele evitado que a Assembleia respondesse às perguntas do governo. Seria mesmo porque

¹⁴ As conclusões do relatório de Kaseff propunham, entre outras medidas: “1º – a instrução primária semiprofissional, em escolas regionais, afeiçoadas à fisionomia das diferentes zonas a que se destinem; 2º – a instrução técnico-profissional, em estabelecimento imediatamente superposto à escola primária regional, nas zonas rurais, e à escola complementar, nos centros urbanos; 3º – a educação sanitária das populações adultas do interior, completando o ensino da higiene na escola regional.” (Cunha, 1932, p. 85). A “Introdução” que apresentou ao relatório foi integralmente publicada em livro. Nela, Kaseff propôs um tipo de “escola elementar para o sertão” na qual, além da instrução elementar, fosse ensinado um ofício, em função das necessidades da região. Criticou a escola de simples alfabetização e a “escola primária de letras uniforme na cidade e no sertão, [...] sem a mínima articulação com o meio social”, (Kassett, 1933, p. 35-43).

considerava que a Conferência não estava preparada para responder às questões formuladas ou porque temia que ela estivesse prestes a respondê-las em termos inaceitáveis para o grupo que representava?

É o próprio Nóbrega da Cunha que nos fornece a resposta, ao referir-se às falas de Carneiro Leão, Fernando Magalhães e Miguel Couto, como falas de “guias” da Conferência, como “palavras de orientadores da assembleia”. O primeiro deles, Carneiro Leão, era o presidente da ABE, e essa circunstância conferia à sua fala um grande poder de persuasão. O segundo, dizia, “além de reitor da Universidade era o presidente efetivo do Congresso, e sua opinião forçosamente seria recebida como conselho de caráter oficial”. O terceiro, completava, “havia sido convidado para fazer, com a sua formidável autoridade de expoente máximo da ciência médica brasileira, uma conferência apontando as ‘grandes diretrizes da educação popular’, tema fundamental do programa” da Conferência. Os pontos de vista dos três valeriam, concluía, “como verdadeiros rumos para os debates em plenário” (Cunha, 1932, p. 66).

O que disseram esses “guias” segundo a leitura de Nóbrega da Cunha? No seu discurso, Carneiro Leão estava em completa sintonia com o Governo Provisório. Nele haveria

uma coincidência de pensamento com o do Sr. Francisco Campos, tão clara que o presidente da ABE poderia ter sido acusado de repetir o ponto de vista sustentado pelo Ministro da Educação, que falara em primeiro lugar, se ambos não houvessem levado escritas as suas orações. O que um leu, mostrando a responsabilidade da Conferência, era, apenas, em termos diversos, o que o outro, momentos antes, acabara de ler (Cunha, 1932, p. 77).

Já Fernando Magalhães, dizia Cunha, não sem algum toque de ironia:

encantou, como sempre, o seletto auditório com uma verdadeira peça de oratória lantejoulada de imagens peregrinas e transbordante entusiasmo [...]. O seu pensamento, exposto com tanta elegância de gesto e tanta fulguração verbal, pode ser interpretado como a fórmula de uma sugestão destinada a encaminhar a assembleia em linha reta para o ensino religioso, pois, querendo esboçar o quadro da evolução brasileira, estabeleceu como ponto inicial da nossa formação de povo a obra da Catequese e indicou a Cruz como único marco para finalidade dos nossos destinos nacionais (Cunha, 1932, p. 66).

A parte mais importante do discurso de Magalhães foi, para Nóbrega da Cunha, o “paralelo que traçou em pinceladas incisivas entre o bolchevismo e o cristianismo” (Cunha, 1932, p. 68). Magalhães tinha dito:

O velho sistema político-social esfuma-se na tradição do antigo mundo romântico e fidalgo. Liberalismo e democracias vacilam e desmoronam-se, mas a dignidade humana não hesitará entre as margens áridas do trágico Moskowa e as areias sagradas do remansoso Genesaré. Duas ideologias aparentemente semelhantes e fundamentalmente antagônicas – o mando diante da serventia, o arbítrio de encontro à utilidade; uma obriga a escutar, a outra habitua a crer; uma forja violências para o poder, a outra tempera almas para a piedade (Magalhães *apud* Cunha, 1932, p. 68).

Segundo Nóbrega da Cunha, desse paralelo é que Magalhães extraía consequências pedagógicas, propondo que a “educação dos vindouros” fosse “a educação do sentimento”, contra a “anarquia avassaladora”. Dissera ainda Magalhães:

A crise é de obediência, obediência dos que dispõem e dos que realizam. Essa educação do sentimento é a educação pelo exemplo, despertando uma crença firme com o propósito único de servir. [...] Pela educação do sentimento, a pátria será uma comunhão de servidores e não uma comandita de interessados. Pátria dos que aprendem a crer antes de aprender a ler. Pátria que se nutriu da palavra do missionário, o primeiro mestre do povo brasileiro (Magalhães *apud* Cunha, 1932, p. 68-69).

Conforme Nóbrega da Cunha, Magalhães não propunha apenas o ensino religioso. Sua fala traçava “uma orientação doutrinária clara, definida, positiva”:

[...] educação católica, formação do povo 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, esquelético, descalço e dilacerado, a caminho de seu destino imortal [...] (Cunha, 1932, p. 70).

No relato que faz sobre a fala do outro “guia” da Conferência – Miguel Couto –, Nóbrega da Cunha pôs em destaque dois aspectos principais: a ausência de uma postura laica e o modo como nela se erradicava uma proposta de dualidade do sistema escolar brasileiro. Afirmava que a fala de

Couto estava no mesmo paradigma do discurso de Fernando Magalhães, ao comparar o trabalho das professoras com missão evangélica na qual os discípulos saíssem à imagem e semelhança do Mestre. E não deixava escapar a oportunidade de sugerir, ironicamente, a cumplicidade da fala do conferencista com o discurso de Francisco Campos, que, em vez de perguntar “Que queremos fazer do homem, educando-o?”, poderia ter perguntado: “À imagem e semelhança de quem queremos fazer o homem, educando-o?” (Cunha, 1932, p. 70).

Mas, diferentemente de Magalhães, Miguel Couto teria, segundo Cunha, considerado o problema por outro ponto de vista, o “da forma de tornar extenso o ensino primário em todo o país”, deixando de abordar especificamente “a questão doutrinária”, de “orientação e finalidade da obra educacional” (Cunha, 1932, p. 70-71). Sob esse ponto de vista, ganha centralidade o intuito de firmar a inarredável responsabilidade da União com a educação primária, sintetizado na seguinte distribuição das responsabilidades da União, dos Estados e dos municípios:

As Câmaras Municipais forneceriam o ensino primário, em curso de sete anos, aos habitantes, em idade escolar, da sede dos respectivos Municípios; os Estados nas capitais; e a União no interior e nos municípios insuficientemente dotados, livre aos Estados e à União erigir o ensino secundário e o superior onde julgarem dever localizá-lo (Couto *apud* Cunha, 1932, p.73).

Para cumprir o seu dever de garantir a educação primária, explicava Cunha, a União deveria, segundo Miguel Couto, adotar uma dupla estratégia. Nas vilas do interior onde houvesse uma população escolar mínima de 40 crianças, o governo deveria disseminar escolas públicas, instalando estabelecimentos de ensino primário. Mas era, sobretudo, para as regiões de fraca densidade populacional que, segundo Cunha, Couto teria encontrado uma fórmula controversa:

Estabelecer em cada Estado, no número convinável, grandes institutos de ensino primário, construídos adrede sob rigorosa direção de pedagogos e higienistas, e providos de laboratórios e oficinas; para eles viriam as crianças domiciliadas no interior do país, em lugares não servidos por escolas. O Estado passaria a exercer com respeito a essas crianças verdadeira tutela e lhes daria, além da manutenção e indumentária, a instrução moral, intelectual,

física e profissional... No fim daquele prazo, o Governo, exonerando-se da sua missão paternal, devolveria a cada família os seus filhos, devidamente educados e aptos para ganhar a vida e honrar a Pátria nos seus ofícios (Cunha, 1932, p. 73).

Segundo Cunha, tal fórmula ampliava a proposta “dos chamados ‘patronatos agrícolas’”, estabelecimentos que, do seu ponto de vista, apesar de facilitarem o ensino de grandes massas de alunos, teriam “todas as desvantagens pedagógicas e todas as dificuldades de deslocamento das crianças dos respectivos meios” (Cunha, 1932, p. 74). Sua efetivação supunha a organização de sistemas de ensino paralelos e totalmente autônomos, já que, como propunha Miguel Couto, os Estados dirigiriam o ensino, dentro de suas escolas, como entendessem, “na plenitude de um direito irrecorrível, segundo as inspirações da sua sabedoria pedagógica” (Couto *apud* Cunha, 1932, p. 76). Igualmente, a União teria assegurado o mesmo direito “dentro dos Institutos Primários e Escolas rurais que tiver criado e mantiver no território de qualquer Estado”. Essa dualidade de organizações escolares exigia – observava criticamente Cunha – dois corpos distintos de professores e, por isso, Couto propunha que, “ao lado da Escola Normal, mantida pelo Estado, fosse criada outra, pela União, unicamente para formar o magistério federal” (Cunha, 1932, p. 76).

A formação ministrada por essas escolas que deveriam ser criadas nos Estados pela União é ironizada por Cunha: as “pitorescas palavras com que o notável mestre justificou a fundação do estabelecimento proposto” não teriam passado despercebidas da audiência, que nelas certamente teria percebido “claramente estereotipada a medida da visão educacional do professor Miguel Couto” (Cunha, 1932, p. 76). Nessas palavras, a fala de Miguel Couto, de cunho marcadamente religioso, estaria completamente sintonizada com a de Fernando Magalhães, pois, nessas Escolas Normais, os “destinos da Pátria” estariam entregues às professoras, “como no Evangelho, que os seus discípulos saem à sua imagem e semelhança” (Cunha, 1932, p. 91).

Nas propostas de Miguel Couto, podem-se reconhecer muitas ideias recorrentes nos debates promovidos pela ABE nos anos de 1920. Pode-se dizer também que tais ideias expressavam as posições até então dominantes no departamento carioca da ABE. Delas constam os “internatos rurais”, tão caros a Fernando Magalhães; a “unificação da Escola Normal”,

tão insistentemente veiculada por Barbosa de Oliveira; a acepção de uma “escola única”, entendida como veículo de uma mesma formação moral, física e intelectual em todo o território nacional;¹⁵ o pressuposto de uma repartição dualista do sistema de ensino em escola para o “povo” e escola para as “elites”, que delineou o campo das propostas em debate; a diversificação regional de escolas, sem prejuízo da unificação pretendida; finalmente, a atribuição ao governo federal de fundar, manter e administrar estabelecimentos de ensino primário nos Estados, proposta relativamente ausente, até então, dos debates das Conferências Nacionais.

As posições defendidas por Miguel Couto firmavam deveres da União relativos à disseminação da escola primária, apontando-lhes uma direção: os “sertões brasileiros”. Em texto encontrado nos arquivos da ABE, que provavelmente é o da sua fala na Conferência, Miguel Couto sustentava que a “civilização brasileira” estava reduzida ao litoral. O homem do interior era testemunha dessa situação, “desde o físico sem higiene até a inteligência sem luz, desde a linguagem desprimorosa, até a moral virgem de ideias e de ideias” (Couto, [193-?], p. 85). O primeiro dever do governo seria dar-lhe “a saúde da alma e do corpo” (Cunha, 1932, p. 86).

Tais propostas partiam de um conferencista que havia sido declarado sócio honorário da ABE, por ocasião de seu famoso pronunciamento cívico em favor da causa educacional¹⁶ em 1927 e que, na assembleia, declarava-se ardoroso adepto da Revolução de 30, proclamando:

São [sic] durante os cataclismos políticos que nascem as grandes possibilidades nacionais, e se os abalos de 1822 e 89 não tiveram o poder de criar um movimento intelectual e faliram a sua missão educadora, fio que o mesmo não acontecerá agora. O Chefe do Governo Revolucionário da República acaba de ser o chefe de um Estado que promulgou uma lei responsabilizando os pais e tutores

¹⁵ Essa posição fica evidente no modo como Miguel Couto descreve o ensino que deveria ser ministrado nos estabelecimentos federais por ele propostos: “Nos estabelecimentos federais, quanto à parte moral, intelectual e higiênica, o ensino será único, no sentido de igual para todos os alunos são, e só desigual, por circunstâncias individuais e regionais, na parte profissional. Nem se compreenderia fosse o Estado o primeiro a salpicar desigualdades entre os seus tutelados e discípulos” (Couto *apud* Cunha, 1932, p. 76).

¹⁶ Trata-se da conferência intitulada “No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo”, que Miguel Couto proferiu em sessão promovida pela ABE com a finalidade de lhe conceder o título de sócio honorário. A conferência, cujo título foi considerado emblemático por Nagle, na caracterização que faz do que chama de “entusiasmo pela educação”, é publicada em um folheto (Couto, 1927).

pela matrícula e frequência escolar de seus filhos e tutelados; decretou no Código dos Interventores o emprego mínimo de 10% das rendas dos Estados à instrução primária, e apenas empossado do Governo, instituiu logo o Ministério da Educação e fê-lo entregue a esse Ministro de Instrução de Minas Gerais, que, em menos de um ano, levou a cultura até ao último recanto do vastíssimo e alcantilado território daquele Estado. Por estes motivos boto fé e asseguro que desta vez será resolvido o maior problema nacional (Couto, [193-?], p. 94).

Proclamações do gênero costumam produzir comoções em assembleias. Esperariam os organizadores do evento repetir o impacto cívico causado pela conferência de Miguel Couto na ABE, em 1927, e com isso lograr a consagração de suas propostas? Mudanças regimentais haviam extraído da Conferência poder de deliberação sobre as propostas apresentadas.¹⁷ Mesmo assim, e talvez por isso mesmo, o clima criado pelos discursos do chefe do Governo Provisório e de seu ministro da Educação na sessão de abertura da Conferência tornava possível a produção do impacto cívico referido e sua apropriação pelo governo como recurso de legitimação das políticas que pretendia promover.

Documento encontrado nos arquivos da ABE corrobora essa avaliação. Trata-se do texto de uma “Palestra irradiada a 16 de outubro de 1931, pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como propaganda da Quarta Conferência Nacional de Educação”. Não é possível saber se a palestra foi de fato irradiada tampouco se a iniciativa de promovê-la partira da Associação ou do Ministério. Entretanto, independentemente disso, o texto causa estranheza por nele estarem delineadas, a título de propaganda da Conferência, propostas semelhantes, quando não idênticas, às apresentadas por Miguel Couto.¹⁸

¹⁷ O regimento da IV Conferência introduziu as seguintes modificações: “A) Escolha com grande antecedência dos relatores gerais de cada tema, de modo que estes possam se dedicar durante muito tempo ao assunto que lhes foi designado e assim possam ser nas assembleias um verdadeiro guia das discussões. B) Restrição dos temas a questões técnicas, especializadas, de maneira a evitar os frequentes surtos de retórica vazia. C) Abolição da votação de conclusões de teses” (Cf. carta de Gustavo Lessa a Carneiro Leão, datada de 14 de novembro de 1929, nos arquivos da ABE). Também foi abolida a possibilidade de enviar teses sobre temas não indicados. (Cf. “IV Conferência Nacional de Educação. Regimento Interno”, em jornal não identificado, pasta referente à IV Conferência, Arquivos da ABE).

¹⁸ A palestra defendia a competência da União na difusão do ensino primário. Perguntava como dar a esse ensino “a extensão que lhe falta [...] de real preparação para a vida, adequadamente às exigências do meio?”. E respondia: “A resposta vem aos lábios com a só propositura da questão. Se não do Estado, se não do município, se não da iniciativa particular nos pode vir essa medida salvadora, só a União no-la poderá dar. Poderá, não: deverá, e é-lhe este o mais categórico dos deveres”. Só a União poderia “resgatar do crime de deixar ao desamparo de qualquer assistência educativa, isto é, da assistência regeneradora e salvadora, estes milhões de

Fazendo referência explícita a ele e a Fernando Magalhães como “duas figuras iluminadas de apóstolos” de que se orgulhava “a Nação”, a palestra exortava os ouvintes a acompanhá-los “confiantemente”, na “cruzada santa” cujo comando eles teriam assumido.¹⁹

Assim, parece claro que a intervenção de Nóbrega da Cunha no sentido de evitar que os resultados da Conferência fossem utilizados pelo governo como justificativa de seus programas tinha algum fundamento. De qualquer modo, quaisquer que fossem as expectativas do governo com relação à Conferência, a intervenção de Nóbrega da Cunha provocou nas posições nela dominantes um deslocamento politicamente significativo. Era o próprio campo que enquadrava os debates que começava a romper-se, acenando com a superação da escola dual. O patriotismo católico era reconhecido na sua particularidade de projeto político. O civismo deixava de ser o cimento aglutinador de diferenças, como o fora até então. No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que virá a público no espaço político aberto

brasileiros que tristemente, solitariamente carregando o mais doloroso dos fadários, pontuam de miséria, doença e infelicidade humana a imensidão de nossos sertões”. Perguntando como “levar a assistência do Governo Federal àquela parte da infância brasileira” dispersa em “remotos sertões”, respondia: “Claro é que – outra solução não há – com o recurso aos grandes internatos rurais, ou seja, as vilas escolares. É esta a felicíssima sugestão de Miguel Couto – o infatigável propugnador do ensino popular como elemento indispensável para a integração da Pátria Brasileira, e de Fernando Magalhães, o ex-presidente da Associação Brasileira de Educação e atual Reitor da Universidade do Rio de Janeiro”. E prosseguia: “Não se tenha por utopia esta solução, [...] mesmo que a União só pudesse reservar 70.000 contos anuais para essa obra de assistência social [...] teríamos que 140.000 pequenos brasileiros, cuja idade se poderia talvez fixar aos 11 anos, para se prolongar o internamento até os 17 anos, já estariam recebendo uma educação completa – física, profissional, intelectual, moral e cívica! Resultado certamente admirável esse, que nos daria em média, anualmente, 20.000 trabalhadores rurais da maior eficiência, 20.000 perfeitos cidadãos, cuja persuasiva assistência às respectivas famílias se revestiria de extraordinário alcance social. Sob essa influência surgiria uma corrente notável de concentração dessas nossas infelizes populações dispersas. E seriam áreas de centripetismo as zonas em torno dos grandes educandários federais, em cuja vizinhança de preferência se instalariam, como pequenos proprietários agrícolas, os ex-alunos daqueles estabelecimentos. Seriam tais casas de educação as sementeiras das colônias agrícolas de que deveras precisamos, isto é, aquelas em que o trabalhador brasileiro, regenerado das mazelas que o infelicitam, faça, com a sua prosperidade e o seu bem-estar, a riqueza e a verdadeira grandeza do país” (Cf. “O governo federal e o ensino primário”, palestra irradiada em 16 de outubro de 1931 pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como propaganda da 4ª Conferência Nacional de Educação. O documento se encontra na pasta referente a essa conferência, nos Arquivos da ABE, p. 5-6, 8-9).

¹⁹ “Azevedo Amaral já lançou o brado de guerra dessa cruzada brasileira – Educação ou Morte... Lancemo-nos a ela, por conseguinte, de corpo e alma. De alma e coração dispostos a um grande esforço. Sob todas as formas ao alcance de cada um, propagando, defendendo, agitando, desenvolvendo, aperfeiçoando as ideias centrais da obra educativa que se oferece ao nosso patriotismo. Duas figuras iluminadas de apóstolos, de que se orgulha a Nação – Miguel Couto e Fernando Magalhães – já tomaram o comando dessa cruzada santa e apontam-nos confiantes e resolutos o rumo do nosso jornada. Acompanhem-nos confiantemente...” (1932, p. 11-12).

pela IV Conferência, consensos sedimentados na campanha educacional dos anos de 1920 permaneceriam, entretanto, evidenciando os limites da ruptura efetuada.

O Manifesto trazia um novo temário ao debate, alterando-o qualitativamente, ao afirmar, como princípio, a escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e a coeducação. Movia-se, entretanto, no âmbito da mística da “unidade nacional” que aglutinara os educadores na ABE nos anos de 1920 e reafirmava, com nova roupagem, as expectativas de controle social por meio da escola, que foram dominantes no departamento carioca da Associação. Não obstante esses limites, o *Manifesto* teve enorme impacto na redefinição do campo dos debates educacionais. O que antes, na década de 1920, era convergência em torno da *causa cívico-educacional* explicita-se como confronto de posições: *escola única x escola dual; ensino público x ensino particular; ensino leigo x ensino religioso*. Era, sem dúvida, um novo capítulo da história da escola brasileira que começava a se desenrolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação: comunicado da Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública, *Diário de Notícias*, [Rio de Janeiro], 1931.

AZEVEDO, Fernando de et al. A reconstrução educacional no Brasil. *Educação*, órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, São Paulo, v. 6, jan./abr. 1932.

ATAS do Conselho Diretor. [Rio de Janeiro]: ABE, 1931.

BRUNEAU, Thomas. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974. cap. III.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1998.

COUTO, Miguel. *Grandes diretrizes do ensino popular no Brasil*. [S.l.]: [S.n.], [193-?].

COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Comercio, 1927.

CUNHA, Nóbrega da. *A Revolução e a educação*. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Diário de Notícias, 1932.

KASEFF, Leoni. *Problemas de educação moderna*, Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1933.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo; Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

Documentação consultada

Documentos esparsos constantes de pasta referente à IV Conferência Nacional de Educação, localizada nos arquivos da Associação Brasileira de Educação.

OS SENTIDOS DA RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: ECOS DO DEBATE SOBRE A ESCOLA NOVA NA EDIÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RUI BARBOSA NA DÉCADA DE 1940*

Luciano Mendes de Faria Filho

Não há, na história da educação no Brasil, obra mais famosa que os dois Pareceres apresentados por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados do Império. Muito mais citados do que lidos, como costuma acontecer a certos trabalhos célebres, seja porque os conceitos gerais, já pacíficos, dispensam leitura, seja porque se tornam um pouco de difícil acesso (1943, p. 106).

A presença e a mobilização de Rui Barbosa no pensamento social brasileiro da segunda metade do século 20 são amplamente demonstradas pelas pesquisas sobre o jurista baiano. Levantamentos realizados pelas pesquisadoras Rejane M. Moreira de A. Magalhães e Laura do Carmo, da Fundação Casa de Rui Barbosa, trazem uma grande relação de títulos sobre Rui Barbosa publicados nos mais diversos veículos e nas mais diversas áreas, demonstrando a atualidade do interesse pelo patrono da instituição (2007).

* A pesquisa que resultou neste trabalho contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (Fapemig) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Também contou com o apoio e a acolhida do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB), onde realizei um estágio de pós-doutoramento entre agosto de 2011 e julho de 2012. Agradeço, por isso, à professora Lucília Almeida Neves, minha supervisora e colega, que muito me ajudou no delineamento da pesquisa. Uma versão deste trabalho foi apresentada na 36ª Reunião Anual da ANPEd (Goiânia, 2013) sob o título “Rui Barbosa, pensador da educação: a construção de um mito”.

Ao lado disso, a própria Fundação continua publicando vários trabalhos sobre Rui Barbosa, muitos deles trazendo as controvérsias antigas ou atuais na interpretação de seu pensamento e de seu lugar na tradição política e intelectual brasileira (Lamounier, 1999; Lustosa, *et al.*, 2000; Camargo, 2001).

No levantamento bibliográfico citado, é curioso que, no que se refere aos estudos acadêmicos, a área de educação seja a responsável por quase a metade da produção localizada. Apesar de as autoras avisarem que não se trata de um levantamento exaustivo, esse dado é revelador da importância adquirida pelo legado do jurista baiano no campo da educação.¹

Há que se observar que, tanto para a Fundação Casa de Rui Barbosa quanto para os pesquisadores que se ocupam do tema, além das próprias obras de Rui Barbosa mobilizadas nos estudos,² um dos livros que mais se destacam no tratamento do tema é *A pedagogia de Rui Barbosa*, de Lourenço Filho. Sua primeira edição, sob os auspícios da Casa de Rui Barbosa, é de 1954, mas praticamente todo ele relacionado às intervenções do autor nos debates travados por ocasião da edição dos primeiros livros sobre as obras completas de Rui Barbosa na década anterior.

Dada a importância das obras completas para a recepção do pensamento ruiano na segunda metade do século 20, este texto analisa a forma como dois intelectuais da educação brasileira – Thiers Martins Moreira e Lourenço Filho³ – se apropriaram da obra de Rui Barbosa, produzindo-a como

¹ Entre os trabalhos publicados, na área de educação, sobre o pensamento de Rui Barbosa, na última década, eu gostaria de ressaltar dois, tanto pela profundidade de suas análises quanto pela circulação de ambos entre os pesquisadores: VALDEMARIN, V. T. *O liberalismo demiurgo*. São Paulo: Cultura Acadêmica/Geicd, 2000. 158 p. e MACHADO, M. C. G. *Rui Barbosa: pensamento e ação*. v. 1. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. 185 p.

² É importante salientar que praticamente todas as obras de Rui Barbosa citadas nas pesquisas realizadas na segunda metade do século 20 são aquelas publicadas na coleção Obras Completas de Rui Barbosa, publicada pela Casa de Rui Barbosa a partir de 1942. Ou seja, praticamente não se faz referência aos textos originais publicados no século 19, o que nos dá uma dimensão da importância do empreendimento das obras completas para a disponibilização dos textos do jurista baiano não apenas para um público mais geral, mas também para o público acadêmico.

³ Thiers Martins Moreira nasceu em Campos, RJ, em 16 de dezembro de 1904 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 19 de maio de 1970. Filho de Antônio Moreira da Silva e de Teresa Martins Moreira. Bacharel pela Faculdade Nacional de Direito, diplomou-se também em letras neolatinas pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. Participou da Ação Integralista Brasileira (AIB), quando esta foi organizada no Rio de Janeiro em 1932. Em agosto de 1933, viajou com Plínio Salgado, apoiando a campanha que o movimento realizou no

documento-monumento que demonstra, ao mesmo tempo, a genialidade do autor e seu protagonismo na introdução da pedagogia moderna no Brasil.

Importa ressaltar que ambos os autores estiveram envolvidos fortemente nos debates educacionais ocorridos no Brasil a partir do final dos anos 1920. Se o caso de Lourenço Filho é mais notório e conhecido, a atuação de Thiers Moreira não é menos intensa: depois de uma atuação marcante na Ação Integralista, participou também do grupo que, comandado por Alceu Amoroso, defendeu as posições católicas no campo educacional. Na passagem da década de 1930 para a seguinte, atuou como técnico em educação do Ministério da Educação e Saúde, ocasião em que pode realizar viagens para reconhecimento de cursos e faculdades em todo o Brasil. Nessa ocasião, atuou como editor da revista *Educação e Administração Escolar*, que publicava regularmente textos de ativistas católicos. Ou seja, tanto Lourenço Filho como Thiers Moreira, atuando no mesmo ministério, o da Educação e Saúde, e participando ativamente dos movimentos políticos dos anos anteriores, tinham plena consciência das razões políticas e doutrinárias que levaram ao distanciamento entre o grupo católico organizado em torno de Alceu Amoroso Lima e aqueles que gravitavam em torno de Lourenço Filho, de Anísio Teixeira e/ou de Fernando Azevedo.

O que nos interessa, em primeiro lugar, é perguntar se a obra de Rui Barbosa teria funcionado como um repertório que traduziria a moderna pedagogia e, ademais, analisar a forma como tal repertório teria sido mobilizado pelos intelectuais da educação nas disputas pelo poder de atribuir e estabilizar sentidos para a “moderna pedagogia” no Brasil. Em seguida, interessa-nos indagar até que ponto esses sujeitos, suas disputas e deslocamentos – tanto em termos espaciais quanto teóricos e políticos – contribuíram para construir os textos de Rui Barbosa dedicados à educação como documento-monumento da história e da memória da educação brasileira e, desse modo, entronizar seu autor com um grande “pedagogista” brasileiro. Por último, mas não menos importante, queremos, mesmo que

Nordeste do País. Trabalhou como advogado e professor secundário; foi catedrático de literatura portuguesa e professor de direito administrativo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), além de professor de estudos brasileiros da Universidade de Lisboa. Dirigiu o Centro de Pesquisas da Casa de Rui Barbosa e o Serviço Nacional de Teatro (SNT), ambos no Rio de Janeiro, e foi sócio do Instituto de Coimbra. Durante o Estado Novo (1937-1945), fundou, em 1938, estando já extinta a AIB, a revista *Educação e Administração Escolar*, que dirigiu desde então até 1941. Em 1960, tornou-se adido cultural na embaixada do Brasil em Portugal, organizando, então, o Instituto de Cultura Brasileira na Universidade de Lisboa. Exerceu essa função até 1962.

indicialmente, chamar a atenção para a atualização do debate sobre a escola nova que ocorre no momento mesmo em que os dois autores pretendem “apresentar” a obra educacional de Rui Barbosa para os leitores brasileiros dos anos 40 do século 20.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A proposta inicial da pesquisa era analisar pelo menos uma obra de cada um dos principais intelectuais da educação brasileira, publicadas entre 1906, data da 2ª edição de *A educação brasileira*, de José Veríssimo, e 1954, data da publicação da primeira edição de *A pedagogia de Rui Barbosa*, de Lourenço Filho. Realizamos uma leitura preliminar da forma como três grandes “pensadores da educação” – José Veríssimo, Lourenço Filho e Fernando Azevedo – mobilizaram os textos de Rui Barbosa em suas produções sobre educação brasileira ao longo da primeira metade do século 20. Posteriormente, ampliamos as leituras para mais de uma dezena de autores de livros sobre educação no período estudado.

Surpreendeu-nos o fato de que as apropriações do pensamento de Rui Barbosa apareciam nas obras analisadas de forma muito rarefeita, não figurando o jurista baiano como uma referência importante para se pensar, sistematicamente, a educação no Brasil. Seja de forma elogiosa, seja de forma negativa, costumeiramente, havia, quando muito, breve referência aos pareceres sobre as reformas da instrução pública apresentados por Rui Barbosa à Câmara dos Deputados, em 1882, como relator da Comissão de Instrução.

Isso, evidentemente, levou-nos a indagar em que momento teria havido essa mudança do lugar ocupado pelo político baiano a ponto de vir a se constituir objeto de um número significativo de pesquisas no campo da educação, as quais, de forma reiterada, davam como certa a existência de um pensamento sistemático de Rui Barbosa sobre a educação e, desse modo, buscavam compreendê-lo.

Tínhamos a hipótese de que o livro de Lourenço Filho havia cumprido importante papel nessa reconfiguração da presença de Rui Barbosa na história

da educação brasileira e, por isso, começamos a indagar sobre as condições de produção dos textos que, reunidos no livro, tiveram (têm) uma longa e exitosa trajetória editorial no Brasil. Os textos do livro nos lançaram no coração de um dos mais importantes projetos político-editoriais elaborados e empreendidos no Brasil nas décadas de 30 e 40 do século 20 sob os auspícios do Ministério da Educação e Saúde do Estado Novo. Trata-se do projeto de publicação das obras completas de Rui Barbosa, desenvolvido pela Casa de Rui Barbosa sob a direção de Américo Jacobina Lacombe.

Com o aprofundamento da pesquisa, sobretudo nos arquivos da Fundação Casa de Rui Barbosa, na Biblioteca Nacional e na rede mundial de computadores, vimos que o diagnóstico que indicava um esquecimento de Rui Barbosa entre a intelectualidade ou entre os estudantes brasileiros, naquele momento, era compartilhado por várias pessoas que se dedicavam ao estudo do pensamento do eminente baiano. Assim, havia uma reclamação contínua, ora de que Rui Barbosa fora esquecido, ora de que era um desconhecido⁴ e ora, pior ainda, que era combatido e detratado pelos opositores de suas ideias. Foi, pois, contra o esquecimento e o desconhecimento e, sobretudo, a favor da constituição do legado ruiano como um *monumento* da cultura brasileira que se empreendeu todo um esforço, a partir do final daquela década, para a estruturação da Casa e a publicação das obras completas de Rui Barbosa.

Os agenciamentos que tornaram possível colocar de pé o empreendimento de publicação das obras completas de Rui Barbosa reforçaram e/ou deram ensejo a um verdadeiro *revival* do autor e a uma série de lutas em torno das maneiras autorizadas e legítimas de interpretar seu pensamento nos diversos campos em que ele atuava. Tal revigoramento⁵ da presença de Rui Barbosa na cena política, cultural, intelectual e editorial brasileira, seja pela transformação da casa onde morara a família Barbosa

⁴ Em 1942, Candido Motta Filho publicou um livro intitulado *Rui Barbosa, esse desconhecido...* em que reclamava: “É nova geração que o desconhece. Mas pela sensibilidade própria de uma época tempestuosa irá forçosamente compreendê-lo. Rui Barbosa é um desconhecido, figura que não ficou até agora bem localizada: – às vezes lembrado por algum naufrago perdido do velho regime, às vezes citado pelos cautelosos e intransigentes defensores da linguagem gramatical” (p. 14).

⁵ Wilson Martins, no volume VII de sua *História da inteligência brasileira*, vai chamar esse fenômeno de “A vingança de Rui Barbosa”, dizendo: “Assim, execrado, ridicularizado, vilipendiado e proscrito durante o período modernista que acabava de findar, seja como figura paradigmática do liberalismo político, seja como grão-sacerdote do purismo gramatical, Rui Barbosa reemerge em nossa vida política e intelectual mais vitorioso do que nunca” (p. 235).

num monumento cultural brasileiro, seja pela publicação de um número significativo de biografias, seja, ainda, pela realização de palestras, conferências e publicação de suas obras, se dava, também, no interior da política cultural do Estado Novo, encabeçada, sobretudo, pelo ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, e levada a cabo por um grupo de importantes intelectuais por ele mobilizado.

Como que espelhando o que ocorria no âmbito mais geral do Ministério e nas ações de seu superior imediato, Gustavo Capanema, o diretor da Casa de Rui Barbosa⁶ vai, também, mobilizar um expressivo grupo de intelectuais e políticos para levar a cabo o projeto político-editorial de publicação das obras completas de Rui. Tais intelectuais e políticos, recrutados de tendências teóricas e políticas e participando de redes de sociabilidades políticas, afetivas e intelectuais as mais diversas, atuaram conjuntamente na produção e divulgação do legado ruiano como um monumento cultural brasileiro. Obedecendo a dispositivos emanados do ministro da Educação e da Comissão Organizadora da Publicação das Obras Completas de Rui Barbosa,⁷ por ele nomeada, e coordenados pelo diretor da Casa, Américo Lacombe, foram convidados a atuar na produção de prefácios e na realização da revisão dos tomos das obras completas e, quando necessário, na interposição de notas necessárias ao entendimento do texto pelo leitor.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NOS PREFÁCIOS DAS OBRAS COMPLETAS

No projeto político-editorial das obras completas, os prefácios e os prefaciadores ocupavam uma posição central, pois deveriam atuar como mediadores e atualizadores dos textos de Rui Barbosa para o público-alvo da coleção. Assim, vários prefácios aos tomos das obras completas de Rui Barbosa, elaborados e/ou publicados nos anos 1940, abordaram, direta ou indiretamente, a importância da educação para Rui Barbosa.

José Vieira, chefe de expediente do Palácio do Catete e ex-colega de Primitivo Moacyr na Câmara dos Deputados, foi convidado para prefaci

⁶ De agora em diante, e ao longo de todo o texto, sempre que aparecer Casa estamos nos referindo à instituição Casa de Rui Barbosa.

⁷ Essa comissão foi composta, inicialmente, pelo próprio Jacobina Lacombe, por Thiers Moreira e por Sérgio Buarque de Holanda.

o tomo II do volume IX das *Obras Completas*, referente aos discursos parlamentares, mas também a um discurso em homenagem ao Marquês de Pombal, e outro sobre o ensino técnico que aborda o tema da instrução.

Para ele, o tempo em que Rui proferiu esses discursos “era a época e a geração dos jornalistas, dos oradores, dos políticos que se instruíam, buscando entre os povos mais adiantados, com as ideias, melhorias a serem transplantadas para o Brasil carecente de tudo” (1948, p. XVI). Com essa perspectiva, ao sintetizar o discurso de Rui sobre o Marquês de Pombal, como outros de seu tempo, ele aproveita para mostrar que em Rui, o grande reformador brasileiro, situado um século depois de Pombal, a defesa da melhoria do sistema de ensino estava ligada, também, à defesa da abolição da escravidão.

Do mesmo modo, Luis Viana Filho, biógrafo de Rui, chamava a atenção para a importância da instrução no pensamento ruiano ao prefaciá-lo o tomo I do volume VIII das obras completas, referentes aos trabalhos diversos executados por Rui no ano de 1881. Assim, bem no espírito daquilo que Lacombe requeria dos prefaciadores, ele diz que “a fim de orientar o leitor, não vai mal que, antes de examinarmos os trabalhos ora editados [...], digamos alguma coisa sobre o modo por que lhe correu a vida nesse ano tão cheio de atribulações e sofrimentos” (1957, p. IX). Segundo ele, nesse ano, na *Circular aos eleitores*, Rui “aborda o problema da instrução em todos os seus graus”, também em relação com as outras reformas pretendidas pelo político baiano.

Porém, no campo da educação, são os prefácios aos tomos das obras completas, dedicados aos pareceres relativos aos tomos das reformas do ensino, e os textos que eles diretamente provocaram, os primeiros trabalhos sistemáticos sobre o legado de Rui Barbosa para a pedagogia e a educação brasileiras. Neles, não por acaso, como veremos, os autores, mesmo quando reiteram representações já consagradas sobre a “obra” educacional do jurista baiano, buscam se descolar, seja pelo aprofundamento, seja pelo deslocamento, dessas mesmas representações. Por isso, os prefácios e demais textos analisados neste capítulo representam, de certa forma, o discurso fundador de uma nova interpretação do legado ruiano, tornando sua análise mais densa. A partir deles, o chamado “legado” de Rui Barbosa para a educação brasileira jamais será visto da mesma forma. É deles, portanto, que passamos a nos ocupar a seguir.

O PREFÁCIO DE THIERS MARTINS MOREIRA PARA OS *PARECERES SOBRE ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR (1940-1942)*

“Editam-se agora em livro, pela primeira vez, os pareceres de Rui Barbosa sobre instrução pública apresentados à Câmara do Império”. Assim começa o prefácio do primeiro tomo das obras completas de Rui Barbosa, em 1942 (1942, p. IX). Trata-se, como dito, do tomo dedicado aos pareceres acerca da reforma dos ensinos secundário e superior apresentados à Câmara do Império em 1882. O momento não poderia ser mais oportuno: envolvido, ainda, com a organização da Universidade do Brasil, o Ministério da Educação estava, também, em meio à reforma do ensino secundário. Isso fazia com que o assunto enfocado pelo parecer estivesse presente nas discussões educacionais e nas rodas intelectuais naquele momento. Além disso, segundo Lacombe, a publicação do decreto que disciplinava a forma de edição das obras “provocou um grande interesse em torno do assunto”, criando expectativa quanto ao aparecimento dos primeiros tomos.

Segundo o prefaciador, as causas parlamentares que levaram Rui a elaborar os pareceres “bem depressa se apagaram da memória de todos para dar lugar à lembrança, um pouco sem contornos, de um parecer de Rui Barbosa sobre instrução pública, no qual, taumatúrgicamente, se achavam expostos e indicados os caminhos para todas as soluções da educação nacional.” Isso, aliás, teria ocorrido, segundo Thiers Moreira, com outros trabalhos de Rui Barbosa, aos quais foram atribuídas “virtudes de sabedoria a que talvez nunca ambicionara seu próprio autor” (1942, p. IX).

Para Thiers Moreira, três fatores teriam concorrido para a instalação de uma lembrança um tanto quanto difusa, e heróica, sobre os pareceres na tradição político-pedagógica brasileira. Em primeiro lugar, seria preciso considerar “a maneira pela qual Rui Barbosa encarou ali as questões de ensino, usando de uma cultura especializada e técnica até então desconhecida entre nós.

Em segundo lugar, estaria “a opulência bibliográfica, aquele luxo de sempre na literatura dos temas que versava e que, invariavelmente,

provocava em seus contemporâneos, admiradores ou não, um sentimento desproporcionado, ora em relação ao próprio objeto do trabalho, ora no confronto com o modo por que outros nomes tratavam, ao seu tempo, de igual matéria (1842, p. IX).

Finalmente, não pode deixar de ser considerada “a forma, rica, farta, abundante, um certo barroquismo verbal que lhe emprestava aos escritos, ainda os mais humildes, uma força tumultuária, uma arquitetura sempre monumental” (1842, p. IX).

Seria desses fatores que viria um “sentimento de grandeza”, avolumado na “glória popular”. Mas, dizia o prefaciador, “ainda hoje, quando a inteligência recompôs o equilíbrio da sua postura”, as obras de Rui não continuariam a mobilizar as paixões? Se os tempos autorizam críticas às vezes injustas ao patrono da Casa, e “se é possível negá-lo, será impossível esquecê-lo. Creio até perigoso o ler com o propósito de negá-lo...”, vaticinava (1942, p. X).

Submetendo o texto de Rui à crítica, a partir da especialização própria ao prefaciador, ou seja, nos domínios da linguagem, Thiers Moreira chama a atenção para o fato de que a fascinação dos textos ruianos junto a seus contemporâneos devia-se, também, à forma como eles estão construídos. “Amando o livro, a ciência mais recente que conhece pela revista que lhe acaba de dar curso”, Rui conseguia organizar e exprimir suas ideias – domínio em que sua inteligência, por excelência, se situava bem – por meio da “linguagem apaixonada do momento” (1942, p. XI).

Essa “agitação reformista” dos anos de 1880, marcados por intensas discussões, elaboração de projetos de leis e, mesmo, pela realização de conferências e congressos de instrução, teria mobilizado, segundo o prefaciador, “um poder semelhante, ou talvez maior, ao que, há coisa de doze anos, se faz sentir com a introdução da chamada escola-nova entre nós” (1942, p. XV). Essa comparação é aprofundada em nota de rodapé em que o Thiers afirma:

Também, como no Império, o que se quer é reformar os métodos, a estrutura mesma da escola e dar-lhe uma filosofia nova. O ensino intuitivo, como processo metodológico, a ciência e sua filosofia como objetivos, substituem-se pelo ensino ativo e a escola social. Aos passos de Herbart,

com seu intelectualismo psicológico, opõe-se a educação funcional com sua compreensão “unitária” da alma infantil, como às ciências naturais iam opor-se a ciência da sociedade e sua filosofia. Vistos, todavia, do círculo mais largo das evoluções não é senão, nas bases científicas e nos propósitos filosóficos, o desenvolvimento histórico do outro que, no Brasil, teve e terá Rui Barbosa como principal representante, e a quem, de certo modo, se há de considerar um precursor (1942, p. XV).

Ao estabelecer a continuidade entre Rui Barbosa e a escola nova, Thiers Moreira, está, também, estabelecendo outra chave de leitura para o legado ruiano à história da educação brasileira, chave esta que se diferencia do texto de Lourenço Filho sobre esses mesmos pareceres, conforme veremos. É difícil, inclusive, não ler aqui uma crítica à *Introdução ao estudo da Escola Nova*, que nem ao menos citava Rui.⁸ Mas, é óbvio, ao mesmo tempo, não se pode deixar de perceber na leitura de Thiers Moreira a atuação e a atualização das formas como intelectuais católicos caracterizavam os elementos fundamentais de uma luta que ainda estava ocorrendo sobre as bases fundamentais em que se assentavam, ou deveriam assentar, as inovações educacionais do período. Assim, o prefácio é, também, a utilização de um morto para estabelecer o diálogo entre os vivos (1982).

Uma vez apresentado o parecer objeto de sua análise, o prefaciador, numa clara alusão às lutas que se travam em torno do assunto no momento em que escreve, faz uma advertência “aos que estejam agora tomados da paixão deste século, em oposição às do outro”, de que a bibliografia mobilizada por Rui, e que, às vezes, o leva a cometer equívocos, já tem mais de 60 anos e tem “por objeto exatamente o mundo das ideias que dali para cá mais foi debatido de correntes novas de filosofia, de política, de psicologia. São trabalhos do fim do século 19, com raízes fundamente embebidas nos preconceitos dele” (1942, p. XXI).

Para mostrar a não atualidade dos pareceres sob certos aspectos, Thiers Moreira chama a atenção para o modo inadequado, considerada a discussão no início dos anos 1940, com que certos temas são tratados nos pareceres, e não apenas no parecer sobre ensino secundário e superior. Toma dois exemplos, “dentre centenas que se oferecem”. O primeiro é o ensino intuitivo como

⁸ Ao contrário do que pensávamos inicialmente, as primeiras edições do livro de Lourenço Filho *Introdução ao estudo da Escola Nova* não traz nenhuma referência a Rui Barbosa como um importante inovador da educação brasileira. As referências a Rui Barbosa aparecerão apenas na 7ª edição, de 1961.

método. Este, afirma o prefaciador, “como processo de disciplinamento escolar na elaboração do conhecimento infantil, e da formação psicológica e moral da criança, acha-se hoje abandonado ou talvez negado pela nova metodologia e pela nova pedagogia, uma e outra anti-intelectualistas”. O segundo exemplo, é o “enciclopedismo científico, didaticamente dosado para efeitos escolares, e as ciências erigidas em objeto principal, quase exclusivo, dos estudos em qualquer grau da formação do conhecimento, não são hoje considerados senão como uma etapa histórica das crises que, ciclicamente, sofre a inteligência” (1942, p. XXI).

Vê-se, pois, que Thiers Moreira efetua um duplo e significativo movimento: primeiro, estabelece que o método intuitivo e a formação científica são um dos elementos que fazem dos pareceres uma espécie de precursor da escola nova tal como propugnavam intelectuais como Fernando Azevedo e Lourenço Filho. Em seguida, afirma que esses dois elementos, “escolhidos” entre muitos possíveis, estavam a demonstrar a não atualidade dos pareceres. Nesse duplo movimento, combatia as interpretações do movimento escolanovista que lhe eram adversárias e, ao mesmo tempo, demonstrava não ter para com o legado ruiano uma relação de reverência sem crítica.

LOURENÇO FILHO *POR DENTRO* DOS PARECERES (1943)

Tendo aparecido o primeiro volume das obras completas em dezembro de 1942, imediatamente, Lourenço Filho, então diretor do Inep, é convidado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), presidida por Francisco Venâncio Filho, para proferir uma conferência de saudação a tão auspicioso acontecimento. A conferência ocorre, muito simbolicamente, na Casa de Rui Barbosa no dia 18 de fevereiro de 1943.⁹ O texto de Lourenço Filho, relativo a essa conferência, foi publicado no final do ano seguinte na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944, p. 183-205) e, logo em seguida, na *Revista da Academia Paulista de Letras* (1944, p. 71-88).

Somente em 1945 o texto aparecerá no segundo volume da série “Conferências”, das publicações da Casa de Rui Barbosa, sendo ela impressa

⁹ Nas atas das reuniões do Conselho Diretor da ABE relativas ao segundo semestre de 1942 e às primeiras reuniões de 1943, não encontramos nenhuma referência a essa conferência.

em separata no mesmo ano. O título dado à conferência e ao texto publicado nas diversas ocasiões é o mesmo, inclusive no que se refere às aspas: “À margem dos “pareceres” de Rui sobre o ensino”. A versão que aqui analisamos é aquela que aparece nas *Conferências II* da Casa Rui Barbosa em 1945.

O texto começa lembrando que o decreto-lei de setembro de 1941 determinava a publicação das obras completas e que “não retardou o Ministério a execução da enorme tarefa”, pois, “em dezembro do ano seguinte, concluiu a Imprensa Nacional a impressão do primeiro tomo, o qual, desde logo se diga, faz honra à direção desta casa, a que se confiou a publicação”, para, em seguida, tecer elogios à edição, “quer pelo aspecto gráfico, tão nobre; quer pela revisão tão desvelada; quer ainda pelo substancioso prefácio, de autoria do Prof. Thiers Moreira”, renunciando o que “deverá ser uma opulenta coleção” (1945, p. 69-96).

Informa, ainda, o conferencista a seus ouvintes e leitores que o tomo corresponde aos trabalhos relativos a 1882, tratando de projeto apresentado à Câmara dos Deputados por Rui Barbosa, relator da Comissão de Instrução Pública. E pergunta:

E por que havia de começar a publicação por aí?... Intenção deliberada ou acaso feliz?... De um ou de outro modo, a força simbólica do conteúdo não pode ser esquecida. Nos pareceres sobre o ensino, Rui haveria de revelar, de modo acabado, e talvez mais do que em qualquer outra parcela de igual dimensão, em toda sua obra, a crença que nutria no valor da cultura; e, por isso mesmo, a compreensão do processo social pela divulgação da ciência, das artes e das técnicas modernas de produção; e, por isso, também, da aspiração de uma pátria agigantada pela educação ao serviço do povo (1945, p. 69-96, 71-72).

Assim, ao mesmo tempo que parece duvidar de que escolha por começar a edição das obras completas pelo parecer sobre o ensino secundário e superior tenha sido ao acaso, Lourenço Filho estabelece uma importante chave de leitura da obra ruiana, a educação, por meio da qual poder-se-ia aquilatar o restante da obra e do pensamento do grande brasileiro. Por isso, não deixa o conferencista de dizer que:

Representam eles, antes de tudo, magistral tratado de pedagogia, das obras de conjunto mais amplas, mais documentadas, mais completas do gênero

que, ao tempo, e em qualquer idioma, se tenham escrito; corporificam todo um plano político, de fomento da economia, de fundamentação da ordem interna e de segurança externa pela obra da escola. Contém, e não haverá de negá-lo, dos mais belos exemplos de linguagem [...]. E em tudo isto [...] os pareceres representam algo ainda de mais valioso [...] [que] é a profunda fé no valor do espírito humano; na capacidade de engenho de cada homem em criar, experimentar e corrigir; no exercício da liberdade a que essa criação e experimentação, sempre renovadas, possam conduzir (1945, p. 72).

Afirmando que, como tratado de ensino, plano político ou exemplar da boa linguagem, os pareceres “podem valer menos hoje que ontem”, Lourenço Filho lembra, também, que neles há muito de perene, sobretudo “seu amplo sentido filosófico”, reagindo contra a afirmação de Capistrano de Abreu de que Rui não teria “cultura filosófica”. Não “teria sido possível a Rui, como a qualquer, erigir todo um sistema pedagógico coerente – e ele existe nos pareceres, como haveremos de mostrar – sem que lhe trabalhasse o espírito toda uma acabada concepção filosófica”, afirma Lourenço Filho (1945, p. 72-73).

Seria precisamente esse “sentido da obra pedagógica de Rui que, no plano de publicação, como volume inicial, dá valor simbólico à reedição” e, por isso mesmo, a ABE

quis saudar o aparecimento do primeiro tomo das obras completas, pedindo-nos que trouxéssemos a calorosa mensagem de aplausos ao Presidente G. Vargas e ao Ministro Gustavo Capanema, a quem o país fica a dever mais este grande serviço no sentido da preservação e da divulgação do patrimônio cultural brasileiro (1945, p. 73).

Não faltava a Rui, afirma Lourenço Filho, “a observação do movimento da vida internacional e, ainda, não lhe escapava também a importância que o desenvolvimento da instrução pública vinha assumindo nos países da Europa e da América”. Assim, além da influência paterna, da experiência pessoal, “juntava-se agora a compreensão dos acontecimentos na vida e na prosperidade das nações”. E, “dando unidade e forma a essas influências, outra, mais geral, porque de ordem filosófica, a tudo presidia. Era a compreensão do relevante papel que a ciência e a técnica haveriam de assumir na vida futura de todos os povos”. E citando Rui, sentenciava: “O Estado [...] tem deveres para com a ciência. Cabe-lhe, na propagação dela, um papel de primeira

ordem; já porque do desenvolvimento da ciência depende o futuro da Nação” (Lourenço Filho, 1945, p. 77).

Percebe-se, aqui, outro modo de conceber a questão do ensino das ciências nas obras de Rui, muito diferente daquele anunciado por Thiers Moreira em seu prefácio ao livro que é objeto da saudação de Lourenço Filho. Longe de significarem, como dizia aquele, o resultado das “crises que, ciclicamente, sofre a inteligência”, a defesa da centralidade do ensino das ciências na obra de Rui decorreria de uma razão filosófica fundante de sua compreensão do mundo social. Ou seja, seria um dos traços perenes, e atuais, do pensamento ruiano.

Sob o título “Apenas pareceres?”, Lourenço Filho vai expor a razão das aspas no título do texto. “Certo é, porém, que eles excedem do plano comum de tais documentos”, afirma. E completa, que nos relatórios de Rui

tudo é diverso: a vastidão, com que os assuntos são encarados; a documentação, referente à educação no país e fora dele; a argumentação sempre perfeita; a exposição de números, opiniões, resultados de recentes congressos, não raro a história de cada instituição escolar (Lourenço Filho, 1945, p. 83-84).

A monumentalidade dos pareceres transparece na análise de Lourenço Filho não apenas porque deles o conferencista teria retirado, sem maiores esforços, nada menos que 275 fichas “sobre igual número de assuntos”, mas também neles se encontrava desde uma “conceituação geral de educação; os seus princípios normativos, ou filosofia pedagógica” até a discriminação das disciplinas a serem ensinadas e as instituições a serem criadas, estabelecendo, assim, um verdadeiro “plano nacional de educação” e a criação de um ministério próprio para executá-lo (1945, p. 84-85).

Ao submeter à análise “os diferentes aspectos da obra”, título da quinta parte da conferência, Lourenço Filho esclarece que seria necessário analisar os pareceres em seus diversos aspectos, quais sejam: no domínio dos “estudos pedagógicos; o de uma filosofia da educação, o de uma política da educação, o dos planos de organização escolar, o da técnica mesma do ensino, o da educação comparada, o dos estudos da estatística escolar”. Ou seja, há neles espaço para a análise das políticas, das didáticas, da educação comparada, da organização escolar etc. (1945, p. 86).

Nos pareceres, segundo Lourenço Filho, “a intenção política, ou de reforma social, parece-nos a dominante. A educação é apresentada como instrumento para os grandes planos de revigoração das instituições liberais”, o que teria evitado que Rui propusesse um “receituário de expedientes isolados”, um verdadeiro “sistema nacional de ensino” (1945, p. 86-87). Do mesmo modo, a perspectiva de educação comparada que subsistiria nos pareceres permitiria a Rui abastecer-se de argumentos, dados e experiências de outros países. Tudo isso, no entanto, seria articulado pela “existência de uma filosofia nos pareceres”. Essa filosofia, anunciada nos fins da educação, é inicialmente tomada de empréstimo a Spencer, mas se vê enriquecida pela perspectiva ruiana.

Rui, ao mesmo tempo que propugna pelo estudo do meio social onde “opera a escola”, “quer que se estude biologia e psicologia da criança”, realizando uma fundamentação científica do plano e dos métodos de estudo. Segundo escreve Lourenço Filho, “a técnica de ensino, segundo a ciência da época, era dos processos intuitivos. A didática de Rui, tal como ele a expressa mais constantemente, é a intuição, sugerida por Comenius, praticada por Pestalozzi e por Froebel, sistematizada, enfim, por Herbart”. No entanto, dizia Lourenço Filho, “Rui vai mais longe que os criadores e sistematizadores do ensino intuitivo” (1945, p. 88-89). Assim, Rui não apenas preconiza, e antecipa, aquilo que seria o “método ativo”, mas também expressaria isso utilizando expressões “hoje consagradas”, como *self-activity* e, após uma citação dos pareceres sobre o papel do mestre junto ao aluno, pergunta: “Que é isto, senão a educação ativa dos nossos dias?...”

Para não deixar dúvida quanto ao seu modo de ler os pareceres, Lourenço acrescentava:

Em resumo: a pedagogia, expressa nos pareceres, é precursora do ativismo; a filosofia em que se apoia, a do evolucionismo. Não será demais dizer, talvez (eis aqui um tema para os estudiosos de Rui), que, na obra de 82, ele se apresenta como precursor do pragmatismo. Essa tendência não desenvolvida, é certo, em trabalhos posteriores, marca, porém, o pensamento de muitas páginas dos pareceres.

Eis, aí, por que, talvez pensasse Lourenço Filho naquele momento, um católico como Thiers Moreira, participando das disputas sobre o que se deve chamar de legítimas inovações educacionais dos anos de 1920 e 1930, não

poderia acolher de bom grado o legado da pedagogia ruiana: em tudo, ou em quase tudo, ele se distancia daquilo que vinha sendo defendido pelos ativistas católicos naquele momento.

É justamente “A atualidade dos pareceres” que se intitula a sexta parte do texto da conferência. Salientando, de início, que “aos críticos de hoje, a obra imensa dos pareceres não poderá deixar de apresentar pontos deficientes na fundamentação de algumas ideias”, termina por perguntar: “Quantas obras pedagógicas (e já não dizemos pareceres parlamentares) podem ser lidas depois desse prazo com a impressão de atualidade que muitas e muitas páginas ainda agora oferecem?” (1945, p. 90).

Para demonstrar, então, a atualidade da obra pedagógica de Rui, Lourenço Filho utiliza-se da estratégia de fazer comparações entre trechos dos pareceres de Rui Barbosa com trechos retirados de obras de consagrados autores do século 20 ou, ainda, de políticos e intelectuais que ativamente participavam das políticas estadonovistas (1945, p. 89). Assim, sobre método, a comparação é com William Kilpatrick, em obra publicada em 1918; a crítica à escola tradicional, com Francisco Campos na exposição de motivos da reforma mineira de 1927; sobre a crítica à pedagogia intelectualista, com Adolfo Ferrière, em livro da década de 1920 (1929), sobre o ensino de desenho, com “um dos nossos mais brilhantes educadores”, Fernando Azevedo em livro de 1931; sobre o acesso das classes pobres à escola, com Getúlio Vargas; sobre a necessidade da organização nacional do ensino, de novo com Getúlio Vargas; sobre a educação moral, com Gustavo Capanema, na lei orgânica do ensino secundário. “Não é a mesma ideia, o mesmo plano, a 60 anos de distância?...”, pergunta o conferencista (1945, p. 92).

“Para concluir” é o título da última parte do texto e, nela, Lourenço Filho sintetiza que “depois destes exemplos – e muitos outros poderiam ser trazidos – não se porá dúvida a atualidade dos pareceres”, pois “já em filosofia, já em política, já em didática, o pensamento de Rui, não há como negá-lo, por muitos pontos, continua atual” (1945, p. 92-93). Em comparação com o texto de Thiers Moreira, não há como não ver, aqui, a mesma tópica do discurso sendo acionada, só que para fundamentar posições opostas: enquanto o prefaciador do tomo comentado diz que os dois exemplos escolhidos para demonstrar a não atualidade dos pareceres foram tomados “dentre centenas que se oferecem”, o conferencista afirma que, além daqueles que

trouxe, “muitos outros poderiam ser trazidos” para mostrar a atualidade dos pareceres.

É importante salientar, ainda, que essa intervenção de Lourenço Filho não é a única a respeito das obras completas. Como o demonstram os textos publicados que compõem o livro *A pedagogia de Rui Barbosa*, atualmente em sua 4ª edição, o próprio Lourenço Filho foi autor do prefácio de um dos tomos das obras completas: aquele que visava apresentar o livro *Lições de coisas*, traduzido por Rui Barbosa, ao público leitor brasileiro dos anos de 1940.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos de Lourenço Filho, seja pelas posições ocupadas pelo autor no campo educacional, seja pela importância simbólica das instituições que organizaram as Obras Completas e acolheram a conferência de celebração do lançamento de seu primeiro tomo, seja, ainda pela sua publicação em importantes revistas e pela Casa Rui Barbosa e, já na década de 1950, pelo aparecimento do livro *A pedagogia de Rui Barbosa* ou, mais certamente, pelo conjunto dessas razões, tornaram-se um marco na leitura e interpretação de Rui Barbosa no campo educacional brasileiro.

Pelas razões apresentadas no texto, penso que podemos considerar que foram as atividades dos anos 1940, sobretudo em torno da edição das obras completas, que lograram colocar o *legado* ruiano no centro de interesse de estudo de algumas áreas do conhecimento, das quais a educação, mas não só ela, é um exemplo cabal. Neste sentido, o legado deste período para os períodos vindouros é, também, a constituição de um Rui Barbosa como pensador sistemático, cuja produção, apesar de fragmentada e dispersa, obedeceria a certas coordenadas filosóficas.

Tais coordenadas, buscadas na tradição político-filosófica liberal encerrariam, a uma só vez, uma síntese entre o antigo e o moderno, do humanismo e da técnica, da ciência e da cultura e, porque não, do Império e da República brasileiros. Lugar e personagem da síntese do pensamento ocidental e exemplar de nossa nacionalidade possível, Rui Barbosa estava, assim, pronto para ser assimilado por uma intelectualidade ansiosa por responder às questões formuladas nas décadas anteriores: *O que é o Brasil? E o que somos nós, os brasileiros?*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.

CAMARGO, Margarida Maria Lacombe (Org.). *A atualidade de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2001. 188 p.

FERRIÉRE, Adolfo. *A lei biogenética e a escola ativa*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

KILPATRICK, William. *The project method*. Nova York: [s.n.], 1918.

LAMOUNIER, Bolívar. *Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: FCRB/Nova Fronteira, 1999.

LUSTOSA, Isabel et al. *Estudos históricos sobre Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. À margem dos “pareceres” de Rui sobre o ensino. In: *Conferências II*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1945. p. 69-96.

LOURENÇO FILHO, M. B. À margem dos “pareceres” de Rui sobre o ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p. 183-205, nov. 1944 [publicado também na Revista da Academia Paulista de Letras, São Paulo, v. 7, n. 28, p. 71-88, dez. 1944].

MAGALHÃES, Rejane M. Moreira de A.; CARMO, Laura do. *Bibliografia sobre Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2007. 92 p.

MARTINS, Wilson W. *História da Inteligência brasileira*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1978.

MOREIRA, Thiers Martins. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. v. IX, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1842. p. IX.

MOTTA FILHO, Candido. *Ruy Barbosa, esse desconhecido...* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1942. 44p.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Os pareceres de Rui Barbosa. Cultura Política*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 106, abr. 1943.

VIANA FILHO, Luis. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. v. VIII, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1957. p. IX.

VIEIRA, José. Prefácio. In: BARBOSA, Rui. *Obras Completas*. v. IX, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. p. XVI.

O MANIFESTO DE 1932 E A DEMOCRACIA COMO VALOR UNIVERSAL

Libânia Nacif Xavier

[...] a relação da democracia socialista com a democracia liberal é uma relação de superação dialética: a primeira elimina, conserva e eleva a nível superior as conquistas da segunda.

A citação acima foi extraída de um texto escrito por Carlos Nelson Coutinho, no final dos anos 1970, em pleno processo de *reconstrução democrática* que marcou a história política brasileira. Esta é bastante oportuna para nos auxiliar a organizar uma reflexão que leve em consideração o legado pedagógico e político do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932.¹ Como sabemos, esse documento expressa a posição de um grupo e apresenta as linhas centrais de um movimento pedagógico, o Movimento da Escola Nova, que também se apresenta como um movimento político, na medida em que articula a questão educacional a um projeto de reconstrução nacional.

Porém, antes mesmo de iniciar a reflexão que nos move, cabe uma observação, ainda que breve, sobre a frequência com que se repetem os

¹ O presente artigo é uma síntese de questões que fazem parte de nossos interesses de pesquisa e reúne análises desenvolvidas em publicações anteriores (Xavier, 1999, 2001, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2011, 2012, 2013), apresentando, contudo, novas interpretações, cuja elaboração só se tornou viável em virtude dos ângulos explorados nas publicações anteriores.

rituais acadêmicos de rememoração do Manifesto de 1932, explorando o porquê da fixação deste, e não de outros eventos, na nossa memória educacional. Acreditamos que os motivos não se esgotam em um fator, haja vista a força simbólica desse documento, bem como o fascínio que, para o bem ou para o mal, seu texto exerce, principalmente entre os estudiosos da educação brasileira. O fato é que nós rememoramos o Manifesto com vistas a extrair dele os sentidos, as reminiscências e as referências com as quais nós, educadores de hoje, elaboramos as nossas concepções a respeito dos problemas e das possibilidades de construção de uma sociedade democrática, acreditando ser possível contribuir para que a educação pública escolar possa atuar sobre a socialização de nossas crianças e jovens, de modo a viabilizar a construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

Como não há consenso sobre o modelo de sociedade mais adequado para tal, torna-se relevante refletir sobre os sentidos atribuídos à bandeira da democratização do ensino, inquirindo seus limites e possibilidades. E é nesse ponto que a epígrafe de Coutinho pode nos auxiliar. No texto de onde foi extraída, o autor analisa os vínculos entre socialismo e democracia que marcaram a história do pensamento marxista. Coutinho (1979, p. 34) alerta “que a renovação democrática do conjunto da vida social” – entendida como indispensável para a criação dos pressupostos do socialismo – não deveria ser “encarada apenas como objetivo tático imediato, mas como conteúdo estratégico daquela etapa da revolução brasileira”. Nesse sentido é que o autor concebe a democracia como “valor universal”. Dando seguimento ao seu argumento, ele critica o que considera ser uma “visão estreita, instrumental e puramente tática”, ou seja, o ponto de vista que considera ser a democracia política “uma nova forma de dominação burguesa”, o que, no caso brasileiro, contribuiria, exclusivamente, para reforçar o poder dos monopólios nacionais e internacionais.

Mais uma vez, o mote da democracia como valor universal pode se útil para organizar a análise a respeito das repercussões políticas e acadêmicas da publicação do Manifesto de 1932. Isso porque acreditamos que esse documento tem proporcionado a produção de consensos sobre nossos marcos históricos fundamentais e sobre nossas heranças teóricas e políticas. Em torno dele, são geradas referências, diálogos e críticas que seguem atualizando as suas bandeiras e perpetuando sua presença no debate político e acadêmico sobre a educação pública brasileira.

Com o objetivo de analisar a herança teórica e política legada pelos chamados *pioneiros da educação nova* à comunidade acadêmica da área da educação, começamos analisando os aspectos consensuais que a primeira geração de signatários do Manifesto construiu em torno da defesa da organização da educação pública em moldes democráticos. Em seguida, abordamos a apropriação desse legado pela segunda geração de *intelectuais públicos* – formada no rescaldo das lutas pela democratização do ensino, conduzida pela geração dos anos 1920-1930 e continuada pela geração seguinte, aqui representada por dois de seus mais ativos expoentes: Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes.

Interessa compreender os matizes que consubstanciaram o tipo de adesão da segunda geração, atentando para os sentidos atribuídos à luta empreendida por Ribeiro e Fernandes, a partir das diferentes combinações que eles estabeleceram entre os termos *democracia e revolução, cultura e classe social*. Ao final, apresentamos um balanço a respeito dos fatores contextuais que interferiram nos modos de apropriação do legado político, intelectual e pedagógico do Manifesto de 1932 e do movimento da Escola Nova em relação ao projeto de democratização da educação e da sociedade brasileiras.

INTELECTUAIS PÚBLICOS E INTERAÇÃO GERACIONAL

Tal como já foi explorado em outras ocasiões (Xavier, 2004), a produção de interpretações a respeito do Manifesto de 1932 – ou que com este dialogam – compõe um conjunto relevante de estudos na área da educação, debatendo os seus pressupostos, revolvendo as suas repercussões, inquirindo a sua história. A análise dos modos de apropriação (Chartier, 1990) do Manifesto tem permitido qualificar as grandes linhas interpretativas que configuram o campo da educação, entendido como espaço de produção de saberes, de interpretações e de sentidos. Revela, ainda, as conjunturas políticas que estavam conduzindo o debate educacional no momento em que o legado do Manifesto e da Escola Nova foi referenciado. Diferentes gerações se apropriaram desse legado em consonância com as grandes questões que interpelam o debate sobre a educação pública e a democratização do País em contextos específicos.

Para Karl Mannheim (1993, p. 198), a referência à geração tem como âncora “a existência de um tempo interior não mensurável”, que aproxima os indivíduos e conforma os grupos de referência a partir das experiências partilhadas no que tange aos acontecimentos políticos, às influências culturais e às respostas que se elaboram em relação a essas influências e que conformam as marcas identitárias de um coletivo. Nesse sentido, a definição do conceito de geração com base na idade e no tempo cronológico perde força, na medida em que diferentes grupos etários podem experimentar tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico, valendo mais as formas de sentir e de lidar com as tensões de seu tempo do que o demarcador cronológico propriamente dito. Embora o tempo e a idade tenham relevância na demarcação das gerações, estes não podem ser tomados como fatores exclusivos na definição de um grupo geracional.

Cabe destacar, ainda, um conjunto de aspectos de interesse para a análise que propomos. Trata-se da irrupção de novos portadores de cultura, em contrapartida à saída dos antigos, bem como da limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico, o que impõe a necessidade de promover a transmissão constante dos bens culturais e dos projetos políticos acumulados, de modo a garantir o caráter contínuo das mudanças geracionais (Mannheim, 1993, p. 212). Tais aspectos sugerem duas tarefas que vão orientar os sujeitos aqui analisados em função de suas características etárias, quais sejam: a atribuição de relevância social e política aos processos educacionais (em todas as suas possibilidades) e a interação dos mais velhos com os mais jovens, estes últimos vistos como agentes potenciais da continuidade dos esforços dos primeiros.

Assim, o conceito de geração e a classificação de indivíduos e grupos em uma unidade geracional resultam, muitas vezes, do engajamento intelectual e político nas questões candentes de seu tempo, levando à autoconstrução de representações sobre si e suas redes de sociabilidade, resultando na construção de uma memória modelada por certos acontecimentos, assim como pela autoproclamação de pertencimento a um grupo com forte identidade diferencial, tal como observou Sirinelli (1996b, p. 132). Por outro lado, esse autor ressalta, ainda, a possibilidade de que a identificação de uma geração venha a ser o resultado da própria interpretação do pesquisador ou, acrescentamos nós, de seu reconhecimento.

Nessa linha, a relação entre o conceito de geração e a noção de intelectual nos permite delimitar um solo comum para a análise de um grupo que forjou sua identidade em torno de um projeto político e intelectual que teve na defesa da educação pública e da construção da escola e da sociedade democráticas o seu distintivo geracional. Reunidos na defesa desse projeto de caráter amplo e universal, intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo – luminares da geração dos anos 1920-1930 – e Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes – pertencentes à geração que começou a atuar na cena pública durante os anos 1950-1960 – introduziram em suas agendas políticas e intelectuais a causa da educação pública e o aprofundamento da democracia em nosso País, compromisso que foi autoproclamado pelos dois primeiros com assinatura do Manifesto de 1932, sendo confirmado pelos mais jovens com a assinatura do Manifesto de 1959.

Se a reunião de nomes em torno ao Manifesto de 1932 construiu um consenso mínimo em torno das bandeiras de construção da modernidade e da democracia entre nós, a avaliação crítica de seu legado pode constituir um movimento dissidente, que, apesar disso, ainda mantém esses educadores no centro do debate sobre o papel da educação escolar na conservação ou na transformação da sociedade. Entendido como expressão de um projeto de nação, o texto do Manifesto configura um *horizonte de expectativas* (Koselleck, 2006, p. 305-307) que aponta para o futuro do País, ainda que este tenha sido construído em um tempo histórico situado no passado. As experiências que têm orientado nossa atuação no campo da educação nos informam sobre a fluidez do tempo presente, assim como confirmam a importância da adesão a projetos que apontam para o futuro, dando sentido às nossas ações profissionais e qualificando nossas convicções políticas. Não podemos desconsiderar que a educação carrega, em sua essência, a ideia de construção do futuro, seja do indivíduo, seja da nação.

A DEMOCRACIA NO MANIFESTO DE 1932

A democracia: um programa de longos deveres

Traduzindo o *programa de longos deveres* que deveria orientar a construção da democracia no País, o Manifesto assinala que a responsabilidade

do Estado diante da tarefa de universalização do ensino só poderia ser plenamente alcançada com a instalação da escola comum, laica, gratuita e aberta a todos sem distinção de classe, de sexo ou de etnia, de crença ou de ideologia. Em seu plano de reconstrução nacional, a formação das elites e a educação popular figuram como dois aspectos de um mesmo processo, vendo na formação dos quadros universitários o ponto de partida para, por um lado, “despertar no povo a consciência de suas necessidades” (Azevedo, 1958) e, por outro, criar e divulgar o conhecimento científico útil para a solução dos problemas nacionais.

Com efeito, a perspectiva da reprodução de profissionais para atuarem na educação básica – formando uma consciência nacional e uma mentalidade mais racional –, bem como para exercerem as atividades de pesquisa e ocuparem postos nas universidades e na administração pública, nos permite traçar uma linha temporal que articula o conjunto de iniciativas empreendidas pelos signatários do Manifesto de 1932, ao longo dos anos 20, 30, 40 e 50 do século 20, que, de certa forma, teve sua aprovação validada pelos intelectuais da geração posterior, em particular pela nova geração que viria a assinar o *Manifesto Mais Uma Vez Convocados* (1959), tais como Caio Prado Jr., Bayard Boiteux, Florestan Fernandes, Antonio Cândido, Fernando Henrique e Ruth Cardoso, Darcy Ribeiro e Perseu Abramo, só para citar os mais famosos e demonstrar, também, a diversidade de posições políticas e ideológicas entre os signatários.

A estreita relação entre educação e democracia desenhada nos Manifestos de 1932 e de 1959 foi retomada em outros contextos, resultando na produção de outros documentos, tal como a Carta de Goiânia, resultante da IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1986, no contexto de elaboração da Constituição de 1988. Não por acaso, esses documentos reafirmam o direito de todos ao ensino público; a responsabilidade do Estado com a garantia do acesso à educação escolar; as formas democráticas de organização do sistema de ensino e de funcionamento da escola, além da centralidade do trabalho docente. Esses temas constituem, ainda hoje, pauta relevante e inconclusa.

Contudo, a adesão a essa pauta não foi integral nem unânime. Há muitos matizes por meio dos quais os expoentes da antiga e os da nova geração expressaram uma concepção particular e diferenciada em relação

ao papel da escola e da educação pública. Para perceber alguns desses matizes, torna-se necessário confrontar as bases em que os expoentes das novas gerações orientaram a sua compreensão e intervenções na luta política dos anos 1950-1960 e, sobretudo, no processo de reconstrução democrática que marcou a história do Brasil nos anos 1970-1980.

Nos próximos tópicos, vamos operar com os conceitos de engajamento político e intelectual, procurando demonstrar em que medida as trajetórias de Florestan Fernandes e de Darcy Ribeiro se aproximam e se afastam do projeto político-pedagógico que o Manifesto de 1932 encarna. Assinalamos os aspectos de continuidade, tendo vista que a luta em defesa da educação pública e da sociedade democrática esteve no centro da militância e das elaborações intelectuais de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo, assim como em Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Contudo, alguns matizes se evidenciam e imprimem sentidos diferenciados ao papel da democracia, seja nos espaços de experiências que eles forjaram e por meio dos quais se constituíram como intelectuais públicos, seja no horizonte de expectativas que cada um projetou em sua trajetória política (Koselleck, 2006, p. 305). Para melhor apreender esses matizes, cabe perscrutar as experiências e expectativas partilhadas por esses sujeitos, procurando enlaçar a observação do passado, do presente e do futuro da educação pública, de seus sujeitos e dos conflitos de interesse que envolvem sua história.

FLORESTAN FERNANDES E A REVOLUÇÃO DEMOCRÁTICA

Sei que a verdade é difícil
E, para alguns é cara e escura.
Mas não se chega à verdade, pela mentira,
E nem à Democracia
Pela Ditadura

Esse poema, de Affonso Romano de Sant'Anna, foi extraído de uma das crônicas políticas publicadas por Florestan Fernandes no jornal Folha de S. Paulo, em 1984 (Fernandes, 2007a, p. 298). Ela é ilustrativa da perspectiva que orientou sua trajetória como sociólogo e professor universitário, bem como sua militância política.

Para melhor compreender os matizes presentes no modo de apropriação do legado dos pioneiros da Escola Nova por Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro, optamos por assinalar as concepções de ambos sobre os limites e possibilidades de construção democrática no País. Para tanto, destacaremos não só os escritos das duas lideranças, mas também as suas ações em torno do processo de reformulação da legislação do ensino. Analisamos, num primeiro momento, a participação deles no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se seguiu em atendimento aos dispositivos constitucionais da Carta Democrática de 1946, abordando, posteriormente, o processo legislativo que teve curso no contexto de abertura democrática que marcou os anos 1980-1990, culminando com a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394, em 1996. A participação de Florestan e de Darcy nesses dois processos legislativos introduziu, na pauta de discussões sobre a educação, assuntos relativos à competência dos poderes públicos, às formas de aplicação dos recursos públicos na educação e à natureza das funções do Estado na difusão do ensino, entre outras questões.

Florestan Fernandes publicou importantes estudos acerca do papel da educação numa sociedade em mudança, tal como era percebido o Brasil dos anos 1950-1960. Tal empenho incluiu a reflexão sobre os limites e as possibilidades da ação dos educadores na produção de conhecimentos de padrão científico sobre sua área de atuação, inclusive tecendo críticas ao projeto educacional da geração de Anísio e Fernando, juntamente com a formulação das novas preocupações que se faziam centrais à época.

Nos escritos de Florestan, a produção intelectual dos pioneiros é deslocada para a pré-história do desenvolvimento da pesquisa científica, assim como sua atuação política perde o tom de ineditismo, destacando seu caráter utópico, em razão de “uma insuficiente visão diagnóstica da realidade, muito pouco crítica do ponto de vista político” (Fernandes, 1966, p. 544). Florestan verbalizou as novas concepções que, naquela época, concorreram para compor as novas matrizes de interpretação do País, voltadas para a posituação das culturas dominadas e para a inclusão dos setores populares nas esferas de participação política, bem como nos postos de trabalho. Outra preocupação presente em suas ações e reflexões tem relação com a denúncia contra todo tipo de preconceito que estaria na base na organização social brasileira, impondo mecanismos, muitas vezes invisíveis, de exclusão social.

Alguns escritos do autor se mostram profícuos para compreendermos sua influência nos estudos educacionais em geral e, em particular, na história da educação. São eles: “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança provocada”, publicado no livro *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada* (1960); “Os educadores e as necessidades educacionais do presente”, publicado no livro *Educação e Sociedade no Brasil* (1966), e o livro *Fundamentos empíricos da explicação sociológica* (1967). Na primeira referência, Florestan demonstrou que o sistema escolar brasileiro atuava como um *superorganismo autônomo*, interferindo na sociedade, não como fator de progresso social, mas, ao contrário, como fator de *demora cultural*. Nesse sentido, acaba por desconstruir a retórica erigida no Manifesto de 1932, segundo a qual a renovação educacional do País ocupava lugar prioritário na reconstrução das bases da nacionalidade, a partir do advento da República.

Segundo Fernandes (1966, p. 541), os educadores da geração anterior não percebiam que, no Brasil, o desenvolvimento da democracia fora condicionado e tolhido pelas possibilidades que a organização em classes sociais ofereceu à expansão e à integração de uma ordem social igualitária. Em razão disso, o que se deu de fato, na visão do autor, foi a formação de um sistema escolar fundado formalmente em valores democráticos, mas que, na prática, funcionava “segundo interesses e acomodações antidemocráticos”. Com base nessas observações, ele atribui aos educadores² a posse de uma mentalidade marcada pelo *raciocínio pragmático* – focado nas questões relativas à educação formal e à estrutura da escola, descolados da análise dos condicionantes sociais – e por uma visão utópica das potencialidades da escola na construção da democracia.

Um dos desdobramentos das formulações de Florestan Fernandes na configuração do campo acadêmico da educação foi a produção de novas matrizes interpretativas que, de certo modo, contribuíram para desmonumentalizar a memória construída pelos pioneiros (Le Goff, 1996), bem como para redimensionar o papel ocupado pelo grupo nas interpretações construídas posteriormente a respeito da história da educação brasileira. As ideias aqui reunidas revelam alguns traços da nova matriz interpretativa que, a partir de então, vai se tornando hegemônica. Elas fundam um tipo

² A categoria *educadores*, tal como referida por Florestan no texto em questão, engloba o mestre-escola, ou professor, assim como os especialistas e reformadores.

de interpretação do País e da história da educação que desloca o foco da relação entre escola e democracia, estado e educação, reformas do ensino e renovação pedagógica, procurando demonstrar, por meio de uma análise fundada em parâmetros sociológicos, as limitações e as potencialidades da educação formal e da escola numa sociedade de classes. Esse ideário exerceu forte impacto no campo intelectual – seja entre os cientistas sociais, seja entre os educadores –, interferindo na produção de uma história da educação moldada pela sociologia crítica.

Não por acaso, as crônicas que Florestan assinou no jornal *Folha de S. Paulo* e em outros jornais, durante o período de transição democrática, ressaltam os limites da abertura “lenta e gradual”, promovida pelo governo militar. Conforme registrado nesse jornal, ele avalia que a “transição democrática” tal como os militares desejavam – mantendo a opressão, a concentração de renda e as desigualdades sociais, bem como a violência aplicada pelo governo em nome da segurança nacional – manteria as coisas como estavam, podendo, até mesmo, piorá-las (Fernandes, 2007a, p. 83).

Nessa linha, Florestan cunhou a expressão *revolução democrática*, que incluía as bandeiras das eleições diretas, da liberdade política e da reforma agrária, além de condições de trabalho e moradia dignas, combate à fome e ao desemprego, entre outras questões. A ideia de revolução democrática pressupunha, assim, o caráter autônomo da luta dos trabalhadores e se colocava, na concepção de Florestan, como uma ruptura com o *status quo* dominante e uma alternativa à “transição conservadora” (Fernandes, 2007b, p. 179). É interessante notar o papel por ele atribuído à luta de classes e às mudanças estruturais, que, focando na organização autônoma dos excluídos e descontentes, levaria à instauração de uma sociedade mais justa e igualitária, de cunho socialista.

Na década de 1950, Florestan Fernandes participou da campanha em defesa da escola pública, movimento organizado para promover o projeto original de diretrizes e bases da educação nacional e combater o substitutivo ao projeto de lei em debate, encaminhado pelo deputado Carlos Lacerda. No empenho para esclarecer a opinião pública, ele proferiu conferências em sindicatos, associações e em atos públicos, bem como procurou estabelecer diálogo com os parlamentares envolvidos, oferecendo dados e elementos necessários para o amplo entendimento do assunto.

Anos mais tarde, ele definiu a importância da participação de cientistas e intelectuais naquela campanha, assinalando que a referida experiência o libertara do isolamento em que se encontrava, oferecendo-lhe a oportunidade de descobrir as verdadeiras dimensões do papel que poderia desempenhar na sociedade brasileira e revelando-lhe o potencial da sociologia para responder “a critérios racionais de reforma”, de acordo com “as necessidades da nação e com as pressões históricas de grupos inconformistas” (Fernandes, 1978, p. 60-61).

Posteriormente, nos anos 1980-1990, já como parlamentar,³ sua atuação expressa o aprofundamento da experiência progressista. A esse respeito, vale transcrever trecho de artigo assinado por Roberto Leher (2012) sobre o assunto. Além de recuperar a diferença que marcou o campo de disputas em torno da LDBEN da Nova República em relação ao processo anterior, o autor nos dá o tom da participação de Florestan nesse processo, esclarecendo que a concepção de que o futuro da nova LDB dependeria das lutas dos trabalhadores e, em especial, dos trabalhadores da educação, marca uma importante diferença em relação à LDB anterior. Diante dos sinais de que os privatistas estavam promovendo uma ofensiva contra a LDB, Florestan sugere que as entidades modifiquem suas estratégias de ação (Fernandes, 1995, p. 55): “Telegramas [...], manifestos ingênuos e estereotipados e visitas de catequização aos gabinetes dos parlamentares [...] patenteiam os meios de ação política dos fracos” (Fernandes, 1995, p. 58).

Acima de tudo, prossegue o autor, “é preciso pressionar os parlamentares em suas bases, realizar conferências, pressão nas galerias e manifestações de massa”. Em 21 de junho de 1991, o Fórum⁴ realizou uma manifestação em Brasília, reunindo cerca de 10 mil pessoas. Em sua

³ Florestan Fernandes exerceu o cargo de deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) por dois mandatos consecutivos (1987-1994), tendo participado, nessa condição, da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Constituinte.

⁴ No processo constituinte, assim como ao longo do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum) se constituiu como entidade representativa da sociedade civil, reunindo, numa proposta única, reivindicações das seguintes entidades da sociedade civil: Associação Nacional de Educação (Ande), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (Anpae), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) e União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outras.

apreciação, foram essas as atividades que mais impactaram os parlamentares vacilantes (Fernandes, 1995, p. 58).

A citação demonstra a concepção que ele expressava em relação às lutas democráticas e à bandeira da educação pública, sendo essas entendidas e valorizadas na medida em que configurassem processos capazes de permitir o avanço da mobilização popular e da transformação radical da estrutura social do País. Portanto, o termo *democracia* para Florestan só fazia sentido se estivesse associado ao termo *revolução*, sendo concebido como um passo no sentido do desmantelamento das relações de dominação e da construção de uma sociedade socialista. A concepção de Darcy a esse respeito se apoia antes no questionamento sobre a cultura brasileira, diferindo do ponto de vista de Florestan Fernandes, como demonstraremos a seguir.

DARCY RIBEIRO E A REVOLUÇÃO NECESSÁRIA

O Brasil precisa aprender que [...] nós temos a aventura de fazer o gênero humano novo, a mestiçagem na carne e no espírito. Mestiço é que é bom!

A epígrafe desta seção nos fornece pistas para analisar os termos com os quais Darcy Ribeiro (1997, p. 104) procurou disseminar uma interpretação a respeito dos problemas nacionais, da constituição do povo brasileiro e de seus traços culturais característicos. O antropólogo foi conformando a sua trajetória e, paralelamente, o seu projeto de intervenção pública no campo da educação, reafirmando e se autoconstituindo continuador da obra de Anísio Teixeira.

Em suas memórias e escritos autobiográficos, assim como em alguns de seus livros, Darcy Ribeiro conjuga a memória de sua própria trajetória pública com os grandes marcos que erigem uma versão da história da educação brasileira.⁵ Esta é construída com base em lutas que o integram aos principais movimentos pela universalização do ensino e pela democratização do acesso à educação escolar, conduzidas pelo grupo que assinou o Manifesto de 1932.

⁵ Sobre o assunto, ver, especialmente, sua autobiografia, publicada sob o título *Confissões* (1997), e o informe de distribuição restrita *Carta: falas, reflexões, memórias*, publicado durante o período em que ele ocupou o cargo de senador da República (1991-1997).

Tais operações são acompanhadas de textos nos quais Darcy exalta sua filiação ao movimento da Escola Nova, atesta sua participação nos momentos decisivos de processos que deflagraram definições legislativas, assim como na criação e na renovação de instituições públicas de educação e de cultura.⁶

Por outro lado, na trajetória de Darcy Ribeiro, a ação foi, muitas vezes, colocada à frente da reflexão *científica*. No livro *Teoria do Brasil*, ele afirma que a experiência de participar dos órgãos de decisão política teria radicalizado sua postura frente à “impotência do reformismo e à fragilidade das instituições políticas”, demonstrando, também, “a futilidade a que os cientistas sociais se dedicam”, escrevendo para si em lugar de defender os interesses nacionais e populares” (Ribeiro, p. 1975, p. 3). Ao que parece, a noção de revolução necessária, tal como ele a defende, se encontra ligada à perspectiva de promover uma mudança cultural, por meio da qual fosse possível restituir a autenticidade e a consciência crítica – que corresponderia à percepção da realidade como problema e a predisposição para transformá-la –, conjugando, desse modo, os meios necessários para reintegrar a nação e moldá-la criativa e ativamente.

Nos cargos executivos que ocupou,⁷ Darcy se esforçou por promover a criação de instituições educacionais e culturais, com modelos universitários singulares, tais como o modelo da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual do Norte-Fluminense (Uenf); com projetos de reestruturação da educação pública, tal como o Programa Especial de Educação (PEE) e a generalização das escolas de tempo integral, que não encontra paralelo na história da educação pública brasileira, a não ser com a experiência da Escola-Parque na Bahia, concebida por Anísio Teixeira.

Para Darcy, é o caráter democrático que urgia imprimir à escola pública e ao ensino nela ministrado, democratização que, conforme ele assinalou em seus escritos, passava pelo reconhecimento positivo das características culturais do alunado, assim como pelo preparo permanente

⁶ Isso explica a reedição do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932 numa das seções de *Carta*, considerado por Darcy, ainda na época da publicação da revista, em 1995, a “nossa melhor proposição pragmática”. Explica, também, a publicação do posicionamento de diferentes intelectuais a respeito do projeto da Universidade de Brasília (UnB), assim como todo o esforço que ele faz para demonstrar experiência no âmbito da educação em sua trajetória.

⁷ Darcy Ribeiro foi vice-governador do Estado do Rio de Janeiro (1982-1986), período em que acumulou o cargo de secretário estadual de Ciência e Cultura e de coordenador do Programa Especial de Educação.

dos professores, com vistas ao “cumprimento de uma rotina educativa competentemente planejada”, entendida como meio de “acabar com a infância abandonada”, que persistia (e ainda persiste hoje) no Brasil. Nesse empenho, ele se singulariza e demarca sua diferença em oposição àqueles que, segundo suas próprias palavras, se portavam com “falsos educadores, prontos a reimplantar a escola pública corrente que”, em sua opinião, “não alfabetizava e nem educava as crianças pobres” (Ribeiro, 1995, p. 12).

De fato, as experiências das décadas de 1950-1960, com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a Universidade de Brasília (UnB), assim como as dos anos 1980-1990, com o Programa Especial de Educação (PEE), forneceram a Darcy Ribeiro um repertório de projetos de intervenção na organização do ensino em diferentes instâncias político-administrativas e níveis do sistema de educação formal, formulando e implementando planos, criando instituições e projetando os seus impactos sociais. Esse capital acumulado se expressou na letra da LDBEN de 1996, bem como nas instituições de ensino que ele criou, apesar de poucas terem tido continuidade plena nas ambiciosas linhas em que ele as conformou.

Assim como Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro teve atuação relevante nos dois processos legislativos para instaurar as diretrizes e bases da educação nacional. No contexto dos anos 1950-1960, Darcy Ribeiro reagiu às investidas de grupos que defendiam o amparo financeiro do Estado às escolas particulares, tal como proposto no substitutivo ao projeto de lei apresentado em 1958. Condenando publicamente o substitutivo Lacerda, Darcy alertou que “por trás da defesa dos direitos da família e da oposição ao ensino público, a verdadeira disputa se dava em torno das dotações orçamentárias” (Ribeiro, 1997, p. 54). Mais tarde, ao lembrar aqueles conflitos, ele valorizou o movimento em defesa da escola pública, pela possibilidade que abriu a um grande número de intelectuais universitários de encontrar uma via de acesso à militância em prol da democratização da sociedade brasileira.

Já no processo de tramitação da LDBEN dos anos 1980-1990, sobressai o caráter personalista da atuação de Darcy Ribeiro, desconsiderando os esforços sistemáticos do Fórum em aliança com os parlamentares

progressistas. O primeiro substitutivo ao projeto, elaborado com a participação do Fórum, foi aprovado pela Comissão de Educação no segundo semestre de 1990 e, depois de dois anos de espera e debates, obteve aprovação no plenário da Câmara. No entanto, foram apresentadas 1.275 emendas em torno das quais se processou nova rodada de negociações, inaugurando um processo marcado por disputas, contradições e muitas protelações. Em fevereiro de 1993, a apresentação de um novo projeto de LDB por Darcy Ribeiro e sua rápida aprovação pela Comissão de Educação do Senado dividiu os partidos e as entidades aglutinadas no Fórum. Em meio a um campo de disputas entre grupos, entidades e partidos com interesses divergentes, Darcy Ribeiro interpelou o processo legislativo, promovendo uma imprevista abreviação de seu curso. Apresentando uma terceira via para a solução dos conflitos que permearam o processo de tramitação da LDBEN, Darcy Ribeiro acenaria para o governo a possibilidade de arbitrar entre os dois grupos majoritários em disputa, com uma terceira proposta. Irrrompendo em meio à radicalização dos embates entre os grupos privatistas e os publicistas, sua conduta pode ser interpretada, em sua carga simbólica, como a intervenção de um sujeito que assumiu para si o “papel heróico” de mediador do interminável conflito entre o “mundo dos princípios e o mundo dos interesses” (Girardet, p. 1987).⁸

Assim, podemos afirmar que a trajetória de Darcy Ribeiro se apresenta marcada pelos rompantes inesperados e por projetos ambiciosos, não raro apresentados como promessas de salvação nacional.⁹ As observações de estudiosos de sua contribuição, assim como sua própria autobiografia, confirmam, por meio de análises sobre diferentes aspectos de sua trajetória intelectual e de homem público, a diversidade e variedade de frentes nas quais ele atuou, bem como seu modo de agir, não raro, “apressado” (Gomes, 2010) e “indisciplinado” (Bomeny, 2001). Sua trajetória multifacetada revela o

⁸ O novo projeto estabelecia um eixo orientador diferente do anterior, sobretudo no que dizia respeito à diminuição das responsabilidades do Estado com educação, na medida em que só o ensino fundamental (e não toda a educação básica) era considerado obrigatório e gratuito. Porém, mesmo sob a oposição do Fórum, o substitutivo foi aprovado pela Câmara e, em seguida, sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, consubstanciando a Lei nº 9.349, conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. A justificativa do governo para a aprovação daquele projeto de apenas 92 artigos foi a mesma defendida por Darcy Ribeiro, qual seja, a de que a LDB deveria ser “uma lei passível de cumprimento a partir dos recursos financeiros disponíveis nos esquemas orçamentários convencionais”, devendo, ainda, apresentar *flexibilidade* para se adequar às diferentes situações da educação nacional (Xavier, 2013).

⁹ Ver a respeito o texto de Darcy Ribeiro, “Salvemos a nação brasileira” (1994, v. 1, p. 11-26).

caráter múltiplo desse personagem singular (Heymann, 2012, p. 98), expondo, também, as estratégias de que se utilizou para intervir na vida política e cultural brasileira.

Sua trajetória, aliada às suas ideias, nos levam a supor que Darcy acreditava, firmemente, que a criação de instituições de difusão da cultura legítima aos setores populares, associada à sua socialização por meio da escola, constituíam contribuições decisivas para se contrapor à situação de opressão em que se encontrava o povo brasileiro. Para ele, a “revolução necessária” é a que levaria o povo ao encontro de si mesmo, superando o preconceito e a intolerância, valorizando sua origem mestiça e constituindo o que ele chamou de “socialismo moreno”. Tal projeto estaria fundado na originalidade e criatividade dos traços que compunham uma “autêntica cultura brasileira”. Isso nos leva a inferir que a democracia forjada nesse processo seria o resultado das mudanças operadas na própria autorrepresentação do povo brasileiro, pressupondo uma reconciliação com sua história e um pacto coletivo para a reconstrução de seu futuro.

A despeito de suas diferenças, tanto Darcy quanto Florestan lutaram na mesma trincheira da redemocratização, tendo em vista seu apelo universal nas situações de crise política e de perspectivas de mudança que o País atravessou nos contextos de reconstrução democrática pós-Estado Novo e de distensão política pós-regime militar. Na luta pela democracia, o projeto de construção do futuro também foi forjado como o resultado de suas experiências pregressas, bem como o modo particular pelo qual eles se apropriaram do legado que receberam da geração dos pioneiros.

A DEMOCRACIA COMO LEGADO

Para ensaiar um balanço do legado intelectual e político que recebemos dos signatários do Manifesto e do movimento da escola nova brasileiro, vamos, inicialmente, concentrar nossa atenção na parceria estabelecida entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma vez que ambos foram lideranças de destaque da *velha* geração dos pioneiros, logrando influenciar expoentes da nova geração.

Diana Couto Pinto, Maria Cristina Leal e Marília Pimentel (1999) analisaram as contribuições desses quatro personagens, identificando,

do ponto de vista geracional, duas trajetórias diferenciadas que elas qualificaram de *liberal e radical*. Tais atributos são justificados em função do campo de possibilidades e das opções que marcaram a trajetória de vida desses intelectuais, particularmente em suas ações no campo educacional.

Fernando e Anísio tiveram a formação escolar marcada pelo ensino jesuítico, e ambos romperam com a tradição católica ao adotarem como bandeira de luta a defesa do ensino público no Brasil. O inquérito educacional preparado para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926, foi para Fernando de Azevedo o que a passagem pelo Teachers College de Colúmbia, na mesma época, significou para Anísio Teixeira, ou seja, a opção pela utopia educacional, entendida como via de ação para a democratização da sociedade brasileira. Para ambos, a era Vargas apontava a possibilidade de construir um aparato estatal para a educação pública capaz de congregar e consolidar os avanços alcançados pelo desenvolvimento técnico e científico da modernidade.

Apesar do retrocesso provocado pela instauração do Estado Novo, o projeto educacional dos pioneiros foi rapidamente recuperado com a volta dos dois líderes à cena pública. Com efeito, em 1947, Fernando de Azevedo tornou-se secretário da Educação de São Paulo, enquanto Anísio Teixeira assumia o mesmo cargo na Bahia. Nos anos 1950, ambos voltaram sua atenção para o desenvolvimento da pesquisa educacional, atuando nos Centros de Pesquisa do Inep, cuja direção do Centro Nacional foi exercida por Anísio Teixeira e cuja coordenação do Centro Regional de São Paulo ficou com Fernando de Azevedo.

Ao longo dos anos 1950 e início dos anos 1960, eles militaram em defesa da educação pública, contando com o apoio de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. O começo dos anos de 1960 foi marcado pela criação da UnB e pela mobilização em prol da formulação de um plano nacional de educação. Contudo, com o movimento político-militar de 1964, a relação entre intelectuais e Estado sofreria uma inflexão, culminando com o exílio dos dois expoentes da nova geração. Nos anos 1970, fecha-se o ciclo de realizações de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, com o falecimento deles, em 1971 e 1974, respectivamente.

No caso de enquadrá-los sob o rótulo de liberais, consideramos que ambos partilharam um modelo de liberalismo que considerava ser o Estado

o portador da vontade comum, a garantia política, em última instância, da liberdade individual. Outro aspecto do liberalismo em questão é a crença na razão, o que implicou a ideia de que é possível construir uma nova história sem romper totalmente com o passado e justificou a mobilização em prol de *reformas* do ensino e não propriamente da *revolução*.

No caso da nova geração, observa-se que, tanto Darcy Ribeiro como Florestan Fernandes, preservaram o compromisso com a educação pública. A nosso ver, esse compromisso atesta a eficácia da geração dos renovadores, medida pelo grau de aceitação e de legitimação dos modelos de ação defendidos pelo grupo fundador e pela incorporação ou revisão do conjunto de sua produção intelectual e institucional pelas gerações posteriores.

Contudo, no caso de Darcy e Florestan, o caráter desse compromisso não se manifestou, primordialmente, por meio de um discurso de reconstrução nacional calcado na ação do Estado, mas pela defesa de uma proposta socialista forjada em partidos políticos que imprimiram entonações diferentes ao projeto educacional definido segundo os princípios doutrinários do trabalhismo ou do socialismo, o que implicou diferentes visões sobre a educação pública (Couto; Leal; Pimentel, p. 1999).

Para Darcy Ribeiro, a educação pública permaneceu ligada a um ideal de expansão quantitativa, aliada a um projeto pedagógico de qualidade adequado aos interesses das crianças de classes desfavorecidas. Para ele, este seria o meio mais eficaz de proporcionar sua inclusão na vida social, assim como promover a integração cultural da nação. Segundo Darcy Ribeiro, o aprofundamento da democracia seria o resultado, entre outras ações, da democratização do acesso a uma escola de tempo ampliado, equipada para transmitir a instrução e o pensamento racional, mas também a cultura, as artes e os modos de se comportar socialmente.

O envolvimento de Darcy Ribeiro com o Programa Especial de Educação e as escolas de tempo integral nos falam de sua crença no poder transformador das instituições educativas, assim como da preferência por ações táticas, de resultados imediatos, na caminhada para a construção de uma sociedade menos desigual e injusta. Nessa caminhada, ele próprio se situa como personagem central, forjando uma autoidentidade que o aproximaria da figura do demiurgo, salvador da pátria e mediador dos conflitos de interesses presentes na vida

social. Apesar de sua passagem nas hostes do Partido Comunista, a questão da luta de classes não ocupou lugar central nos escritos de Darcy Ribeiro. Contudo, ele jamais poupou críticas ao desprezo que as classes dominantes nutriam em relação à infância pobre, não se eximindo de enfrentar esse problema, como sabemos, por meio de um projeto educacional que também visava compensar as carências das crianças pobres.

Para Florestan Fernandes, a luta em prol da democratização do ensino deveria se pautar pela ampliação da participação popular nas esferas de decisão governamental. Como vimos, alguns de seus estudos mostraram os limites da instituição escolar em relação aos avanços da democracia e da mudança cultural rumo à construção de uma sociedade socialista. Em sua visão, a escola e a divulgação dos conhecimentos ligados às ciências sociais poderiam promover uma “ampliação dos horizontes mentais” de professores e alunos, ainda que submetidos aos limites de uma sociedade classista. (Fernandes, 1969, p. 75).

Assim, podemos inferir que todos eles exerceram um tipo de mediação cultural através das instituições que criaram ou recriaram, baseados em seus escritos, assim como em suas participações no debate intelectual e na arena política. Desse modo, os quatro expoentes exerceram o papel de intelectuais públicos, no sentido atribuído por Said (2005), ou seja, aquele que desempenha o papel de instigar e desestabilizar a ordem constituída, se esforçando para derrubar os estereótipos e as categorias redutoras que limitam o pensamento crítico e a comunicação humana.

A esse respeito, Dermeval Saviani (1996) identificou quatro aspectos, entendidos como marcantes (e que se entrelaçam) na trajetória de Florestan Fernandes, quais sejam, o educador, o cientista, o militante e o publicista. Com conteúdos particulares, esses quatro aspectos também se entrelaçam na trajetória de Darcy Ribeiro. O primeiro investiu na militância em prol da ampliação da participação autônoma dos trabalhadores e demais setores excluídos, em luta pela superação da situação de dependência externa e opressão interna; o segundo apostou na elevação cultural, científica e educacional da população, acreditando ser esse o caminho para reduzir as desigualdades e a opressão. Ambos se engajaram em projetos de mudança da sociedade brasileira, ambos abraçaram a causa da educação pública contra os interesses privatistas em suas manifestações de cunho social, político, econômico, religioso ou de qualquer outra ordem.

Por fim, consideramos que essas bandeiras permanecem válidas nos dias atuais, pois, tomando o Manifesto de 1932 como marco histórico, podemos dizer que, por cerca de 80 anos, pelo menos, os educadores da antiga e das novas gerações trouxeram a público os temas, as orientações políticas e os princípios éticos que, em suas concepções, presidem a organização do ensino em moldes democráticos. Lançaram cartas e manifestos, assim como promoveram greves e manifestações públicas com o objetivo de pressionar as autoridades políticas, esclarecer a opinião pública e mobilizar a sociedade em prol da efetivação dos princípios democráticos na condução da vida política e educacional.

Tendo na democracia um conceito unificador dos projetos de transformação social e na *educação pública* um campo intelectual e institucional para promover tais transformações, a rememoração do Manifesto de 1932 tem funcionado como uma senha para a retomada da luta, construindo – tanto no nível simbólico quanto no âmbito da ação prática – a *linha de continuidade* que atribui a esse documento uma atualização constante e submete seus atores e propostas políticas a um processo permanente de avaliação histórica que nos fala tanto dos embates do presente quanto das lutas do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de. *A educação e seus problemas*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

COUTO, Dina Pinto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília. *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal*. São Paulo: Lesch, 1979.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre prática e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

DICIONÁRIO histórico-bibliográfico brasileiro. Verbetes Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e LDB. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1984.

DICIONÁRIO de educadores brasileiros. Verbetes Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, Florestan. Os educadores e as necessidades educacionais do presente. In: FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.

FERNANDES, Florestan. As premissas sociais da democracia. In: FERNANDES, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Globo, 2007a. p. 79-83.

FERNANDES, Florestan. Que democracia. In: FERNANDES, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Globo, 2007b. 174-179.

FERNANDES, Florestan. *Tensões na educação*. São Paulo: Sarah Letras, 1995.

GIRARDET, Raul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Brasília DF: MEC; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010. (Coleção Grandes Educadores).

HEYMANN, Luciana. *O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 33, n. 121, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302012000400013&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jun. 2013.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. Tradução Ignacio Sánchez de la Yncera. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (REIS), n. 62, p. 193-242, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

RIBEIRO, Darcy. *Teoria do Brasil*. Estudos de antropologia da civilização. v. 4, livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, Darcy. Salvemos a nação brasileira. In: *Carta: falas, reflexões, memórias*. v. 1 Brasília, DF: Senado Federal, 1994. p. 11-26.

RIBEIRO, Darcy. A educação e a política. In: *Carta: falas, reflexões, memórias*. v. 2 Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p. 11-15.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

SAID, Edward W. *Representação do intelectual: as Conferências Reiht de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 10, n. 26, jan./abr. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100013>. Acesso em: 11 jun. 2013.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ-FGV, 1996a. p. 231-270.

SIRINELLI, Jean François A geração. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996b. p. 131-138.

XAVIER, Libania. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do CBPE-Inep-MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 1999.

XAVIER, Libania. Inovações e (des)continuidades na política educacional fluminense. In: FREIRE, Américo; MOTTA, Marly; SARMENTO, Carlos Eduardo (Org.). *Um Estado em questão: os 25 anos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 115-156.

XAVIER, Libania. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002a.

XAVIER, Libania. Fernando de Azevedo e o legado de uma geração. In: GARCIA, Walter (Org.). *Educadores brasileiros do século 20*. v. 1. Brasília: Plano, 2002b. p. 117-140.

XAVIER, Libania. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil, p. manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: Faperj; Sete Letras, 2003. p. 9-28.

XAVIER, Libania. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Belo Horizonte: Fumec, 2004. p. 21-38.

XAVIER, Libania. Matrizes interpretativas da História da Educação no Brasil Republicano. In: XAVIER, Libania; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (Org.). *História da Educação no Brasil*. v. 5. Matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira metade do século 21. Vitória: Edufes, 2011. p. 17-42.

XAVIER, Libania. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 19, n.2. p. 669-682, abr./jun. 2012.

XAVIER, Libania. A contribuição de Darcy Ribeiro para a democratização da educação e da cultura brasileiras. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF THE LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, 31., May 30-June 1, 2013, Washington, DC. *Proceedings...* Washington, DC: LASA, 2013.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA NA CORRESPONDÊNCIA DOS SIGNATÁRIOS PARA ANÍSIO TEIXEIRA (1931-1935)*

Luciene de Almeida Simonini

Uma carta permite ao leitor acompanhar o autor pelos rituais que envolvem a escritura epistolar e pelos assuntos que, tendo início e fim numa mesma missiva ou se desdobrando em outras, estão permeados de pensamentos, maneiras de ser e de viver. Nossa proposta é realizar a leitura de 57 cartas enviadas por intelectuais e educadores que subscreveram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, ao também educador e signatário do mesmo documento, Anísio Spínola Teixeira, no período em que dirigiu a Instrução Pública, no Distrito Federal (1931-1935). O objetivo principal é investigar os bastidores da construção do manifesto, os planos para seu lançamento em jornais e em livro.

Essa correspondência encontra-se sob a guarda do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), juntamente com muitos outros papéis acumulados

* Este trabalho resultou de monografia de conclusão de curso de Pedagogia, orientada pela professora Ana Chrystina Venancio Mignot, entregue à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi originalmente publicado nos anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2004, no Rio de Janeiro, sob o título “Escrita de cartas, vestígios de história: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na correspondência dos signatários para Anísio Teixeira (1931-1935)”.

por Anísio Teixeira. Em meio à correspondência ativa, muito expressiva, é possível identificar cartas assinadas pelo titular do arquivo, cópias de cartas e rascunhos escritos de próprio punho.

TROCAS EPISTOLARES ENTRE EDUCADORES

Por que escreveram cartas? O que nos sugere o suporte utilizado pelos correspondentes? Como se dirigiram a Anísio e o que os cumprimentos revelam das relações entre remetente e destinatário? Quais práticas de escrita epistolar marcam as cartas de intelectuais?

Os interlocutores de Anísio e o próprio titular do arquivo usaram, com bastante recorrência, papéis com timbres que revelam parte de suas trajetórias profissionais. Envelhecidas pelo tempo, as cartas seduzem o olhar do pesquisador, em folhas com pauta ou sem pauta, manuscritas ou datilografadas, com timbres desenhados em preto, azul ou preto e vermelho. Indicam o percurso dos missivistas na administração pública, em órgãos de pesquisa, em instituições de ensino, como na carta enviada por Lourenço Filho, em papel timbrado do Instituto de Educação,¹ quando diretor deste.

As trajetórias dos correspondentes continuam a ser reveladas nos timbres da “Directoria Geral da Instrucção Publica/Gabinete do Director/Districto Federal”, em carta de Anísio a Lourenço Filho; da Companhia Editora Nacional, em missiva enviada por Fernando de Azevedo; da *Folha da Manhã/Folha da Noite*, jornal em que Hermes Lima foi colaborador; da Academia Paranaense de Comércio, em carta assinada por Raul Rodrigues Gomes.²

Em estudo sobre as cartas de Gilberto Freire enviadas a José Lins do Rego, Lima e Figueiredo Júnior (2000) apontam para a possibilidade de reconstrução do percurso biográfico por meio dos papéis timbrados. O suporte da escrita, principalmente aquele usado por missivistas que se corresponderam por longos anos, nos permite identificar parte de seu percurso, como no caso

¹ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1929.11.01.

² Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1929.11.01, AT c 1931.12.27, AT c 1926.01.10 e AT c 1932.05.03, respectivamente.

da correspondência de Fernando de Azevedo remetida a Anísio Teixeira, nos quarenta anos de trocas epistolares entre esses educadores (Simonini; Marques, 2003).

“S. Paulo, 19/março/33”.³ Parte dos rituais epistolares, os correspondentes informavam o lugar de onde escreviam – e também a data. Esses dados indicam a distância que separava remetente e destinatário, motivo que perpassa as trocas de cartas. Segundo as autoras Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 5): “Distância e ausência são, ainda hoje, motores para a efetivação do ato de escrever cartas, de se corresponder. Cartas movem-se entre presença e ausência, ao mesmo tempo que, à distância, mantêm vínculos”. Mas outras razões se somaram a essa: trocar ideias sobre educação, expressar solidariedade, fazer elogios, desabafar, fazer pedidos e simplesmente manter uma “conversa à distância”, como Fernando de Azevedo se referia às cartas.

“Querido Anísio”.⁴ As missivas foram iniciadas, em sua maioria, com palavras que sugerem “o teor das relações entre os missivistas” (Gomes, 2000, p. 41). Amizades iniciadas no tempo da escola, no caso de Hermes Lima, ou mais tarde, quando Anísio começou a se dedicar à educação, autorizam o tratamento dispensado ao interlocutor. “Meu caro Anísio” foi o cumprimento mais frequente. Ainda se dirigiam ao destinatário como “Meu querido Anísio”, “Prezado Anísio” ou simplesmente “Anísio”.

Lourenço e Anísio dirigiam-se um ao outro com as palavras “Meu caro Anísio”, “Meu caro Lourenço”, mas também com os seguintes cumprimentos: “Exm^o Sr. Diretor Geral de Instrução Pública”, “Dr. Lourenço Filho” ou “Sr. Diretor Geral”,⁵ na correspondência oficial entre a Diretoria Geral de Instrução Pública e o Instituto de Educação. Mais uma vez evidenciam-se as regras da escrita epistolar, no tratamento formal utilizado entre o diretor de ensino na capital e o diretor de uma importante instituição de ensino.

Compreender as práticas de escrita tem sido uma preocupação de alguns trabalhos recentes que se voltam para estudar a correspondência. Ao

³ AZEVEDO, Fernando de. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

⁴ LIMA, Hermes. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1926.01.10.

⁵ Cartas trocadas entre Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1929.11.01.

analisar as cartas trocadas entre duas adolescentes, Camargo, por exemplo, começa seu texto informando quais as perguntas que o direcionam: “Quem escreve carta? Quem lê? O que é escrito? Em que época? Por que motivos?” (Camargo, 2000, p. 203).

As trocas epistolares entre intelectuais revelam as circunstâncias que envolviam a escritura de cartas, como o local da escrita. Os papéis timbrados nos permitem levantar a hipótese de que as cartas também eram escritas nos escritórios pelos quais passaram ao longo de suas trajetórias (Simonini; Marques, 2003), o que o trecho da carta a seguir, manuscrita em papel timbrado da Biblioteca Pedagógica Brasileira/Companhia Editora Nacional”, corrobora:

Estou á espera de um momento mais tranqüilo no tumulto de minhas ocupações, para lhe escrever com vagar. Mas esta hora de paz não me sôu ainda, desde a sua ultima estadia em S. Paulo. Vae, por isto este bilhete escripto ás pressas, da Companhia Editora (Fernando de Azevedo, 25 de fevereiro de 1932).⁶

As trocasse os comentários de livros acompanharam essa correspondência. O livro *Educação progressiva*, de Anísio, entre outros trabalhos desse educador, foi assunto de uma carta de Azevedo. Hermes Lima também fez comentários sobre o livro em um artigo que publicou na *Folha da Manhã* e na *Folha da Noite* e em carta remetida a Anísio:

Cada vez mais compreendo o que significa renovar a escola e para isso de uma segunda e muito atenta leitura de sua Educação Progressiva tirei os mais preciosos elementos. Na verdade, seu livro é luminoso e denso de observações que esclarecem e precisam, de modo singular, o assunto (Hermes Lima, 23 de setembro de 1933).⁷

Os signatários estavam inseridos em uma rede de escrita de cartas que se estendia para além do arquivo de Anísio Teixeira. Sampaio Dória correspondeu-se com Lourenço Filho;⁸ Fernando de Azevedo tinha entre seus

⁶ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27. Foi mantida a ortografia da época nas citações.

⁷ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1926.01.10.

⁸ As cartas encontram-se no arquivo de Lourenço Filho no CPDOC/FGV. Quatro cartas foram enviadas por Dória entre 4/2/1925 e 1935.

interlocutores Cecília Meireles,⁹ Venâncio Filho e Frota Pessoa;¹⁰ Paschoal Lemme recebeu cartas de Venâncio e Azevedo.¹¹ Compondo essa rede, Hermes Lima escreveu para Anísio e Venâncio ao mesmo tempo.

Os correspondentes também compartilhavam a leitura das cartas, como podemos observar, a seguir, em carta de Fernando de Azevedo: “Esta carta V. poderá mostrar áqueles poucos a quem falei sobre o assumpto”.¹²

A correspondência de Anísio com esses educadores configura-se como parte de uma rede que não tem início nem fim. De acordo com Dauphin e Poublan (2002, p. 76), uma “*carta é um momento de longa duração, apenas um elo de uma cadeia sem começo nem fim*”. Outras missivas, de outros arquivos, são partes integrantes da rede de escrita epistolar na qual estavam envolvidas.

Voltando a atenção para os assuntos tratados, as cartas apresentam um tema em comum, a administração de Anísio na Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal, e outros que variam de acordo com a relação estabelecida entre remetente e destinatário.

Quando o assunto é a administração de Anísio, a correspondência revela aspectos que não constam em documentos oficiais. Na informalidade das cartas, transbordam sentimentos e inquietações do diretor. A intensidade dos trabalhos na Diretoria é sugerida pelos pedidos de “*escreva-me*”, pela missiva iniciada e guardada e pelas cobranças de respostas:

Vejo que não lhe sobra tempo mesmo para as cartas incompletas, que ficou de me escrever de vez em quando.¹³ Paschoal Lemme despediu-se de Anísio por carta, de Pádua, pois não conseguiu fazê-lo pessoalmente, devido à atrapalhão normal da Diretoria.¹⁴

⁹ Cecília Meireles escreveu 20 cartas a Fernando de Azevedo, entre os anos de 1931-1938. Essa correspondência foi analisada em estudo realizado por Vidal (2001).

¹⁰ Penna (1987) publicou 34 cartas, remetidas por Fernando de Azevedo a Francisco Venancio Filho, no período de 25/4/1925 a 7/6/1946, e 14 foram enviadas a Frota Pessoa, entre 10/5/1931 e 31/10/1932.

¹¹ A correspondência de Paschoal Lemme está depositada no Programa de Pesquisa e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Proedes/UFRJ).

¹² Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

¹³ AZEVEDO, Fernando de. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

¹⁴ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1933.08.21.

“Dificuldades”, “aborrecimentos”, “ataques”, “tempestade” e “lutas” são palavras presentes nas missivas. Anísio assumiu a Diretoria de Instrução Pública sob a hostilidade do magistério da capital do País. Foi sucessor de Carneiro Leão e de Fernando de Azevedo, da mesma forma provenientes de outros Estados, motivo de insatisfação, pois, segundo Nunes (2000, p. 229-230):

O discurso de posse foi uma resposta a todos que se sentiram melindrados com a escolha de mais um “estrangeiro” na condução da instrução pública da cidade. A hostilidade era grande na medida em que, para esses, não bastassem pernambucanos e paulistas, agora era a vez de um baiano (e americanizado!) dar ordens no professorado “mais culto e capaz do país”.

Anísio Teixeira sofreu oposições a sua obra, mas também não lhe faltou quem se colocasse em sua defesa, concedendo entrevista, escrevendo artigos em jornais, trabalhando ao seu lado, como Hermes Lima: “Você encontrará junto dois recortes de jornais. Um da *Gazeta* em que você é atacado e outro da *Folha* em que eu tive o prazer de mostrar que nunca houve ataque mais injusto”.¹⁵ Por sua vez, Fernando de Azevedo, que já havia trilhado caminhos parecidos e considerava Anísio um continuador de sua obra educacional no Distrito Federal, apresentava toda a sua solidariedade e amizade, incentivando-o em várias ocasiões: “Não desanime. As grandes victorias se obtêm nas grandes luctas, procure manter a seu lado os melhores elementos, que possa conquistar para a obra educacional”.¹⁶ Também contou suas experiências como diretor do ensino, no Distrito Federal, comparou as situações semelhantes que viveram e alegrou-se pela afinidade de ideias existente entre ele e Anísio.

Os signatários que se corresponderam com Anísio nesse período demonstraram apoio e admiração pelo seu trabalho. Raul Gomes, por exemplo, escreveu a Anísio em 3 de maio de 1932: “Já de publico e por outros meios manifestei a minha alegria pela sua administração, que será, como vai sendo, frutuosa”.¹⁷ Noemy referiu-se ao trabalho de Anísio como “único”. Lourenço Filho, comparando o trabalho que estava sendo realizado no Rio de Janeiro com suas observações em visita a universidades e escolas nos Estados Unidos, afirmou: “De tudo, por ora, a não ser em pequenos detalhes,

¹⁵ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1926.01.10.

¹⁶ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

¹⁷ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1932.05.03.

a conclusão é que o trabalho que aí vamos fazendo, sob a sua direção, *é um trabalho em que se pode ter confiança*".¹⁸

Mas os signatários também discordavam em alguns aspectos. José Getúlio Frota Pessoa e Anísio tiveram divergências, com relação aos trabalhos na Diretoria Geral de Instrução Pública, de acordo com a carta seguinte:

Pela inteligência, pela lealdade e pela capacidade de trabalho e dedicação são dignos um do outro. As divergências doutrinárias, a diversidade de pontos de vista e as diferenças de temperamento não devem trazer separadas estas duas forças que o interesse pela educação e a comunidade de afeições aproximaram para a execução da tarefa tremenda que tomou sobre os ombros" (Fernando de Azevedo, 25 de janeiro de 1932).¹⁹

Fernando de Azevedo tinha consciência da importância de manter o grupo unido. Tornou-se, em alguns momentos, a figura aglutinadora. Em sua autobiografia, registrou um episódio no qual reaproximou Anísio e Lourenço (Azevedo, 1971). Suas cartas a Anísio e a Frota evidenciam essa preocupação, sugerindo que o grupo não se desfizesse e alcançasse a vitória das suas propostas educacionais. Escreveu a ambos, a fim de amenizar as diferenças. Nas cartas a Frota, perguntou se ainda apoiava Anísio: "[...] existe ainda, como é preciso que exista, a maior harmonia de ideias e de sentimentos, entre o sr. e o Anísio Teixeira" (*apud* Penna, 1987, p. 150). Ao receber a resposta de Frota, escreveu a Anísio, comunicando-lhe o apoio do educador cearense.

Nesse período, um sentimento de grupo vinha sendo construído entre esses educadores. Eles estavam unidos em torno de ideias sobre a educação e vieram a público defendê-las ao subscreverem o Manifesto. É nesse contexto que devemos considerar a avaliação que fizeram da reforma de Anísio Teixeira.

O MANIFESTO NA ESCRITA EPISTOLAR

Segundo Xavier (2002, p. 16), o "Manifesto resultou de uma solicitação do governo aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação",

¹⁸ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1929.11.01.

¹⁹ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada em dezembro de 1931, “para que eles fornecessem as bases da política educacional da Revolução de 30”. Nóbrega da Cunha, interessado em que o documento reunisse as ideias de seu grupo – a ABE estava dividida em dois grupos, dos católicos e dos renovadores –, obteve do presidente da conferência a “incumbência de redigir um manifesto”, transferida para Fernando de Azevedo (Xavier, 2002, p. 21).

Embora lançado na imprensa em 19 de março de 1932, todos os passos até seu lançamento já estavam pensados antes do encerramento da Conferência,²⁰ de acordo com carta enviada por Azevedo a Frota Pessoa, em 19 de dezembro de 1931 (Penna, 1987).

Em 25 de fevereiro de 1932, Azevedo deu notícias a Anísio da conclusão do texto, que, então, já revisto e corrigido, estava sendo datilografado: “Pensei, mais de um mez, no manifesto, antes de começar a escrevel-o. Não levei cinco dias na sua redacção, sem interromper minhas ocupações habituaes”.²¹ Na mesma carta, fez planos para lê-lo no Rio de Janeiro, o que realizou em reunião na sala da congregação da Escola Politécnica, de acordo com fotografia publicada no *Diário de Notícias*, com a presença de Anísio e Venâncio, entre outros.

O Manifesto foi publicado nos jornais *Diário de Notícias*, *O Jornal*, *O Estado de São Paulo* e *Folha da Manhã* (Câmara, 2003). Na escrita de Fernando de Azevedo, fica evidente a intenção de propagar e defender as ideias de seu grupo, com a publicação do Manifesto em vários estados simultaneamente.

É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercussão possível. Isto se conseguirá se, ao menos, os principais jornais do Rio (Jornal do Com., O Jornal, Jornal do Brasil e Diário de Notícias) e os de S. Paulo o dêrem, na integra, no mesmo dia. Não é pouco. Mas não é coisa difícil de obter. Se conseguirmos, além disso, que, no mesmo dia 19 (sabb.), outros jornais o publiquem no Rio Grande, Paraná, Minas, Bahia e Pernambuco, teremos dado o primeiro grande passo para a sua repercussão (Fernando de Azevedo, 14 de março de 1932).²²

²⁰ A IV Conferência Nacional de Educação ocorreu entre 13 e 20 de dezembro de 1931.

²¹ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

²² Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

Além disso, era necessário conseguir o apoio de intelectuais e educadores, cujos nomes pudessem legitimar o documento, com suas assinaturas: “Insisto sobre a assignatura do Carneiro Leão e, particularmente, de Afranio Peixoto. Peço-lhe dar-lhes a ler o nosso manifesto e obter-lhes, com a aprovação, a assignatura, até 3^a feira”.²³ Dois dias depois, ao escrever a Anísio, Azevedo insistiu novamente sobre as mesmas assinaturas.

A rede de relações foi acionada para conseguir o apoio ao Manifesto. Como vimos anteriormente, Anísio foi solicitado por carta. Venancio Filho obteve a assinatura de Paschoal Lemme (Lemme, 1988). O próprio Fernando de Azevedo se encarregou da obtenção das assinaturas em São Paulo:

a convite de Fernando de Azevedo fui ouvir o manifesto que elle elaborou sobre os rumos da educação nacional e do qual v. ja deve ter noticia. O Fernando convidou-me para assignar o documento. Senti que a honra era superior ás minhas forças, mas, como soldado da grande causa, não hesitei em dar o meu nome (Hermes Lima, 9 de março de 1932).²⁴

Xavier (2002, p. 29) chama a atenção para o fato de que, entre os 26 signatários, seis eram jornalistas, “os quais poderiam contribuir para a divulgação do Manifesto”. Entre eles: Cecília Meireles, do *Diário de Notícias*; J. G. Frota Pessoa, do *Jornal do Brasil*; Hermes Lima, da *Folha da Manhã/Folha da Noite*; Júlio de Mesquita Filho, de *O Estado de S. Paulo*. Magaldi (2003) também afirma que o convite para Cecília assinar o Manifesto deveu-se à visibilidade da seção “Página de Educação”, assinada pela jornalista, no *Diário de Notícias*, entre os anos de 1930 e 1933.

A afirmação da proposta expressa no Manifesto não se encerrou em 19 de março de 1932. O Manifesto, embora tenha conseguido o apoio de intelectuais da época, por meio de publicações, sofreu com os ataques dos intelectuais católicos, da mesma forma que seus signatários Anísio e Azevedo, afinal, este último foi seu redator e Anísio estava iniciando sua reforma do ensino na capital do País (Xavier, 2002).

O Manifesto foi também publicado em livro, acrescido de uma introdução e com uma breve biografia dos signatários. Em 30 de junho de

²³ Carta de Fernando de Azevedo. Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

²⁴ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1926.01.10.

1932, Fernando de Azevedo escreveu sobre o livro, avisando a Anísio que lhe enviaria a introdução: “Espero que em agosto já esteja pronto e possa ser lançado o volume do manifesto educacional, que será precedido de uma introdução. Mandar-lhe-ei esse trabalho em provas, para que me dê, com franqueza, a sua opinião a respeito”. Também aguardava de Venancio Filho os dados que faltavam sobre os signatários. “Ainda me faltam alguns dados, referentes a varios signatarios, para as notas bio-bibliographicas. O nosso Venancio, que ficou de me remetter sabbado passado os que ainda faltavam, não me escreveu até hoje”.²⁵ De acordo com o prometido, a introdução foi encaminhada com a carta a seguir:

Envio-lhe hoje uma prova da “Introdução” que escrevi ao ‘manifesto’, para o vol. em preparo. [...] Peço que a leia com cuidado e a dê, para ler, ao Venancio e ao Lourenço, mandando-me em seguida a sua opinião. Aliás, v. a dará para ler ou a lerá a qualquer dos nossos amigos *a quem ella possa interessar* (Fernando de Azevedo, 8 de julho de 1932).²⁶

Se quanto ao Manifesto as cartas não apontam sugestões de outros signatários, a sua introdução possivelmente sofreu modificações a partir de opinião de Anísio, de acordo com o trecho da carta seguinte:

Os seus reparos sobre um dos capitulos da Introdução do Manifesto, achei-os tão justos que resolvi desenvolver o meu pensamento, para esclarecer melhor, em dois paragraphos novos, conforme a sua suggestão. V. interpretou com fidelidade o meu ponto de vista a que a citação da celebre phrase de Pascal podia, de facto, emprestar uma interpretação differente (Fernando de Azevedo, 31 de outubro de 1932).²⁷

Para Xavier (2002, p. 23), o texto do Manifesto, provavelmente, contém sugestões de outros signatários, mas isso “não invalida a autonomia de seu autor em aceitar e selecionar as referidas sugestões” (2002, p. 23), o que o trecho da carta citada corrobora.

Ao analisar as cartas trocadas entre Anísio e os signatários, particularmente com Fernando de Azevedo, foi possível observar os

²⁵ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

²⁶ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

²⁷ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27.

encaminhamentos para a publicação do Manifesto em livro, além de sua publicação na imprensa. A preocupação de Fernando de Azevedo não foi somente reproduzir o texto, mas também acrescentar-lhe uma introdução e recolher os dados biográficos dos signatários para compor o livro. Com isso, talvez quisesse provar que aqueles que subscreviam o Manifesto eram, efetivamente, intelectuais de renome, com experiência no campo da educação, e, portanto, lideranças de uma educação nova.

Quando o assunto de uma carta se encerra, o missivista, então, por meio de palavras amigas, ou ainda educadamente, despede-se. No caso desses interlocutores, as últimas palavras dedicadas a Anísio, novamente, confirmam a proximidade: “Com toda a saudade, o seu, de sempre, Fernando”; “Seu amigo pelo coração, Hermes Lima”; “Um abraço do Fontenelle”; “Por conta da saudade, um abraço, Venancio”.²⁸

Numa correspondência eventual ou mais intensa com o educador Anísio Teixeira, assinaram essas missivas: Noemy da Silveira, J. P. Fontenelle, Paschoal Lemme, Venancio Filho, Raul Rodrigues Gomes, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Hermes Lima e Lourenço Filho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A GAZETA, Rio de Janeiro, 19 mar.1932.

A RECONSTRUÇÃO educacional no Brasil: Ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando de. *História de minha vida*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1971.

BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). Laços de papel. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.

²⁸ Arquivo Anísio Teixeira, CPDOC/FGV: AT c 1931.12.27, AT c 1926.01.10, AT c 1934.02.21/2 e AT c 1933.09.03, respectivamente.

CAMARA, Sônia. “Progredir ou desaparecer”: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 como itinerário para a reconstrução do Brasil moderno. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 29-44.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 203-228.

CUNHA, Maria Teresa Santos. “Por hoje é só...”: cartas entre amigas. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 181-204.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Danièle. Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século 19. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 75-87.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 19 mar. 1932.

DIÁRIO NACIONAL. Rio de Janeiro, 19-25 mar. 1932.

GOMES, Angela de Castro. O ministro e sua correspondência: projeto político e sociabilidade intelectual. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *Capanema: o ministro e o seu ministério*. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 13-47.

HEYMANN, Luciana Quillet. Memória de signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: os arquivos de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Orgs.). *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 99-110.

INTRODUÇÃO ao Manifesto de 1932. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). *A reorganização do campo educacional no*

Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 113-124.

LEMME, Paschoal. *Memórias*. São Paulo: Cortez; Brasília: Inep/MEC, 1988. v. 2.

LIMA, Hermes. *Travessia*: memórias. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

LIMA, Sônia Maria van Dijk; FIGUEIREDO JÚNIOR, Nestor. De Gilberto Freyre para José Lins do Rego. In: GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora*: estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 241-250.

MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil*: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MAGALDI, Ana Maria. Um “compromisso de honra”: reflexões sobre a participação de duas manifestantes de 1932 no movimento de renovação educacional. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José G. (Org.). *A reorganização do campo educacional no Brasil*: manifestações, manifestos e manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 77-97.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108-127, jul./set. 1960, p. 108-127.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Editando o legado pioneiro: o arquivo de uma educadora. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu*: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 123-143.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*: a poesia da ação. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SIMONINI, Luciene de Almeida; MARQUES, Glaucia Diniz. Papéis timbrados: fragmentos de um percurso na educação pública. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGEM E CIDADANIA”, 2., 2003, Rio de Janeiro. *Livro de resumos*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2003. p. 59-60.

VENANCIO, Gisele. “Sopros inspiradores”: troca de livros, intercâmbios intelectuais e práticas de correspondência no arquivo privado de Oliveira Vianna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa Santos; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 217-242.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da sonhadora para o arquiteto: Cecília Meireles escreve a Fernando de Azevedo (1931-1938). In: NEVES, Maria de Souza; LOBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 81-103.

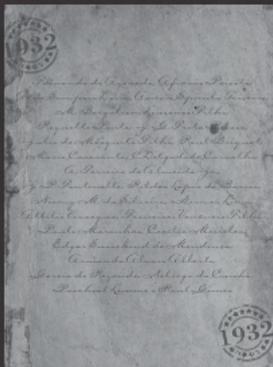
XAVIER, Libânea Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002.

**REEDIÇÕES:
O MANIFESTO E A NOVA
POLÍTICA EDUCACIONAL**



Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto,
A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira,
M. Bergström Laurencço Filho,
Rogrette Pinto, J. G. Prota Pessoa,
Julio de Mesquita Filho, Paul Briquet,
Mario Casasanta, C. Delgadode Carvalho,
A. Ferreira de Almeida Jr.,
J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros,
Noemy M. da Silveira, Aermes Lima,
Attilio Vinacqua, Francisco Venâncio Filho,
Paulo Maranhão, Cecília Meireles,
Edgar Sussekind de Mendonça,
Armanda Álvaro Alberto,
Garcia de Rezende, Sobrega da Cunha,
Paschoal Lemme e Paul Gomes





Grafismo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira utilizando os nomes dos signatários.

EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

O manifesto em que o seu autor definiu os princípios e fixou as bases e diretrizes para a reforma do sistema da educação nacional foi assinado por mais de 25 educadores ou escritores altamente interessados pelos problemas do ensino no País. Pela autoridade dos que o subscreveram (e não de quem o pensou e redigiu); pela enorme repercussão que teve em todo o País, em cuja imprensa foi largamente discutido; por ter marcado uma época de renovação e aberto perspectivas a novas reformas escolares, orientadas, ao menos em parte, segundo os princípios nele sustentados, constitui o Manifesto um documento histórico de que já não se pode subestimar a importância, seja qual for o ponto de vista que se tomar para sua apreciação ou seu julgamento. É de fato uma peça que define a posição e o pensamento avançado não só de seu autor como também de todo um grupo numeroso de intelectuais e educadores, representados por seus signatários, entre os quais se encontram os nomes dos grandes líderes da educação, como Anísio Teixeira, A. F. de Almeida Júnior e M. B. Lourenço Filho. Daí o alcance desse documento e a poderosa influência que exerceu, dividindo, como um *divortium aquarum*, a opinião pública e a dos educadores nas duas correntes que tomaram posição mais definida em face desses problemas: a do pensamento conservador, se não reacionário, e a

dos renovadores. Não foi, pois, sem razão, que desde logo se batizou como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Essas páginas, honradas com a adesão de mestres eminentes, longe de envelhecerem com os 25 anos que já decorreram da data de sua publicação, ainda são atuais e só ganharam com o tempo, que se encarregou de justificá-las. Muitas das ideias que contêm e foram tidas então por novidades perigosas já passaram à linguagem corrente e à categoria de aspirações comuns, aceitas e defendidas por quase todos. Outras, certamente, ainda continuam a suscitar dúvidas e a levantar, embora sob formas mais atenuadas ou menos agressivas, as oposições que provocaram em 1932, criando à volta do Manifesto, ao ser lançado ao povo e ao governo, uma atmosfera de batalha. Mas a declaração de princípios ficou e, em torno dela e sob sua inspiração, se agruparam velhos e novos educadores, empenhados nas mesmas lutas. É um marco que assinala não só uma revolução na história das ideias pedagógicas no Brasil, como também a transição (mais clara hoje do que naquela época), que esse documento reflete e explica, de uma civilização para outra. Se o impulso que imprimiu ao movimento de renovação e o interesse que despertou pelo estudo de nossos problemas educacionais não forem detidos ou entravados, mais do que têm sido, pela inércia conservadora, pode-se alimentar a esperança de um triunfo sobre a estagnação e a rotina de uma nova era de grandes realizações no plano da reconstrução educacional no Brasil.

São estes os nomes dos signatários do Manifesto, na ordem que foram lançados e que figuram na 1ª edição (Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1932): Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spindola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes Barros, Noemi M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Garcia de Resende, C. Nobre da Cunha, Pascoal Leme e Raul Gomes. Não só pelas ideias que contem o Manifesto, em que foram levantadas questões da maior relevância, como também pelo apoio sem reservas que essas ideias e os pontos de vista sustentados em face dessas questões receberam de brasileiros ilustres e educadores altamente reputados, já se veem o alcance e a significação desse documento, que tão fundamente repercutiu nos meios culturais do País. Esse vasto programa,

“apresentado por tão eminentes mestres, é de tal importância (escreveu Menotti del Picchia) que, por si só, justificaria uma revolução” (*Folha da Manhã*, São Paulo, 23 de março de 1932).

Para concluir esta nota preliminar, quero aqui lembrar uma passagem do importante artigo, em que o grande jornalista Azevedo Amaral examinou o Manifesto, sob um de seus aspectos principais (*O Jornal*, Rio de Janeiro, 27 de março de 1932):

O mal-estar que oprime o País, e se traduz em nostalgia de uma forma qualquer de organização política sistematizada e expressa na definição de princípios constitucionais, decorre da esterilidade intelectual do após-revolução, desapontando a expectativa pública de diretrizes novas que, mesmo quando fossem violentamente audaciosas, seriam muito mais aceitáveis e menos perigosas que a estagnação de um país revolucionado, isto é, a posição insustentável de uma nação que rompe com o passado e fica perplexa entre as ruínas e um futuro para o qual se atreve a caminhar. Para semelhante estado de coisas concorreu decisivamente a falta de iniciativa dos revolucionários intelectuais que nada fizeram no sentido de focalizar problemas e, sobretudo, definir rumos nítidos para a sua solução. O grupo de educadores que acaba de lançar o Manifesto, contendo o esboço de uma política educacional, *abriu uma nova fase de ação construtora no domínio das ideias*. Se o exemplo for imitado pelos responsáveis por outros setores da vida nacional, o Brasil poderá sair do hiato em que se acha encurralado, entre um regime destruído e um futuro obscuro e ameaçador.

Essas palavras, que não perderam sua atualidade, mostram que o Manifesto ainda é e permanecerá um documento vivo e atual, enquanto a nação continuar “perplexa entre as ruínas de um passado e um futuro para o qual não se atreve caminhar”.

INTRODUÇÃO AO MANIFESTO DE 1932

Fernando de Azevedo

As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior – Indisciplina mental agravada por condições especiais – A falta de cultura universitária – Com uma alma antiga para um mundo novo – O despertar de uma consciência educacional – Mentalidade que amadureceu – Através de obstáculos e compromissos – A questão do ponto de vista sociológico – E a consciência social de nossa formação como povo – Política de freios e política de previsão.

A civilização contemporânea, que se caracteriza pelo triunfo inaudito do homem sobre as coisas, apresenta-se ao observador menos atento como materialista, em que as conquistas de ordem moral não correram paralelas aos progressos científicos no domínio e na submissão das forças naturais. Mas, antes de tudo, a uma civilização que resultou da aplicação laboriosa do espírito humano à conquista da natureza e ao melhoramento das condições e das possibilidades do homem, não seria própria a denominação de “materialista”, mais adequada a uma civilização “limitada pela matéria e incapaz de dominá-la, aproveitá-la e ultrapassá-la”. A série de vitórias sucessivas sobre a natureza, além de ser o produto de uma longa elaboração espiritual, a que não faltou nem podia faltar o impulso generoso de forças morais, argumentando a “eficiência” dos homens e aproximando-os cada vez mais, abre as mais largas perspectivas

de compreensão e simpatia humana. A ciência, a máquina e a economia, que trazem a marca da força criadora do espírito que por elas se manifesta e nelas se contempla, constituem um “sistema de meios” indispensáveis não apenas à satisfação de interesses, mas à expressão de sentimentos e à criação de ideais e valores da cultura.

As zonas de interesses e sentimentos, de crenças e desejos, sujeitas a ações e reações recíprocas, não se limitam por demarcações distintas. As conquistas no domínio das ciências aplicadas trazem em si mesmas, frequentemente, o gérmen de conquistas morais e permitem vencer resistências contra as quais se anulam as mais poderosas correntes de opinião. A máquina libertou o homem, tornando possível e efetiva a abolição do regime servil com a substituição da manufatura pela maquinofatura. E se se acompanhar a longa e progressiva formação histórica dos sentimentos e das ideias morais, ver-se-á claramente que a civilização atual, aparentemente materialista, apresenta uma série de conquistas morais do maior alcance e da significação mais profunda, com as quais se operou uma vigorosa transformação de que apenas se podem perceber todas as consequências sociais nas ideias da humanidade. A obra da civilização atual – e por isso é que pode receber o nome de civilização – ultrapassa largamente o vasto quadro das realizações e vitórias materiais, não é somente a indústria que se desenvolveu, organizando o mundo das máquinas, para um acréscimo de riqueza social que resulta da utilização cada vez mais extensa das forças naturais; é a humanidade também que evoluiu, libertando-se da servidão de preconceitos, adquirindo uma consciência mais profunda da solidariedade necessária dos interesses e dos sentimentos dos homens e ampliando para círculos sociais, cada vez mais vastos, os benefícios e as utilidades que acumulou.

AS CONQUISTAS DA CIVILIZAÇÃO E A INQUIETAÇÃO DO HOMEM INTERIOR

É certo, porém, que, com esse progresso mecânico e industrial que excedeu todas as fantasias poéticas e todas as previsões científicas, a sociedade passou a sofrer de um mal-estar singular e de uma inquietação dolorosa e angustiante. Não é preciso negar as conquistas morais da civilização atual para reconhecer na indisciplina, sob todas

as suas formas, moral, intelectual e social, a manifestação mais grave da crise tremenda que atravessa a civilização em movimento e em mudança. O espírito positivo que constitui o torneio especial do espírito moderno difere do racionalismo, no fato de negar aquela “ordem ideal”, enquanto este se contenta em negar a “ordem revelada”. Ele tem o culto da ciência experimental. “Seu verdadeiro nome é empirismo; seu resultado é o ceticismo tácito ou confessado. Até mesmo cultivado como atitude mental”. O que nossas mãos conquistaram, como observou R. Eucken, “não parece ser um proveito para o ser íntimo. O espírito que se orgulhava de suas descobertas científicas e de suas aplicações técnicas teria julgado que enriquecera a si mesmo e que iria enriquecer mais ainda. A consequência mais clara desse progresso foi a aparição de uma nova ordem de fenômenos, que se volta contra a potência criadora que o tornara possível. O mundo das máquinas organizou-se, invadiu tudo. Pouco a pouco a existência foi dominada pelas exigências do monstro. Ele devia ajudar-nos a sujeitar a natureza; mas sujeitou a si, o homem, e não lhe deixa tempo para a vida puramente espiritual”.

Após uma crise de idealismo excessivo, no qual havia pretendido achar em si mesmo toda a verdade, o homem caíra num realismo extremo; ele quisera – é ainda de R. Eucken a observação – “pôr-se na escola das coisas, nada procurar, nada saber além dos fenômenos”. Mas, reduzindo suas ambições ao campo fecundo, embora restrito, da experiência e da observação, o homem sentiu comprometer gravemente, sob a influência do realismo a que se submeteu, sua própria vida espiritual, na sua aspiração e nas suas necessidades mais profundas. Ele procurava, sem encontrá-los, os novos alicerces em que deveria reconstruir a vida interior e, no esforço por se achar e se reconquistar, quando cuidava de utilizar material novo, não fazia mais do que recorrer aos entulhos, removidos, das ruínas de civilizações antigas... Todos conhecem a célebre, mas retardatária observação de Pascal, em *Pensamentos*: “Quando não se sabe a verdade de uma coisa, é bom que haja um erro comum, que fixa o espírito dos homens; pois, a doença principal do homem é a curiosidade inquieta das coisas que não pode saber; e não lhe é tão prejudicial estar em erro, como nessa curiosidade inútil”. É certo que há conquistas científicas às quais o homem não renunciará nunca. O empirismo nos poderá parecer insuficiente; não nos tirarão jamais o cuidado e o respeito dos fatos. Mas, à falta de ideias e sentimentos comuns, capazes de concentrar e fixar os indivíduos e de formar e organizar os grupos, a anarquia mental

que opôs a experiência aos princípios que a ultrapassam abalou, em seus fundamentos, desarticulando-as, tanto a “estrutura social” como a “vida interior” do homem moderno.

Mas, se não se pode desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos morais, não há também como condenar nem a ciência nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que elas têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, “que governam as forças naturais e determinam a marcha dos acontecimentos” (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito. A própria filosofia que nos inspira deve ser científica, isto é, uma filosofia que busca as verdades, com o espírito e os métodos da ciência. Tudo está em “não ser o homem menor do que sua obra”. Os recursos materiais, as máquinas e os instrumentos que fabricou para satisfazer a todas as suas exigências complicaram-se e centuplicaram de eficiência, à medida que se desenvolveu a civilização: e “seu conjunto”, como observou C. Bouglé, “acabou por formar um verdadeiro mundo artificial, por cujo intermédio ele se adapta ao mundo natural”. Falharia o homem à sua missão, se não procurasse se tornar tão grande quanto a civilização material que chegou a criar. Sua mentalidade, que enriqueceu e evoluiu, não pode acompanhar, porém, no seu ritmo acelerado até a vertigem, o progresso da ciência e de suas aplicações técnicas, e ainda se mantém antiga, submissa a preconceitos e a erros em que se formou, enquanto tudo se renovou à volta do homem, pelas suas próprias mãos e pelo seu maravilhoso poder de transformação.

A diferença de níveis de cultura nos diversos povos e a resistência oposta pela tradição a uma concepção da vida ajustada à nova situação industrial têm impedido identificar, em pontos de intersecção superior, aspirações e ideais de acordo com as forças que elaboram a nova civilização. A espantosa facilidade de comunicação de ideias, pela imprensa, pelo cinema e pelo rádio, determinou, em cada país, a afluência de todas as correntes de opinião que, provenientes de pontos diversos e seguindo direções opostas, encontraram-se, entrecruzando-se e chocando-se com ímpeto, como formidáveis redemoinhos em que parece submergir a própria civilização. A violência desse conflito de ideias provém

exatamente das forças novas que determinam a nossa vida e da reação dos conservadores a todo transe, nostálgicos, de espírito vazado em moldes gastos, de egoísmos rebeldes e incuráveis, e de instintos inconfessáveis que fazem nascer as riquezas por muito tempo acumuladas. Mas todas as “semelhanças provenientes da vida social” argumentam cada vez mais com os inventos que revolucionaram os nossos meios de produção e de intercâmbio; as mesmas ideias, as mesmas crenças morais, as mesmas instituições sociais e políticas tendem a espalhar-se pelo mundo inteiro. Esse processo de assimilação e socialização não se pode precipitar senão quando, de um lado, as elites ainda tumultuárias se renovarem, tomarem consciência de si mesmas e derem expressão e forma aos novos ideais, e, por outro, esses ideais, representados a todos os espíritos, encontrarem um ambiente de receptividade para se estenderem e se irradiarem, pelo impulso de sua força vital, das elites em que se encontrarem para as massas que gravitam em torno delas.

INDISCIPLINA MENTAL AGRAVADA POR CONDIÇÕES ESPECIAIS

Ora, num povo ainda em formação como o nosso, sem lastro de tradições e de cultura, e constituído de grupos sociais, móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a “indisciplina social e mental”, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. A nossa evolução processada sobre uma base étnica heterogênea, constituída de três raças que se distribuem em proporções desiguais, recebeu um impulso maior, nos Estados do Sul, com a invasão lenta, progressivamente penetrante e inevitável, de quase todas as raças. Mas, posta à parte a velha doutrina antropológica que fazia da raça o principal fator de civilização, esse alargamento quantitativo dos círculos sociais pelas correntes imigratórias havia de trazer forçosamente, como trouxe, a mudança progressiva das formas sociais. O período em que a nossa evolução adquiriu um ritmo mais acelerado e em que, portanto, começaram a definir-se e a agravar-se os nossos problemas, em toda sua variedade e complexidade, coincidia assim com a fase mais aguda da crise dramática que atravessa a civilização. As condições especiais em que se desenvolveu o processo histórico de nossa formação e das quais não foi a menor a pobreza do solo, não nos permitiram atingir, nessa fase de crise econômica e social

no mundo, o estado de relativa organização e estabilidade em que já se encontram o Uruguai, a Argentina e os Estados Unidos.

A ATITUDE BRASILEIRA EM FACE DOS PROBLEMAS

E – o que é mais grave – além de não cuidarmos da solução de problemas fundamentais antes que viessem a se agravar sob a pressão de causas exteriores, deixamos de criar e organizar o nosso aparelho de cultura, para habilitar as novas gerações a enfrentá-los e a resolvê-los, numa época em que se acentua por toda a parte a intervenção da ciência na direção dos negócios públicos, entregues até então ao instinto dos povos e ao capricho dos governos. Vivemos, por isso, constantemente perturbados por alucinações periódicas ou por perigos quiméricos. Os perigos reais e evidentes, esses dir-se-ia que nos deixam antes “hipnotizados” do que dispostos a encará-los e a vencê-los. E quando julgávamos, nessa nebulosa política, ter posto um problema em via de solução, não tínhamos feito outra coisa senão agravá-lo: o sonho não tardava a desvanecer-se, logo que nos dávamos ao trabalho de examinar as coisas mais de perto... Daí as alternativas entre o romantismo político que nos deixou, durante anos, deslumbrados diante da natureza, de que nos faziam esperar tudo, num otimismo ingênuo, e o pessimismo que pinta com as cores mais sombrias o futuro, pondo certo gosto em enervar as nossas coragens e destruir as nossas energias. As correntes de opinião e de ideias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político em que se ouvia, entre raras vozes protéticas, o coaxar de interesses partidários e de ideias descompassadas.

A FALTA DE CULTURA UNIVERSITÁRIA

A inteligência brasileira, escaldada pela natureza tropical, naturalmente viva e inquieta, abandonada a si mesma, dera de si o que podia dar, numa floração desigual e desordenada, em que a graça e o brilho preponderaram sobre a força e a profundidade. A beleza do país e a variedade e o contraste de seus aspectos naturais despertaram uma falange de artistas e escritores de larga inspiração. A música, a pintura e a

escultura estenderam lentamente as suas conquistas. Alguns talentos reais, como Teixeira de Freitas, Euclides da Cunha, Farias Brito e Nina Rodrigues, entre outros, fizeram honra ao direito, à literatura, à filosofia e à ciência. As obras de poetas modernos já apresentam o caráter original do país, na cor local, na novidade do assunto e na frescura da linguagem e dos dialetos, angariando-se na língua da metrópole: é a aurora de uma literatura nacional própria, com sua fisionomia distinta e sua maneira de sentir e de exprimir. Mas raramente as atividades literárias se trocaram pelos labores científicos; o critério da objetividade tomou o lugar do prestígio da eloquência, e a superficialidade brilhante se retraiu diante da força tranquila ou vigorosa do pensamento. A incoerência, a superficialidade e a flutuação, em que se manifesta a indisciplina mental, constituem, entre nós, os traços característicos da literatura científica, especialmente política e social, em que se contam raras e sem repercussão obras substanciosas, como as de Alberto Torres e Oliveira Viana, nutridas de ideias e de fatos, enriquecidas de observações diretas e retemperadas nas correntes do pensamento moderno.

É que a cultura, como a ciência, exige uma iniciação. Não se improvisa o observador, de espírito científico. Toda a cultura superior, no Brasil, nunca ultrapassou os limites das ambições profissionais. Mas, organizada exclusivamente para a formação profissional, sem qualquer aparelhamento de cultura livre e desinteressada, ela constituiu, no Império e na República, o único sistema de instrução superior, cujas deficiências em vão se procurava suprir com os esforços raramente compensadores da autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio... Tudo, na cultura nacional, sob esse regime, tinha de ser precário, incoerente, frágil e desconexo. O homem, preparado para o exercício de uma profissão, quando deixa o horizonte limitado em que se habituou a mover e chega a desprender-se das necessidades tirânicas de sua atividade profissional, é colhido numa rede apertada de ideias, fatos e teorias que o embaraçam e entre as quais não se pode decidir pela incapacidade de revelá-las, coordená-las e sujeitá-las a um corpo de doutrina ou a um sistema de ideias. Ele tende, conforme o temperamento, a afirmar dogmaticamente ou a sorrir, como um cético. Sem espírito crítico e sem poder de sistematização, toda sua produção acusa, na sua falta de coerência, de vigor, de largueza e de profundidade, a ausência de contato com as fontes universitárias em que se forma a verdadeira disciplina filosófica ou científica; se amplia, se enriquece

e se renova a cultura geral e se adquire o espírito e se aperfeiçoam os métodos científicos, com que as conclusões fáceis, o espírito do “mais ou menos” e o hábito da imprecisão cedem o lugar à solidez, à profundidade e à precisão, que constituem o rigor científico e nos dão o quilate da vigorosa maturidade da inteligência.

COM UMA ALMA ANTIGA PARA UM MUNDO NOVO

Todas as gerações que nos precederam, como a primeira geração nascida na República, foram vítimas desses vícios orgânicos de nosso “aparelhamento de cultura”, cuja reorganização não se podia esperar de uma mentalidade política, sonhadora e romântica, ou estreita e utilitária, para a qual a educação nacional não passava geralmente de um tema para variações líricas ou dissertações eruditas. Elas despertaram com uma alma antiga para um mundo novo, que as deixou deslumbradas com as suas maravilhas, para depois as perturbar com as suas inquietações, como se da escola fossem transportadas para um mundo diferente. O contraste entre uma educação tradicional, rotineira e antiquada, deficiente a todos os respeitos e a complexidade de problemas que eram chamados a enfrentar e a resolver, agravou, entre nós, essa indisciplina mental e moral que, embora própria de toda uma época, tinha de forçosamente acentuar-se nos países em que a organização social e as reservas de cultura ofereciam menor resistência às forças dissolventes e às influências perturbadoras das classes e instituições parasitárias. A nossa educação, estranha às realidades nacionais, era decenalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas. Os debates parlamentares e as lutas políticas que se travavam “em torno do poder” e raramente “em torno de problemas” podiam satisfazer a esse pequeno público das classes médias, de formação acadêmica, cujos aplausos se reservavam aos homens que se disputavam a primazia, na astúcia dos manejos políticos ou no brilho dos torneios oratórios...

O DESPERTAR DE UMA CONSCIÊNCIA EDUCACIONAL

Certamente as maiores figuras de minha geração se ressentem dos defeitos do meio social e do sistema de educação em que se formaram. Mas – e é nisso exatamente que se distingue – foi, pelos representantes mais altos do seu espírito, a primeira geração que reagiu contra esses defeitos e inscreveu, no seu programa de ação, as reformas econômicas, sociais e pedagógicas, radicais e profundas. Colhida em plena mocidade, pela Grande Guerra e por todas as suas consequências, expectadora torturada e inquieta da Revolução Russa, que procurou conhecer, nos seus princípios e nas suas realizações, como nas suas causas e nos seus efeitos, amadureceu, sob a dupla pressão esmagadora da crise universal e da maior crise por que passou a República, com a revolução política de outubro. As perturbações políticas, econômicas e sociais a obrigaram a concentrar-se, a refletir e a submeter às instituições os homens e os fatos a um processo de revisão, objetiva e penetrante, com que aprendeu a sacudir os ombros aos sofismas de todos os mercadores de ideias. Lutando com dificuldades agravadas e desaparelhadas, como as gerações que a precederam, dessa armadura de sólida aprendizagem, que só lhe podia dar “disciplinados estudos universitários”, ela trouxe novos ideais e uma consciência nova, banhada na clara inteligência das realidades do meio e dos problemas de seu tempo. Foi com os homens dessa geração, idealistas práticos, realistas a serviço do espírito, que se formou, no Brasil, uma “consciência educacional”, com que o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares.

MENTALIDADE QUE AMADURECEU

Temos a consciência de nossas fraquezas e de nossos defeitos. A geração atual não é, nem poderia ser, melhor do que as gerações que nos precederam. Mas não temos mais a obsessão e a superstição do fácil. Compreendemos que não se forma o espírito por subterfúgios; é que devemos ganhar o pão com o suor do rosto, isto é, pelo esforço, lutando contra todas as resistências e subindo dolorosamente da confusão, da superficialidade e da fraqueza para a claridade, a precisão e a força. Sem

perdermos o gosto das coisas do espírito, temos o sentimento das coisas da vida, a consciência do interesse comum, a solidariedade efetiva com o povo, a simpatia pelos seus sofrimentos, pelas suas aspirações e pelas suas necessidades e a consciência de que a grandeza do país, com a primeira civilização tropical, não romperá do seio da terra, mas do pensamento, da energia e do braço de seus filhos. A grande revolução, para nós, deve levantar-se antes sobre a “declaração de deveres” do que sobre a “declaração de direitos”. Mas, libertando-nos do tradicionalismo, sentimos igualmente a necessidade de libertar-nos do utopismo – o pior dos preconceitos – por uma exata compreensão das coisas e uma poderosa armadura de hábitos e forças morais e científicas, com que se reduzam ao mínimo as nossas tendências para a indisciplina e se eleve ao máximo a nossa “eficiência” na obra da civilização. Trocamos, enfim, o romantismo estéril pelo idealismo prático e, por isso, fecundo; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez; o ceticismo pela afirmação e as longas esperanças que enervam pelas atividades construtoras de uma geração viril, que, lutando por um ideal, aceita as condições do pensamento, da vida, das aspirações e das necessidades modernas.

A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras eminentes. Eu tive a fortuna de ver reunidos, um dia, numa obra comum, em convívio de todas as horas, alguns dos vultos mais representativos dessa nova mentalidade que se espalhou; não se pode mais reunir. Mas os grandes ideais que nos uniram continuam a inspirar o pensamento e a ação de todos esses educadores que as circunstâncias afastaram, mas não tiveram forças para dividir e abater. Sucodem-se, de fato, em todos os terrenos, as conquistas dos novos ideais de educação. O cerco das velhas instituições escolares vai sendo cada vez mais apertado. Abalou-se a rotina; desacreditaram-se os velhos princípios; desintegraram-se sistemas rígidos; despertaram-se vocações; rasgaram-se novas perspectivas e se impuseram normas modernas de educação. É toda uma nova política de educação que se introduziu, no Brasil, e diante de cujos princípios e de cuja atividade já capituláramos redutos mais resistentes. E de toda essa campanha de anos, numa sucessão ininterrupta e por uma convergência constante de esforços, nos ficará um dia a amável lembrança, como já nos ficou o exemplo edificante de uma camaradagem de combate, em que a emulação

fecunda substituiu todas as rivalidades, os contatos frequentes dissiparam todas as desconfianças e os contrastes e as diversidades de temperamentos, longe de prejudicarem a harmonia que haviam conseguido, ao contrário, conseguiram o milagre de realizá-la.

ATRAVÉS DE OBSTÁCULOS E COMPROMISSOS

Mas esse generoso movimento que se desenvolveu, através de obstáculos e compromissos, não foi, como não é apenas uma campanha de destruição de velhos ídolos. O que o caracteriza nitidamente, desde o início, é, mais do que uma tendência, um esforço para realizar, um idealismo construtor que, na plena posse dos novos fins de educação, soube coordenar e sistematizar os meios para atingi-los. Nessa cruzada magnífica de renovação educacional, não se “destruiu” senão “para construir”. As reformas realizadas no Distrito Federal e em Minas, em 1927, as iniciativas empreendidas, mais tarde, na Bahia, no Espírito Santo, em Pernambuco e no Ceará, e depois da revolução, em São Paulo, e novamente no Distrito Federal, indicam, na nova geração de educadores, a par do seu idealismo francamente renovador, o respeito da atividade útil (*efficiency*) e o gosto das reformas seguras, que já bastaram para fazer conhecer, nos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas as novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem na sua aplicação. Se destacarem os pontos fundamentais das doutrinas em que se apoiaram conscientemente ou sob cuja inspiração se processaram essas tentativas de reorganização escolar, verifica-se, de fato, que todas elas, cada uma com suas particularidades, mas impelidas para a mesma direção, tendiam a agrupar-se sistematicamente, por afinidades teóricas, no mesmo movimento de reconstrução educacional.

BANDEIRA E CÓDIGO DE EDUCAÇÃO

Esse movimento que se acusava mais ou menos intensamente em todas essas reformas, variáveis quanto ao alcance e à importância, mas semelhantes na sua significação, culminou com a “declaração de

princípios” do manifesto educacional, cuja ideia se originou nos debates da IV Conferência Nacional de Educação, reunida no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. Já havia chegado o momento de definir, circunscrever e dominar o programa da nova política educacional por uma vista orgânica e sintética das modernas teorias de educação, na qual, extraída a essência das doutrinas, se estabelecesse o “novo sistema de fins sobreposto ao sistema de meios” apropriados aos novos fins e necessários para realizá-los. Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos da nova política educacional e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vista firmes, dando a todos os elementos filiados à nova corrente as normas básicas e os princípios cardeais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; é um código em que se inscreveu, com as teorias da nova educação infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução.

O PROBLEMA FUNDAMENTAL DOS FINS DE EDUCAÇÃO

Pode-se dizer que, com esse documento, o problema da educação – o maior e o mais difícil problema proposto ao homem – se transportou entre nós de uma vez da atmosfera confinada do empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as ideias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas, de que dependem os sistemas de organização escolar, no seu sentido e na sua direção. O problema aqui não foi posto em abstrato ou em absoluto, mas segundo um ideal concreto e definido, nos seus dados especiais, fornecidos já pelas condições atuais da sociedade, em transformação, já pelas condições específicas do meio, considerado nos

fundamentos geográficos, na formação histórica e nos obstáculos naturais e de índole social e econômica de nossa civilização. As divergências que suscitou, e não podia deixar de despertar o manifesto, no seu conteúdo ideológico francamente revolucionário, provêm dos diferentes pontos de vista de que pode ser apreciado o problema fundamental dos fins de educação. Ninguém contesta a necessidade de ter o educador um ideal “que lhe ofereça precisamente a matéria dos sentimentos e dos hábitos que ele trabalha por inculcar às gerações novas”. Onde surgem as discordâncias é exatamente na “fixação desse ideal”, que varia em função de uma “concepção da vida” e, portanto, de uma filosofia, e, por isso, não pôde, em caso algum, satisfazer a variedade de pontos de vista particulares que nos dá a multiplicidade de ideias apriorísticas e dogmáticas.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas”. “À medida que os meios de ação se multiplicam à volta dos homens, pondera C. Bouglé, eles reclamam satisfações multiplicadas para as suas necessidades não mais somente de seu corpo, mas também de seu espírito. O seu organismo refinado complica as suas exigências; e elas se apresentam logo às suas consciências, como expressões de outras tantas necessidades vitais”. Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional em cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista não de uma estética social (que não existe senão por abstração), mas de uma sociedade em movimento; não dos interesses da classe dirigente, mas dos interesses gerais (de todos), para poder abraçar, pela escola, que é uma instituição social, um horizonte cada vez mais largo e atender, nos sistemas escolares, à variedade das necessidades dos grupos sociais.

A QUESTÃO DO PONTO DE VISTA SOCIOLOGICO

Nós não devíamos, nem podíamos recuar diante da resistência dos ortodoxos, em face da extensão crescente da sociologia nos domínios da educação. O manifesto, em que a educação se encara como um processo social e se põe em relevo “o predomínio da ação que exercem os fatores sociais sobre os indivíduos”, acusa, certamente, na base e no desenvolvimento de seus princípios e de seu plano, uma consciência profunda das transformações que o poder crescente da indústria e do comércio impõe aos espíritos como às coisas e, portanto, “o ponto de vista sociológico”, que considera um fato de estrutura social as transformações consequentes no sentido e na organização das instituições pedagógicas. É desse ponto de vista sociológico que aí se estuda a posição atual do problema dos fins de educação; foi ele que nos fez encarar a educação como “uma adaptação ao meio social”, um processo pelo qual o indivíduo “se penetra da civilização ambiente”; foi ele ainda que nos levou a compreender e a definir a posição da escola no conjunto das influências cuja ação se exerce sobre o indivíduo, envolvendo-o do berço ao túmulo. Mas essa consciência largamente compreensiva da multiplicidade dos fatores sociais que intervêm no desenvolvimento da criança, “socializando-a progressivamente”, por isso mesmo que dá uma noção nítida do papel da escola na sociedade, cria a consciência da necessidade de se alargar continuamente o campo da escola (das influências diretas ou mediatas), para contrabalançar as que se exercem fora de toda a intervenção consciente dos órgãos especiais de educação.

E A CONSCIÊNCIA SOCIOLOGICA DE NOSSA FORMAÇÃO COMO POVO

Se considerarmos como se constituiu no Brasil o meio social interno em que as distâncias, a heterogeneidade do clima e da raça e o processo histórico da formação nacional reduziram ao mínimo o grão de concentração coletiva, dificultando o contato, a comunicação e o convívio entre os núcleos sociais, ramificado sem toda a extensão do território; se observarmos que a falta de intensidade de trocas econômicas como de intercâmbio moral favoreceu o desenvolvimento de um individualismo dispersivo, da indisciplina social e da

incapacidade de espírito de cooperação, concluir-se-á que do manifesto, de que não esteve ausente, na concepção das doutrinas educacionais, “o ponto de vista sociológico”, não esteve também afastada na organização do sistema escolar “a consciência sociológica de nossa formação como povo”. Todo o sistema educacional, lançado em bases científicas, se organizou aí, para alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, de colaboração e de solidariedade social, como o domínio sobre a vida e sobre a natureza, pelo desenvolvimento do espírito experimental e da disciplina científica, com que o homem, criando e desenvolvendo “o meio artificial”, consegue dominar com ele “o mundo natural”, que lhe é hostil, subordinando-o às suas necessidades e aspirações. De fato, se a civilização romper um dia, na imensidade de nosso território e da natureza tropical, em que tanto as distâncias, como “os sóis ardentes, as chuvas torrenciais, as vegetações excessivas e a fauna pululante” são antes *inimigos* do que *aliados* dos homens, não será senão com a aplicação incessante e sistemática das descobertas da ciência e da técnica, que, aumentando a *eficiência* humana e permitindo a utilização cada vez maior das energias naturais, dilatam constantemente a perspectiva de suas possibilidades.

POLÍTICA DE FREIOS E POLÍTICA DE PREVISÃO

Mas, quando se pudesse pôr em dúvida a necessidade de renovação da mentalidade pela educação, a maior parte das críticas feitas ao manifesto educacional bastava, na sua penúria e estreiteza de ideias, para evidenciar a leviandade, a ignorância e a má-fé, no debate dos mais graves problemas da nação. Alguns, combatendo-nos, esqueceram-se mesmo, na violência da investida, que tomou o lugar aos argumentos, de que “é preciso amar a liberdade, sobretudo para os seus adversários, como lembrava Jules Simon. Quando nós não a amamos senão para nós mesmos, não a amamos; não somos dignos de amá-la, nem de compreendê-la”. Aliás, é certo que, resolvidos ou postos em via de solução os problemas técnicos, abriu-se, por toda a parte, uma grave crise, agravada, entre nós, pelo contraste que a revolução acentuou entre a mentalidade das elites intelectuais e políticas e a marcha dos acontecimentos que ela não estava preparada para encaminhar e dirigir. Nós vamos ao mundo menos depressa do que o nosso tempo; nós “somos ultrapassados”, nós somos mais velhos do que o novo ciclo de

civilização que aí está presente para aqueles que ainda podem e sabem ver. As transformações já se precipitaram demais para usarmos somente os freios; não há freios, por mais poderosos que sejam, nem vontade humana, por mais predestinada ao comando, capazes de deter na sua marcha a torrente invencível das transformações. Se não está no poder dos homens resistir-lhes, está na sua sabedoria canalizá-las, na direção que lhes compete descobrir. No manifesto educacional, os educadores que o redigiram e subscreveram, em vez de levantarem diante desta corrente uma muralha de resistência inútil, em que a onda se quebra, fazendo-a em pedaços, procuraram estender-lhe a rampa em que ela desliza e se desfaz, ou rasgar-lhe o leito em que possam canalizá-la...

Todos os que, estando a par dos problemas de educação, no seu estado atual, tiverem lido o manifesto, sem prevenções e sem preconceitos, não de render justiça aos pioneiros da nova educação que nele deixaram a síntese mais coerente, como a afirmação mais alta dos seus princípios fundamentais. Esses educadores que estiveram e se encontram ainda à frente do movimento renovador que implantou, no Brasil, uma nova política educacional, não podiam fechar os olhos às transformações de uma civilização em mudança, preferindo ceder, como Renan cedia às vezes, mais do que a tentação, ao dever de “impelir o pensamento em todas as direções, debater todos os terrenos, de sacudir e escavar todas as coisas, vendo desenrolarem-se sucessivamente as ondas desse eterno oceano”, e lançando de um lado e de outro, mais do que um “olhar curioso e amigo”, um olhar perscrutador e vigilante. A transformação de nosso regime educacional, de acordo com o manifesto, não tem apenas, por si, o espírito atual e vivo que lhe está imanente, e os fundamentos científicos e filosóficos em que se apoia, mas a consciência do papel que a escola deve desempenhar, não só na formação do espírito e da unidade nacional, como na aproximação dos homens e no restabelecimento do equilíbrio social, realizando pela integração da escola na sociedade (socialização da escola) a integração, no grupo e na vida social, do indivíduo cada vez mais isolado entre um grupo familiar que se atrofia e se desagrega e uma sociedade tornada imensa.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

Movimento de renovação educacional. – Diretrizes que se esclarecem. – Reformas e a Reforma. – Finalidades da educação. – Valores mutáveis e valores permanentes. – O Estado em face da educação: a) A educação, uma função essencialmente pública; b) A questão da escola única; c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. – A função educacional: a) A unidade da função educacional; b) A autonomia da função educacional; c) A descentralização. – O processo educativo. O conceito e os fundamentos da educação nova. – Plano de reconstrução educacional: a) As linhas gerais do plano; b) O ponto nevrálgico da questão; c) O conceito moderno de Universidade e problema universitário no Brasil; d) O problema dos melhores. – A unidade de formação de professores e a unidade de espírito – O papel da escola na vida e a função social. – A democracia. – Um programa de longos deveres.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se

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

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

Certo, um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia de educação, mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins da educação quanto também dos

meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social” e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e na pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tiver um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares.

MOVIMENTO DE RENOVACÃO EDUCACIONAL

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, por que os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação

social, em que os encerrou a República, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição incrustada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação, educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender seu raio de influência e de ação?

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

DIRETRIZES QUE SE ESCLARECEM

Mas com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente

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

REFORMAS E A REFORMA

Se não há país “onde a opinião se divide em maior número de cores, e se não se encontra teoria que entre nós não tenha adeptos”, segundo já observou Alberto Torres, princípios e ideias não passam, entre nós, de “bandeira de discussão, ornatos de polêmica ou simples meio de êxito pessoal ou político”. Ilustrados, às vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos suficientemente as ideias para se tornarem um núcleo de convicções ou um sistema de doutrina capaz de nos impelir à ação em que costumam se desencadear aqueles “que pensaram sua vida e viveram seus pensamentos”. A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas ideias e convicções e a nossa vida de educadores, denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional, sem estadear a segurança de um triunfo fácil, mas com a serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação. Em lugar dessas reformas parciais, que se sucederam, na sua quase totalidade, na estreiteza crônica de tentativas empíricas, o nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma,

em que palpitará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.

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

FINALIDADES DA EDUCAÇÃO

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, refletindo, em cada época, a filosofia predominante, que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e os grupos (classes) de uma sociedade dada terão, respectivamente, opiniões diferentes sobre a “concepção do mundo”, que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como “qualidade socialmente útil”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anárquica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervém para transformar, isso implica nele a representação de um certo ideal à imagem do qual se esforça por modelar os jovens

espíritos”. Esse ideal e a aspiração dos adultos tornam-se mesmo mais fácil de aprender exatamente quando assistimos a sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo sua vitalidade, assim como sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia da 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. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independentemente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de “qualidade socialmente útil”, conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do

indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

VALORES MUTÁVEIS E VALORES PERMANENTES

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinalam a natureza nas suas funções biológicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas o trabalho, que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social, que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade; e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina não são, aliás, grandes “valores permanentes” que elevam a alma, enobrecem o coração e

fortificam a vontade, dando expressão e valor à vida humana? Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o “desdém pela multidão”. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se quiser servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela...

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

O ESTADO EM FACE DA EDUCAÇÃO

a) A educação, uma função essencialmente pública

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

política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Essa restrição progressiva das atribuições da família – que também deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados –, fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a “função específica”, dentro do “foco interior”, embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é, ainda, o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplina, mas tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se suas aspirações para o ideal”. Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola –, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas.

b) A questão da escola única

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do País mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais. Chegasse, por essa forma, ao princípio da escola para todos, “escola comum ou única”, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada, mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas a que só tenha acesso uma minoria, por

um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola, quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e que estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e que se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo, outras separações que não sejam as que aconselham 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 sua graduação.

A FUNÇÃO EDUCACIONAL

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, da gratuidade e da obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condição essencial para a organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas suas consequências. De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação”. Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da junção educacional

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado

realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cujas unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não soube ou não quis se acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais, que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e a administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isso, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado, exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitária sobre a base e os princípios do Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do País e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe multiplicidade. Por menos que pareça, à primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão. À União, na capital, e aos Estados, nos seus respectivos territórios, é que deve competir a educação em todos

os graus, dentro dos princípios gerais fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministério da Educação, caberá vigiar a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinárias, socorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercâmbio pedagógico e cultural dos Estados e intensificando por todas as formas suas relações espirituais. A unidade educativa – essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre de intercâmbio, solidariedade e cooperação, que, levando os Estados a evitar todo o desperdício nas suas despesas escolares, a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas.

O PROCESSO EDUCATIVO

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcançam por toda a parte o estudo científico e experimental da educação a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico, organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas como uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida, como

meio de utilizá-la e de satisfazer às suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola vista desse ângulo novo, que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades”.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea, e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem), a buscar todos os recursos ao seu alcance, “graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, deslocando-se, por essa forma, para a criança e para seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a “lógica psicológica”, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar, todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um “mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola, que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social,

passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, dessa forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. “A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material”. A escola nova, que tem de obedecer a essa lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar.

PLANO DE RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL

a) As linhas gerais do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais. No plano de reconstrução educacional, de que se esboçaram aqui apenas suas grandes linhas gerais, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamá-lo de sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter seu “fim particular” próprio, dentro da “unidade do fim geral da educação” e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário

e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior vai concorrendo, insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social”.

A escola primária, que se estende sobre as instituições das escolas maternais e dos jardins de infância e que constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espírito novo que já se apoderou do ensino primário não se poderia, porém, subtrair a escola secundária, em que se apresentam, colocadas no mesmo nível, a educação chamada “profissional” (de preferência manual ou mecânica) e a educação humanística ou científica (de preponderância intelectual), sobre uma base comum de três anos. A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de “um grupo social”, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais. É o mesmo princípio que faz alargar o campo educativo das universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas “liberais”, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial. Mas esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural, que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um “sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo”. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e

da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio. A nova política educacional, rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literária de nossa cultura, para lhe dar um caráter científico e técnico, e contra esse espírito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais. A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, sua organização em uma coletividade unânime; a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira “imaginada”, e, portanto, eficaz; a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social. Mas, se, à medida que a riqueza do homem aumenta, o alimento ocupa um lugar cada vez mais fraco, os produtores intelectuais não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em sólidas bases econômicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária, primária, secundária e superior ou universitária), aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade, não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (três anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos

18 anos de idade) em seção de preponderância intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas, ciências físicas e matemáticas e ciências químicas e biológicas) e seção de preferência manual, ramificada, por sua vez, em ciclos de escolas ou cursos destinados à preparação das atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).

Mas, montada na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguesia), enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não formava apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isso, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, nesse plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. A escola do passado, com seu esforço inútil de abarcar a soma geral de conhecimentos, descurou a própria formação do espírito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou a qualidade das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isso, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social.

*c) O conceito moderno de universidade e o problema universitário
no Brasil*

A educação superior, que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode,

evidentemente, erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais sua finalidade estritamente profissional e sem abrir seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas, de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras, que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o “sistema nervoso da universidade”, que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime à educação superior um caráter universitário, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a ciência está inteiramente subordinada à arte ou à técnica da profissão a que servem, com o cuidado da aplicação imediata e próxima de uma direção utilitária, em vista de uma função pública ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as fórmulas e frases feitas; se a nossa ilustração, mais variada e mais vasta do que no Império, é hoje, na frase de Alberto Torres, “mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espíritos a formar juízos e incapaz de lhes inspirar atos”, é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundária sólida, posto que exclusivamente literária, se deixou infiltrar desse espírito enciclopédico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da

experiência, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intelectual e para a ciência feita, e em que, finalmente, o período criador cede o lugar à erudição, e esta mesma, quase sempre, entre nós, aparente e sem substância, dissimulando sob a superfície, às vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidáticas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a República, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou sua formação. A organização de universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, propostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido” e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De fato, a universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, de que elas precisam para o estudo e a solução de suas questões científicas, morais, intelectuais,

políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente “por diferenciação econômica” ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe sua missão e cumpra seu dever é de ser “inteiramente aberta” e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. Mas não há sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial, e tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for sua elite, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária, que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos, dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.

A UNIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A UNIDADE DE ESPÍRITO

Ora, dessa elite deve fazer parte, evidentemente, o professorado de todos os graus, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função pública da mais alta importância, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras que receberam, uns e outros, do secundário, sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais),

de caráter mais propedêutico e, às vezes, misto, com seus cursos gerais e de especialização profissional, não recebe, em geral, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. A tradição das hierarquias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e catedrático), é inteiramente contrária ao princípio da unidade da função educacional, que, aplicada às funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magistério às universidades e, portanto, na libertação espiritual e econômica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permitam manter, com a eficiência no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensáveis aos educadores.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. Nós não temos o feiticismo, mas o princípio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se criou esse “espírito”, esse “ideal comum”, pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais lógica e harmonia às instituições e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação atual. Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo

com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam sua função específica, se estabeleceria contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O PAPEL DA ESCOLA NA VIDA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social”, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são de fato as influências que formaram o homem através da existência. “Há a herança que é a escola da espécie, como já se escreveu; a família que é a escola dos pais; o ambiente social, que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos seus imponderáveis e forças incalculáveis”. Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a “zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de ação consciente que são as escolas não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vazia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silêncio e a imobilidade do deserto, mas o frêmito de uma floresta povoada”.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e pela 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 suscetíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições pré-escolares e pós-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar, para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e que não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si a família dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Pois é impossível realizar-se em intensidade e extensão uma sólida obra educacional sem se rasgarem na escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhe há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de atrair para a obra comum as instituições que são destinadas, no sistema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu a obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do País, uma importância capital. À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo

acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar sua ação na solidariedade com o meio social, em que, então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.

A DEMOCRACIA – UM PROGRAMA DE LONGOS DEVERES

Não alimentamos, decerto, ilusões sobre as dificuldades de toda ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas temos, com a consciência profunda de dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defesa de nossos ideais educacionais, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos na resolução firme de trabalhar pela reconstrução

educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir; insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva, da necessidade de nos prepararmos para enfrentar, com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. “Não devemos submeter o nosso espírito. Devemos, antes de tudo, proporcionar-nos um espírito firme e seguro; chegar a ser sérios em todas as coisas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas ações; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caráter e refletir, pelo movimento de nossas próprias ideias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar deles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável”. Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daqueles famosos discursos à nação alemã, pronunciados de sua cátedra, enquanto sob as janelas da universidade, pelas ruas de Berlim, ressoavam os tambores franceses... Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. “O ideal da democracia que – escrevia Gustave Belot em 1919 – parecia mecanismo político, torna-se princípio de vida moral e social, e o que parecia coisa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programa de longos deveres”. Mas, de todos os deveres que se

incumbe ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seu destino e a força para afirmar-se e realizá-lo, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Fernando de Azevedo

Afrânio Peixoto

A. de Sampaio Doria

Anísio Spinola Teixeira

M. Bergstrom Lourenço Filho

Roquette Pinto

J. G. Frota Pessoa

Julio de Mesquita Filho

Raul Briquet

Mario Casasanta

C. Delgado de Carvalho

A. Ferreira de Almeida Jr.

J. P. Fontenelle

Roldão Lopes de Barros

Noemy M. da Silveira

Hermes Lima

Attilio Vivacqua

Francisco Venâncio Filho

Paulo Maranhão

Cecília Meireles

Edgar Sussekind de Mendonça

Armanda Álvaro Alberto

Garcia de Rezende

Nóbrega da Cunha

Paschoal Lemme

Raul Gomes

A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL: ESBOÇO DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL EXTRAÍDO DO MANIFESTO

Fernando de Azevedo

O movimento de renovação educacional e o Manifesto – O inquérito e as reformas que o precederam – A Associação Brasileira de Educação – A inquietação pedagógica e a Revolução de 1930 – Tomada de consciência e de posição – A repercussão que teve o Manifesto e suas consequências – “Um dia novo em nosso calendário” – A nova política educacional segundo as ideias defendidas nesse documento – A campanha da ABE e as Conferências Nacionais de Educação – As reformas em São Paulo (1931 e 1933) e no Distrito Federal (1932-1935) – A lei complementar de bases e diretrizes da educação nacional.

Não foi o Manifesto que desencadeou o movimento de renovação educacional, cujas origens, no país, remontam aos primeiros anos posteriores à guerra de 1914-1918. Através de dificuldades e da maior de todas – a indiferença ou a incompreensão do meio, já se vinha desenvolvendo por essa época, que é a do primeiro surto industrial, para atingir o seu ponto alto no decênio de 1926 a 1935, que constitui a fase mais fecunda, e também mais tempestuosa, desse movimento de ideias e de realizações. Quando, em 1932, foi lançado o Manifesto por um grupo de educadores, a aspiração de uma reforma profunda de todo o sistema escolar, no seu espírito e em seus objetivos, na sua estrutura como em seus métodos, já era mais do que uma ideia em marcha, pois havia passado da fase de agitação, na arena dos

debates, para a dos inquéritos e investigações, e desta para o contato áspero com a realidade, em vigorosas iniciativas. Não foi, pois, o Manifesto causa, mas efeito – um dos mais importantes, que desfechou essa campanha, que, ganhando em intensidade, tendia a alargar cada vez mais o seu campo de ação. Ele refletia o movimento e, traduzindo, em documento público, os princípios que o inspiraram, forneceu a bandeira e a “carta da escola” que nos faltava. Mas é certo que lhe deu notável impulso, não só com lhe imprimir orientação mais nítida e firme como também sistematizando, organizando em corpo de doutrina os conceitos fundamentais em que se baseava o movimento e as ideias diretrizes segundo as quais se conduzia ou pretendíamos orientá-lo. O que era ainda um pouco vago, impreciso e talvez obscuro, no espírito de muitos, tornou-se claro e corajosamente formulado nessa definição de princípios de uma nova política educacional.

Antes de ser por mim redigido e lançado por um grupo de educadores, já se havia registrado, em diversos pontos do País, alguns fatos da maior importância, em que se anunciavam, no plano pedagógico, aspirações francamente renovadoras. Esta é uma história que ainda está por escrever. A Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro e orientada por um punhado de educadores de primeira ordem, tendo à frente Heitor Lira, abriu caminhos, tomando a iniciativa de uma série brilhante de Conferências Nacionais de Educação, das quais já se haviam realizado quatro, antes da publicação do Manifesto, e a 5ª, que se reuniu em Niterói, em fins de dezembro de 1932, oito meses depois de ser divulgado esse documento, marcou época pelos seus resultados. Em 1927-1930, Carneiro Leão iniciava em Pernambuco uma série de reformas parciais no mesmo espírito inovador com que orientou diversas iniciativas tomadas por ele próprio de 1922 a 1926, no Distrito Federal, quando diretor-geral da Instrução Pública. Em 1926, o autor desta obra realizava para *O Estado de S. Paulo* o mais largo inquérito que se tentou até hoje sobre a educação pública de São Paulo, analisando e criticando, à luz das novas teorias pedagógicas e das novas condições sociais e econômicas, o sistema educacional do Estado, no conjunto de suas escolas de todos os tipos e graus. Convidado, em janeiro de 1927, para assumir o cargo de diretor-geral da instituição pública, no Rio de Janeiro, não tardou a passar dos planos teóricos à realidade prática, do pensamento à ação, empreendendo, em 1928, de acordo com os seus princípios (os mesmos que defendera no inquérito de 1926 e que mais tarde veio propugnar no Manifesto de 32), uma reforma radical que tem o seu nome e com

que se inaugurou uma nova política de educação no Brasil.¹ Ainda nesse período, anterior ao Manifesto, Francisco Campos, em Minas (1928-1930), reorganizava em novas bases o aparelhamento educacional naquele Estado e, como ministro da Educação, reformava com largueza de vistas o ensino secundário e expediu o primeiro estatuto universitário da República, enquanto em São Paulo Lourenço Filho, no mesmo ano, seguindo ao da Revolução de 30, atacava reformas substanciais, criando, entre outras instituições, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, que mais tarde, em 1933, Fernando Azevedo deveria transformar, completando-o e ampliando-o, na Faculdade de Educação.

Nenhuma dessas obras e iniciativas, como a larga investigação sobre as instituições escolares de São Paulo, em 1926, rompeu, porém (segundo escrevi em outro livro), “como cogumelo sem raízes, aberto no monturo de decadências. Elas desabrocharam, frescas e vivas, de um sistema de ideias que constituíram uma política, coerente e orgânica, e cujas raízes se embebem no humo fértil desses estudos e daqueles debates”. Era preciso, como então observamos, “recuar mais de 10 anos para termos as origens de um movimento cujo alcance não se podia prever” e “remontar à fonte de que desceu a torrente, engrossada, no seu curso, pelo afluxo das maiores forças espirituais da nova geração de educadores, brotadas em meios diversos, impelidas mais ou menos na mesma direção” (Azevedo, 1937). Desde 1920, esse estado de efervescência intelectual que se estendia pelos setores das artes, letras e educação, e que tinha à sua base, como seus fatores principais, o primeiro surto industrial e o processo de urbanização, observava-se com mais ou menos acuidade em dois ou três centros do País. A Reforma Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo; a famosa Semana da Arte Moderna, em 1922; a inquietação pedagógica que então se manifestava, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, em conferências e debates e por uma reação crescente contra velhos ideais e métodos de educação; o inquérito sobre a educação pública em São Paulo, em 1926, e reformas educacionais, como a do Distrito

¹ Manuel Bernádez, ex-ministro do Uruguai no Brasil, escreveu a respeito dessa reforma e das iniciativas que dela resultaram: “A capital do Brasil está realizando, em matéria de ensino, o que nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar.” (Boletim de Educação Pública, Rio de Janeiro, jul./set. 1930). “A reforma realizada no Distrito Federal, na opinião de Geraldo Seguel, não foi apenas a mais vigorosa e a mais fiel aos princípios da educação nova como também passou a ser o modelo para as outras.” (Geraldo Seguel, da Escola Normal de Santiago, Chile, na *Revista Pedagógica*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, Madri, abr. 1931). “A reforma – uma verdadeira revolução que se operou no país”, segundo o julgamento de Léon Walthier, professor do Instituto J. J. Rousseau, de Genebra. “Esta obra é certamente uma das mais notáveis de nosso tempo”, escreveu Ad. Ferrière, diretor adjunto do Bureau Internacional de Educação (*Pour l'ère nouvelle*, Paris, Mai-Avril, 1931).

Federal (1928), considerada por Léon Walther “uma verdadeira revolução que se operou no país”, eram, como se vê, outras manifestações da força com que circulavam essas ideias renovadoras nem sempre muito claras, em alguns desses empreendimentos, mas bastante vivas e fecundas para se despojarem de toda a ganga retórica e suscitarem o impulso necessário para a ação e as iniciativas criadoras.

A Revolução de 1930, removendo obstáculos e desbravando o terreno, não só facilitou, por vários modos, o desenvolvimento e a propagação dessas ideias como também abriu perspectivas a obras de reconstrução, em todos os domínios, no plano nacional. Essa revolução – a maior que registra a nossa história – foi, indiscutivelmente, nas palavras de Amaral (1932), “o movimento que até hoje maior agitação produziu na estrutura da sociedade brasileira”. O ritmo da evolução, nesse movimento de ideias, tinha de forçosamente precipitar-se, sob a pressão desse acontecimento e das mudanças que, em consequência, se operaram nas esferas políticas e administrativas como no plano econômico social. Mas, como a mentalidade revolucionária dos próprios chefes, civis e militares, da revolução e dos novos dirigentes da política do país se apresentava, nesse como em qualquer outro setor, hesitante entre os diversos caminhos a seguir, à procura de rumos e sem programas precisos, foi reconhecida por todos os educadores, com responsabilidades nas campanhas anteriores, a necessidade de um Manifesto em que se definissem esses rumos e se firmasse a orientação de uma nova política educacional. O próprio chefe do governo provisório, em sessão solene da Associação Brasileira de Educação, manifestou o desejo de conhecer claramente o que pensavam e queriam os educadores, e lhes dirigiu um apelo para que traçassem um plano para a reorganização do sistema de educação nacional, de acordo com as nossas aspirações e as exigências socioculturais do país. Daí a ideia do Manifesto, não só oportuno, mas necessário, que fui incumbido de planejar e redigir e que, tendo sido escrito de uma só mão, mereceu de todos a aprovação sem restrições. Era uma bandeira que se devia erguer nas novas batalhas em que se travavam as primeiras escaramuças, e para as quais se mobilizavam, nos redutos de conservantismo, as forças organizadas da reação.

Mas não importava a luta que se avizinhava e que tínhamos de enfrentar, na defesa intransigente de princípios fundamentais, já consagrados em reformas de que tivemos a iniciativa e a responsabilidade.

Pois não é certo que a civilização técnica e industrial acarretou uma modificação intrínseca nas condições sociais de vida do homem, e não só de seus estilos de vida como também de sua mentalidade ou de sua maneira de ver, pensar e reagir? O que pregamos até então, por cerca de 10 anos, não era a adaptação constante do sistema educacional à evolução do mundo e da sociedade em que vivemos, e em que as ciências e as suas aplicações técnicas assumem importância cada vez maior e tem um papel decisivo na economia e na cultura nacional? Podíamos concordar em parar dentro da escola, quando o mundo, em torno dela, passava por transformações, bastante sensíveis para serem percebidas por qualquer observador mais atento, e que prenunciavam outras ainda mais extensas e profundas? Instrumento para servir o homem e a humanidade, para assegurar a transmissão da herança humana e de suas aquisições mais seguras, a educação, como pondera Roger Gal, deve transmitir o passado, mas também preparar o futuro, pois ela forma os homens *“não de ontem, nem mesmo de hoje, mas de amanhã”*. Todos os nossos esforços se haviam concentrado, nas diversas iniciativas que tomamos, em formar o *“homem novo para um mundo novo”*, em transformar o aparelhamento educacional em um instrumento capaz de contribuir para que a cultura e o saber – *“a única riqueza que não diminui ao repartir-se”* – não sejam um privilégio de minorias nem instrumento de opressão, mas um benefício ao alcance de um número cada vez maior e um fator poderoso de libertação tanto de ignorância e das superstições como da miséria e da escravidão sob qualquer de suas formas.

Se estes eram (como são ainda) os fins, podíamos estar tranquilos, pois que é *“a altura dos fins”* e a honestidade dos meios que fazem *“o valor das lutas”*, a grandeza das vitórias e a própria dignidade das derrotas. Lançado o Manifesto, para atender ao apelo de uns e ao desafio de outros, se não nos faltaram incompreensões e hostilidades, foram inúmeras as adesões provenientes de quase todos os Estados e altamente significativo o acolhimento, por parte da imprensa e dos meios educacionais, em que só nos surpreenderam o calor e o entusiasmo. Proclamava Cecília Meireles:

O manifesto que Fernando de Azevedo acaba de redigir, pela liderança que lhe conferiu um grupo dedicado acima de tudo à construção educacional, seria por si só mais um passo à frente da situação em que no achamos. Mais para frente e para dentro da luz. Os nomes que subscreveram essa definição de atitude são uma garantia de trabalhos, de invulnerabilidade, de lucidez e de fé. (Meireles, 1932).

Esse julgamento da grande poetisa e educadora, que, tendo assinado o documento, se exclui, por excessiva modéstia, dos demais que o subscreveram, quando se refere “a mérito e grandeza”. O plano da reforma educacional do Brasil, escrevia por sua vez Menotti del Picchia, poeta e romancista, “é o trabalho mais sério e gigantesco aparecido ultimamente entre nós”, e cuja publicação “assinala um dia novo em nosso calendário feito de tantas decepções” (Del Picchia, 1932). Não pensava de maneira diferente o notável jornalista Azevedo Amaral, que então escrevia diariamente em *O Jornal* o artigo de fundo:

Firmado por um grupo dos mais autorizados especialistas em assuntos de educação, o Manifesto [são estas, as suas palavras] constitui indiscutivelmente o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional, no sentido de determinar diretrizes nítidas à solução de um problema, neste período de necessária renovação da vida brasileira. [...] É um trabalho de fôlego [acrescentava *O Estado de S. Paulo*], em que o grave problema é analisado sob todos os aspectos e se procura com o máximo cuidado a solução mais feliz que lhe deve ser dada. [Trabalho que] [...] denota um alto sentimento patriótico e um conhecimento exato do problema da educação no Brasil.

A essas e outras manifestações de apoio que recebemos de toda parte e de que não seria possível destacar senão algumas, não faltou a própria palavra oficial num comunicado do Ministério da Educação:

O documento em que uma plêiade de educadores fixou as bases para a reforma de nosso sistema de ensino, tendentes a encaminhá-lo à sua verdadeira função, utilitária nos seus objetivos e equitativa na distribuição de seus benefícios pela massa da população escolar, constitui um documento digno de registro pela sua oportunidade e significação.

No julgamento ainda desse comunicado,

o manifesto dos educadores submete à apreciação do problema fundamental que conduzirá, resolvidas as suas incógnitas, à solução de todos os demais. Só essa circunstância afigura-se-nos bastante para imprimir um cunho de singular relevância à exposição que define o pensamento avançado dos intelectuais signatários daquela peça memorável.²

² Comunicado da Diretoria-Geral de Informações, Estatística e Divulgação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 21 de março de 1932.

É claro que todo esse movimento de simpatias que despertou proveio não somente do fato de se haver definido com firmeza, nesse documento, uma posição ou, se se preferir, uma das posições que se podiam tomar em face da extensão e complexidade do problema a resolver, uma e outra crescentes em consequências das mudanças que se produziram e se produzem no mundo atual. Todos já se sentiam fatigados de perplexidades e hesitações. O que também influi poderosamente na repercussão que logrou o Manifesto foi, de um lado, o reconhecimento da necessidade de adaptação do sistema educacional “à evolução que é a realidade mesma da vida e da história sob todas as suas formas” e, por outro lado, a preocupação que se teve e se revela, do princípio ao fim desse documento, de submeter todo o plano de reconstrução educacional do Brasil a condições precisas – sociais, econômicas, políticas e administrativas. É o que se pode observar da “nova política educacional”, claramente definida, em suas linhas gerais, neste esboço de um programa educacional extraído do Manifesto:

I – Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, *de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União* a que competem a educação na capital do país, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenadora e estimuladora pelo Ministério da Educação;
- c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

II – Organização da escola secundária (de 6 anos) em tipo flexível de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III – Desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escola: *a)* de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); *b)* industriais e profissionais (elaboração de matérias-primas); *c)* de transportes e comércio (distribuição de matérias-primas), e segundo métodos em todos os graus de hierarquia industrial.

IV – Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V – Criação de Universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la e que sirvam, portanto, na verdade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.

VI – Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma percentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e Municípios.

VII – Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já com função supletiva, e, qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII – Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares periescolares e pós-escolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios);

- b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
- c) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
- d) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo);

IX – Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados;

e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatísticas e experiências.

X – Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, e desde o Jardim da Infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).

As campanhas da Associação Brasileira de Educação, em cujo grêmio se defrontavam duas correntes, diversas senão opostas, de pensamento; as Conferências Nacionais que promoveu e, muito particularmente, a que se reuniu em Niterói em fins de dezembro de 1932, concorreram de modo notável para levar a debate o Manifesto, em alguns de seus pontos essenciais, e esclarecer sobre eles a opinião pública do país. Essa conferência se pode considerar a mais importante, pelos seus resultados imediatos, na linha do movimento, e a de maior repercussão entre todas que se realizaram, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação. Foi nela, de fato, que tomaram força, para se expandirem, algumas das ideias fundamentais do Manifesto; nela é que se discutiram e se assentaram as medidas de alcance prático para uma ação de maior envergadura junto ao Parlamento e aos

governos; dela ou, mais precisamente, dos debates travados na Comissão dos 32 e nas Comissões Especiais, é que resultou o primeiro esquema de bases e diretrizes da educação nacional, inspirado no princípio de descentralização, segundo o qual, dentro do programa do Manifesto, compete aos Estados organizar, custear e ministrar os seus sistemas de ensino, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas pela Constituição Federal ou, por outras palavras, conforme as diretrizes e bases de uma política nacional, fixadas pela União; nela, enfim, pelo contato de delegados dos Estados e de numerosas associações, é que se alargou, mais do que em qualquer outra, “a zona de aproximação e de concordância dos espíritos em torno dos problemas de educação”.

Tornando aos Estados que representaram na Conferência de Niterói, os delegados saíram a campo e entraram em ação para imprimirem impulso mais vigoroso ao movimento e transferirem à realidade os ideais que propugnaram ou a que deram sua adesão nesse Congresso memorável. Certamente, os resultados desses esforços ou das campanhas desencadeadas em diversos pontos do país tinham de naturalmente variar conforme a largueza ou estreiteza de horizonte, a falta ou facilidade de relações, as dificuldades materiais do trabalho intelectual e, portanto, a maior ou menor resistência levantada pelas condições socioculturais do meio às ideias inovadoras. No Distrito Federal, porém, Anísio Teixeira (1932-1935) continuou com vigor as reformas que empreendera e com que atingira todos os setores do ensino, criando a Universidade do Distrito Federal e inaugurando, como atividades normais e incorporadas ao sistema, instituições destinadas a pesquisas educacionais. Outro eminente educador, Lourenço Filho, com sua alta competência, e com a firmeza e o equilíbrio que lhe são próprios, dava, por essa época, organização modelar ao Instituto de Educação criado por Anísio Teixeira e instalado nos edifícios que Fernando de Azevedo fizera projetar e construir na administração Antônio Prado Junior (1926-1930). No Estado de São Paulo, o sopro de renovação não se fez sentir com menos intensidade: procedemos em 1933 a uma reforma radical – a mais profunda e extensa empreendida nesse Estado, corporificada no Código de Educação (21 de abril de 1933). Por essa reforma que abrangeu o sistema da base à cúpula, a velha estrutura tradicional das Escolas Normais foi substituída por uma organização moderna em que, à base do novo curso de formação profissional do professor, se lançou o secundário fundamental, como primeira etapa do plano adotado para elevar a preparação do professor primário ao nível universitário.

Ao mesmo surto inspirador, essencialmente realista, obedeceram duas outras iniciativas de suma importância: a criação, em 1934, no governo Armando de Sales Oliveira, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a fundação da Universidade de São Paulo.

Mas, enquanto no Distrito Federal, em São Paulo e em alguns outros Estados, como o do Rio de Janeiro e o de Pernambuco, sob a direção de seus líderes, empreendiam os educadores seus trabalhos com um impulso e uma fé, de que ainda guardam a nostalgia, a Associação Brasileira de Educação empenhava-se a fundo, junto à Câmara de Deputados, para obter a inclusão, na Carta Constitucional, de resoluções tomadas na Conferência de Niterói, sob a inspiração do Manifesto. O papel da ABE foi da maior relevância e extremamente eficaz nessa luta áspera e difícil. Foi realmente devido aos seus esforços junto à Constituinte que se introduziram na Carta Magna de 1934 alguns princípios essenciais da nova política educacional e que, tendo estes desaparecidos na Carta outorgada, em consequência do golpe de Estado que instalou a ditadura, voltaram a figurar na constituição de 1946. Se o que conseguiu era o mínimo que se podia pleitear, para se encaminharem no país reformas substanciais, inspiradas em ideias democráticas e impelidas por uma vontade precisa de justiça social, constituía ao menos um ponto de partida para uma nova política no plano educacional. Estamos, porém, ainda hoje, por assim dizer, na estaca zero da fase posterior à vitória alcançada pelos educadores juntos às duas Constituintes: a jornada, que podia ter-se iniciado desde 1934 ou ao menos a partir de 1946, nem sequer se rompeu, a despeito de esforços incessantes, devido ao fato de não se ter ainda decidido o Congresso a aprovar a lei complementar de bases e diretrizes da educação nacional. O que nas duas Constituições Federais se consagrou tornou-se letra morta, pela resistência obstinada de uns e pela inércia de outros.

A Constituição de 18 de setembro de 1946, segundo recapitula o Prof. Almeida Júnior, “atribui à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV, “d”). Estabelece também em seu título VI, Capítulo II (arts. 166 a 175) certas normas a respeito da educação e da cultura. Para o fim de estudar o assunto e propor o que parecesse mais acertado, o Sr. Clementi Mariani, ministro da Educação do governo do General Gaspar Dutra, instituiu a “Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação” (Almeida Júnior, 1956). Essa Comissão, constituída de 15 membros, todos educadores, e dividida em três subcomissões

especiais, encarregadas, respectivamente, do ensino primário, médio e superior, dedicou-se durante meses, em numerosas reuniões, à análise das questões relativas ao anteprojeto que se incumbira de elaborar. Foi relator geral Almeida Júnior, que apresentou o relatório de seus trabalhos, “no qual procurou fixar o pensamento dominante entre os educadores que integraram aquele órgão”. Aprovado o anteprojeto em sua redação final, foi ele remetido pelo ministro da Educação ao presidente da República, que o encaminhou, acompanhado de importante mensagem, à Câmara de Deputados. O longo silêncio que pesou sobre a proposta governamental não foi cortado senão pelo “parecer preliminar”, de 1949, em que o deputado Gustavo Capanema, como membro da Comissão Interparlamentar de Leis Complementares, fez críticas severas ao Projeto Mariani, relativo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em resposta a esse parecer e em defesa do projeto de que foi relator, Almeida Júnior publicou no *O Estado de S. Paulo* cinco artigos, dos quais o último, sobre o ensino superior, vem reproduzido em um de seus livros, em que são estudados com lucidez e segurança magistral os problemas do ensino superior e universitário. A história, aqui resumida, é muito curta, como se vê, mas desoladora: de 1947 a 1957 transcorre todo um decênio de expectativa, em que não se deu um passo adiante para cumprir expressa disposição constitucional, do mais alto interesse para a educação e conquistada a poder de esforços e entendimentos repetidos entre educadores e políticos.

Nada se fez nem se tentou, matéria de organização, nesse largo período, que se caracteriza por um extraordinário crescimento quantitativo das instituições escolares, mas também por uma total ausência de orientação. Enquanto se espera pela lei de bases e diretrizes, multiplicam-se escolas de todos os graus e tipos, como um amontoado; surgem propostas e leis, fragmentárias e dispersas, para se regularem setores determinados de educação, sem se atentar para as suas repercussões em outros domínios. Nenhuma política educacional preside essa expansão quantitativa que se processa pela própria força das coisas, ao capricho das circunstâncias ou sob a pressão nefasta de interesses políticos e eleitorais. Na época em que se lançou o Manifesto, exatamente no decênio (1926-1935) em que atingiu a maior intensidade a campanha de renovação educacional, o que tínhamos diante de nós, era um sistema consolidado de concepções e de ideias – um sistema escolar arcaico e ultrapassado, mas relativamente organizado e coerente, que se procurava combater e destruir, para se pôr em seu lugar

outro mais ajustado às novas condições de vida social, econômica e cultural. O que temos, porém, agora, é uma organização, ou melhor, uma formação mais rica e complexa, que resultou, por extensão numérica e um crescimento anárquico, daquele mesmo arcabouço tradicional, já em processo de desintegração. Por isso, os problemas, longe de se tornarem mais fáceis de resolver, assumiram uma acuidade extrema e reclamam, para suas soluções adequadas em uma vasta reforma que abranja toda a estrutura da base ao ápice, um clima e um impulso semelhantes ao que conheceram os signatários do Manifesto.

Animava-se em 1932 um ideal, sob cuja inspiração se mobilizavam forças e se promoviam reformas, mas não nos nutríamos de ilusões. O sentido do real sempre nos acompanhou de perto nos impulsos idealistas. Conscientes das dificuldades que se levantavam à execução dos mais audaciosos planos de reforma, não víamos nelas senão motivos para avançarmos na mesma direção. É que, em vez de construções arbitrarias, o que nos propúnhamos realizar era um plano, orgânico e vivo, de base segura, porque adaptado às nossas condições reais e às necessidades do tempo; de linhas firmes, no seu travejamento; de objetivos claros e de conteúdo doutrinário, social e político, que podia suscitar divergências, examinando de outros pontos de vista, mas de que não se podiam negar a coerência e a unidade. Num clima político em que predominavam as forças de estagnação e, depois da Revolução de 30, as da desordem e do tumulto, a elite dos educadores cumpriu o seu dever e mostrou-se à altura do tempo e de sua missão. As elites de hoje, políticas e educadoras, parecem, no entanto, hesitar não só diante da desordem que se instalou – uma desordem por assim dizer “organizada” – como em face dos redutos reacionários, de resistência às transformações escolares impostas pelas profundas mudanças que se produzem à volta de nós, em todos os domínios das atividades humanas. Não souberam ainda tomar um rumo nessa encruzilhada da educação entre dois mundos. Tendo diante de si diversos caminhos – dois ou três – um dos quais apontado no plano do Manifesto, não se decidiram por nenhum deles. Ora, como observa Forel, “a elite que capitula diante da sedição” (e, podemos acrescentar, diante de uma situação problemática, em crise aguda) “tem a sorte que ela merece”. É certo que – nas palavras de Anatole France que não era, todavia, um sociólogo –

as forças inumeráveis e profundas que ligam o homem ao passado o fazem amar os erros, as superstições, os preconceitos e as barbáries, como garantias

preciosas de sua segurança. Toda novidade benfazeja o espanta. É imitador por prudência e não se atreve a sair do abrigo vacilante que protegeu os seus pais e que vai desmoronar sobre ele.

Mas essas “forças inumeráveis e profundas” serão mais poderosas hoje do que eram há um quarto de século, para manterem as elites atuais nesse estado de perplexidade e hesitação que conseguiram romper, avançando corajosamente para o futuro, as elites pioneiras de 1920-1935, quando apenas se iniciavam no país transformações de toda ordem que se vêm operando nestes últimos vinte anos? Certamente, aos impactos das mudanças que se produziram com intensidade e num ritmo surpreendentes, deve ter-se atenuado a resistência oposta pela inércia cultural a uma nova concepção de vida e de cultura. O que antes – logo após a Primeira Guerra Mundial – não passava de previsões que podiam escapar a muitos já é agora uma realidade viva e concreta que se impõe aos olhos de todos e cujas consequências são sentidas na própria carne pelas novas gerações. A Nação não pode ignorar sua mocidade, que é a sua força e a sua maior riqueza, nem menosprezar o desafio lançado pela sociedade em mudança, que exige, para se reorganizar em bases novas, a formação e a renovação de seus quadros culturais, científicos e técnicos. Não é esse um problema que se põe apenas para o Brasil e demais países latino-americanos, em geral tão desprovidos ainda de cientistas e engenheiros, sábios e professores, indispensáveis “para fazerem funcionar e progredir uma sociedade industrial moderna”. Para países novos, como o nosso, ou velhas civilizações, como a Índia; para países economicamente subdesenvolvidos, que necessitam abrir um caminho novo, a fim de se libertarem da opressão e da miséria, ou prósperos, como os Estados Unidos, a fim de manterem o seu lugar na competição econômica, esse problema da educação e da cultura é uma questão de vida ou de morte. Progredir ou desaparecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

AMARAL, Azevedo. O Estado e a educação. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 27 mar. 1932.

AZEVEDO, Fernando de. *A educação pública em S. Paulo: problemas e discussões: inquérito para O Estado de S. Paulo em 1926*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937 (Brasiliana, v. 98).

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Diretoria-Geral de Informações, Estatística e Divulgação. *Comunicado*. [Rio de Janeiro], 1932.

DEL PICCHIA, Menotti. Reconstrução educacional. *Folha de Manhã*, São Paulo, 23 mar. 1932.

LES NOUVELLES légions inquiètent les USA: l'armée des savants soviétiques. *L'Express*, Paris, 16 fév. 1956.

MEIRELES, Cecília. O valor dos manifestos. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 mar. 1932.

NOTAS e informações. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 22 mar. 1932.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA*

Fernando de Azevedo

O manifesto em que se definiram os princípios e se fixaram as bases e diretrizes para a reforma do sistema da educação nacional foi assinado por 26 educadores ou escritores altamente interessados pelos problemas do ensino no País. Pela autoridade dos que o subscreveram (e não de quem o pensou e redigiu); pela enorme repercussão que teve em todo o País, em cuja imprensa foi largamente discutido; por ter marcado uma época de renovação e aberto perspectivas a novas reformas escolares, orientadas, ao menos em parte, segundo os princípios nele sustentados, constitui o Manifesto um documento histórico do que já não se pode subestimar a importância, seja qual for o ponto de vista que se tomar para sua apreciação ou seu julgamento. É, de fato, uma peça que define a posição e o pensamento avançado não só de seu autor, como também de todo um grupo numeroso de intelectuais e educadores, representados por seus signatários, entre os quais se encontram os nomes dos grandes líderes da educação, como, entre outros, Anísio Teixeira, A. F. de Almeida Júnior e M. B. Lourenço Filho. Daí o alcance desse documento e a poderosa influência que exerceu, dividindo, como um *divortium aquarum*, a opinião pública e a dos educadores nas duas

* Publicado originalmente na *Revista Brasiliense*, em 1957, por ocasião do 25º aniversário do Manifesto.

correntes que tomaram posição mais definidas em face desses problemas: a do pensamento conservador, se não reacionário, e a dos renovadores. Não foi, pois, sem razão, que desde logo se batizou como o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Essas páginas, honradas com a adesão de mestres eminentes, longe de envelhecerem com os 25 anos que já decorreram da data de sua publicação, ainda são atuais e só ganharam com o tempo, que se encarregou de justificá-las. Muitas das ideias que contém e que foram tidas então por novidades perigosas já passaram à linguagem corrente e à categoria de aspiração comum, aceitas e defendidas por quase todos. Outras, certamente, ainda continuam a suscitar dúvidas e a levantar, embora sob formas mais atenuadas ou menos agressivas, as oposições que provocaram em 1932, criando à volta do Manifesto, ao ser lançado ao povo e ao governo, uma atmosfera de batalha. Mas a declaração de princípios ficou e, em torno dela e sob sua inspiração, se agruparam velhos e novos educadores, empenhados nas mesmas lutas. É um marco que assinala não só uma revolução na história das ideias pedagógicas no Brasil, como também a transição (mais clara hoje do que naquela época), que esse documento explica, de uma civilização para outra. Se o impulso que imprimiu ao movimento de renovação e o interesse que despertou, pelo estudo dos nossos problemas educacionais, não forem detidos ou entravados, mais do que o têm sido, pela inércia conservadora, pode-se alimentar a esperança de um triunfo sobre a estagnação e a rotina e de uma nova era de grandes realizações no plano da reconstrução educacional no Brasil.

Não só pelas ideias que contém o Manifesto, em que foram levantadas questões da maior relevância, como também pelo apoio sem reservas que essas ideias e os pontos de vista sustentados em face dessas questões receberam de brasileiros ilustres e educadores altamente reputados, já se veem o alcance e a significação desse documento, que tão fundamente repercutiu nos meios culturais do País. Para que se tenha uma ideia da repercussão que alcançou, bastará lembrar uma passagem do importante artigo, em que o grande jornalista Azevedo Amaral examinou o Manifesto, sob um de seus aspectos principais (*O Jornal*, Rio de Janeiro, de 27 de março de 1932):

O mal-estar que oprime o País e se traduz em nostalgia de uma forma qualquer de organização política sistematizada e expressa na definição de princípios constitucionais decorre (observa então Azevedo Amaral) da esterilidade intelectual do pós-revolução, desapontando a expectativa pública de diretrizes novas que, mesmo quando fossem violentamente audaciosas, seriam muito mais aceitáveis e menos perigosas que a estagnação de um país revolucionado, isto é, a posição insustentável de uma nação que rompe com o passado e fica perplexa entre as ruínas e um futuro para o qual não se atreve a caminhar. Para semelhante estado de coisas concorreu decisivamente a falta de iniciativa dos revolucionários intelectuais que nada fizeram no sentido de focalizar problemas e, sobretudo, de definir rumos nítidos para a sua solução. O grupo de educadores que acaba de lançar o manifesto, contendo o esboço de uma política educativa, abriu uma nova fase de ação construtora no domínio das ideias. Se o exemplo for imitado pelos responsáveis por outros setores da vida nacional, o Brasil poderá sair do hiato em que se acha encurralado, entre um regime destruído e um futuro obscuro e ameaçador.

Essas palavras, que não perderam sua atualidade, mostram que o Manifesto ainda é e permanecerá um documento vivo e atual, enquanto a nação continuar “perplexa entre as ruínas de um passado e um futuro para o qual não se atreve a caminhar”.

Não foi, porém, esse manifesto que desencadeou o movimento de renovação educacional, cujas origens, no País, remontam aos primeiros anos posteriores à guerra de 1914-1918. Através de dificuldades, sendo a maior de todas a indiferença ou a incompreensão do meio, já se vinha desenvolvendo por essa época, que é a do primeiro surto industrial, para atingir o seu ponto alto no decênio de 1926 a 1935, que constitui a fase mais fecunda, e também a mais tempestuosa, desse movimento de ideias e de realizações. Quando, em 1932, foi lançado o Manifesto por um grupo de educadores, a aspiração de uma reforma profunda de todo o sistema escolar, no seu espírito e em seus objetivos, na sua estrutura como em seus métodos, já era mais do que uma ideia em marcha, pois havia passado da fase de agitação, na arena dos debates, para a dos inquéritos e investigações, e desta para o contato áspero com a realidade, em vigorosas iniciativas. Não foi, pois, o Manifesto causa, mas efeito – um dos mais importantes em que desfechou essa campanha que, ganhando intensidade, tendia a alargar cada vez mais o seu campo de ação. Ele refletia o movimento e, traduzindo, em documento público, os princípios

que o inspiraram, forneceu a bandeira que nos faltava. Mas é certo que lhe deu notável impulso, não só com lhe imprimir orientação mais nítida e firme, como também sistematizando, organizando em corpo de doutrina, os conceitos fundamentais em que se baseava esse movimento e as ideias diretrizes segundo as quais se conduzia ou pretendíamos orientá-lo. O que era ainda um pouco vago, impreciso e talvez obscuro, no espírito de muitos, tornou-se clara e corajosamente formulado nessa definição de princípios e de uma nova política educacional.

Antes de ser por mim redigido e lançado por um grupo de educadores, já se haviam registrado, em diversos pontos do País, alguns fatos da maior importância em que se anunciavam, no plano pedagógico, aspirações francamente renovadoras. Essa é uma história que ainda está por escrever. A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro e orientada por um punhado de educadores de primeira ordem, tendo à frente Heitor Lira, abriu caminhos, tomando a iniciativa de uma série brilhante de Conferências Nacionais de Educação, das quais já se haviam realizado quatro, antes da publicação do Manifesto, e a 5ª, que se reuniu em Niterói, em fins de dezembro de 1932, oito meses depois de ser divulgado esse documento que marcou época pelos seus resultados. Em 1927-1939 Carneiro Leão iniciava em Pernambuco uma série de reformas parciais no mesmo espírito inovador com que orientou diversas iniciativas tomadas por ele próprio de 1922 a 1926, no Distrito federal, quando diretor-geral da Instrução Pública. Em 1926, o autor deste trabalho realizava para *O Estado de S. Paulo* o mais largo inquérito que se tentou até hoje sobre a educação pública em S. Paulo, analisando e criticando, à luz das novas teorias pedagógicas e das novas condições sociais e econômicas, o sistema educacional do Estado, no conjunto de suas escolas de todos os tipos e graus.¹ Convidado, em janeiro de 1927, para assumir o cargo de diretor-geral da Instrução Pública, no Rio de Janeiro, não tardou a passar dos planos teóricos à realidade prática, do pensamento à ação, empreendendo em 1928, de acordo com seus princípios (os mesmos que defendera no inquérito de 1926 e que mais tarde veio a propugnar no Manifesto de 1932), uma reforma radical que tem o seu nome e com que se inaugurou uma nova política de educação no Brasil.² Ainda nesse

¹ AZEVEDO, Fernando de. A educação pública em S. Paulo. Problemas e discussões. Inquérito para *O Estado de S. Paulo* em 1926. *Brasília*. v. 98. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

² Manuel Bernádez, ex-ministro do Uruguai no Brasil, escreveu a respeito dessa reforma e das

período, anterior ao Manifesto, Francisco Campos, em Minas (1928-1930), reorganizava em novas bases o aparelhamento educacional naquele Estado e, como ministro da Educação, reformava com largueza de vistas o ensino secundário e expedia o primeiro estatuto universitário da República, enquanto em S. Paulo Lourenço Filho, no mesmo ano, seguinte ao da Revolução de 1930, atacava reformas substanciais, criando, entre outras instituições, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, que mais tarde, em 1933, eu deveria transformar, completando-o e ampliando-o na Faculdade de Educação.

Nenhuma dessas obras e iniciativas, como a larga investigação sobre as instituições escolares de São Paulo, em 1926, rompeu, porém (segundo escrevi em um de meus livros), “como cogumelo sem raízes, aberto no monturo de decadências. Elas desabrocharam, frescas e vivas, de um sistema de ideias que constituíram uma política, coerente e orgânica, e cujas raízes se embebem no humo fértil desses estudos e daqueles debates”. Era preciso, como então observamos, “recuar mais de 10 anos para termos as origens de um movimento cujo alcance não se podia prever” e “remontar à fonte de que desceu a torrente, engrossada, no seu curso, pelo afluxo das maiores forças espirituais na nova geração de educadores, brotadas de meios diversos, mas impelidas mais ou menos na mesma direção”.³ Desde 1920 esse estado de efervescência intelectual que se estendia pelos setores das artes, letras e educação, e que tinha em sua base, como um de seus fatores principais, o primeiro surto industrial e o processo de urbanização, observase com mais ou menos acuidade em dois ou três centros do País. A Reforma Sampaio Dória, em 1920, em S. Paulo; a famosa Semana de Arte Moderna, em 1922; a inquietação pedagógica que então se manifesta, sobretudo em São Paulo e no Rio de Janeiro, em conferências e debates e por uma reação crescente contra velhos ideais e métodos de educação; o inquérito sobre a

iniciativas que dela resultaram: “A capital do Brasil está realizando, em matéria de ensino, o que nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar.” (*Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, jul./set. 1930). “A reforma realizada no Distrito Federal”, [na opinião de Geraldo Seguel, “não foi apenas a mais vigorosa e a mais fiel aos princípios da educação nova como também passou a ser o modelo para as outras.” (Geraldo Seguel, da Escola Normal de Santiago, Chile, na *Revista Pedagógica*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, Madri, abril de 1931). “A reforma – uma verdadeira revolução que se operou no país”, segundo o julgamento de Léon Walthier, professor do Instituto J. J. Rousseau, de Genebra. “Esta obra é certamente uma das mais notáveis de nosso tempo”, escreveu Ad. Ferrière, diretor adjunto do Bureau Internacional de Educação (*Pour l'ère nouvelle*, Paris, Mai-Avril, 1931).

³ AZEVEDO, Fernando de. A educação pública em S. Paulo. Problemas e discussões. Inquérito para *O Estado de S. Paulo*, em 1926. Introdução. *Brasiliiana*. v. 98. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

educação pública em São Paulo, em 1926, e as reformas educacionais, como a do Distrito Federal (1928), considerada por Léon Walther “uma verdadeira revolução que se operou no país”, eram, como se vê, outras tantas manifestações da força com que circulavam essas ideias renovadoras, nem sempre muito claras, em alguns desses empreendimentos, mas bastante vivas e fecundas para se despojarem de toda a ganga retórica e suscitarem o impulso necessário para a ação e as iniciativas criadoras.

A Revolução de 1930, removendo obstáculos e desbravando o terreno, não só facilitou, por vários modos, o desenvolvimento e a propagação dessas ideias como também abriu perspectivas a obras de reconstrução, em todos os domínios no plano nacional. Essa revolução – a maior que registra a nossa história – foi, indiscutivelmente, nas palavras de Azevedo Amaral, “o movimento que até hoje maior agitação produziu na estrutura da sociedade brasileira”.⁴O ritmo da evolução, nesse movimento de ideias, tinha de forçosamente precipitar-se, sob a pressão desse acontecimento e das mudanças que, em consequência, se operaram nas esferas políticas e administrativas como no plano econômico e social. Mas, como a “mentalidade revolucionária” dos próprios chefes, civis e militares, da revolução e dos novos dirigentes da política do País se apresentava, nesse como em qualquer outro setor, hesitante entre os diversos caminhos a seguir, à procura de rumos e sem programas precisos, foi reconhecida por todos os educadores, com responsabilidades nas campanhas anteriores, a necessidade de um manifesto em que se definissem esses rumos e se firmasse a orientação de uma nova política educacional. O próprio chefe do governo provisório, em sessão solene da Associação Brasileira de Educação, manifestou o desejo de conhecer claramente o que pensavam e queriam os educadores, e lhes dirigiu um apelo para que traçassem um plano para a reorganização do sistema de educação nacional, de acordo com as nossas aspirações e as exigências socioculturais do País. Daí, a ideia do Manifesto, não só oportuno, mas necessário, que fui incumbido de planejar e redigir e que, tendo sido escrito de uma só mão, mereceu de todos a aprovação sem restrições. Era uma bandeira que se devia erguer, nas novas batalhas, de que já se travavam as primeiras escaramuças, e para as quais se mobilizavam, nos redutos do conservantismo, as forças organizadas da reação.

⁴ AMARAL, Azevedo. O Estado e a educação. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 27 de março de 1932.

Mas não importava a luta que se avizinhava e que tínhamos de enfrentar, na defesa intransigente de princípios fundamentais, já consagrados em reformas de que tivemos a iniciativa e a responsabilidade. Pois não é certo que a civilização técnica e industrial acarretou uma modificação intrínseca das condições sociais da vida do homem, e não só de seus estilos de vida, como também de sua mentalidade ou de sua maneira de ver, pensar e reagir? O que pregamos até então, por cerca de dez anos, não era a adaptação constante do sistema educacional à evolução do mundo e da sociedade em que vivemos, e em que as ciências e as suas aplicações técnicas assumem importância cada vez maior e têm um papel decisivo na cultura nacional? Podíamos concordar em parar dentro da escola, quando o mundo, em torno dela, já passava por transformações, bastante sensíveis para serem percebidas por qualquer observador mais atento, e que prenunciavam outras ainda mais extensas e profundas? “Instrumento para servir o homem e a humanidade, para assegurar a transmissão da herança humana e de suas aquisições mais seguras, a educação”, como pondera Roger Gal, “deve transmitir o passado, mas também preparar um futuro, pois ela forma os homens *não de ontem, nem mesmo de hoje, mas de amanhã.*” Todos os nossos esforços se haviam concentrado, nas diversas iniciativas que tomamos, em formar o *homem novo para um mundo novo*, em transformar o aparelhamento educacional em um instrumento capaz de contribuir para que a cultura e o saber – “a única riqueza que não diminui ao repartir-se” – não sejam um privilégio de minorias nem instrumento de opressão, mas um benefício ao alcance de um número cada vez maior e um fator poderoso de libertação tanto da ignorância e das superstições como da miséria e da escravidão sob qualquer de suas formas.

Se esses eram (como são ainda) os fins, podíamos estar tranquilos, pois que é “a altura dos fins” e a honestidade dos meios que fazem “o valor das lutas”, a grandeza das vitórias e a própria dignidade das derrotas. Lançado o Manifesto, para atender ao apelo de uns e ao desafio de outros, se não nos faltaram incompreensões e hostilidades, foram inúmeras as adesões provenientes de quase todos os Estados e altamente significativo o acolhimento, por parte da imprensa e dos meios educacionais, em que só nos surpreenderam o calor e o entusiasmo. Proclamava Cecília Meireles:

O manifesto que Fernando de Azevedo acaba de redigir, pela liderança que lhe conferiu um grupo dedicado acima de tudo à construção educacional, seria por si só mais um passo à frente da situação em que nos achamos. Mais

para frente e para dentro da luz. Os nomes que subscrevem essa definição de atitude são uma garantia de trabalho, de invulnerabilidade, de lucidez e de fé.⁵

Esse, o julgamento da grande poetisa e educadora, que, tendo assinado o documento, se exclui, por excessiva modéstia, dos demais que o subscreveram, quando se refere “a mérito e grandeza.” O plano da reforma educacional do Brasil, escrevia por sua vez Menotti del Picchia, poeta e romancista, “é o trabalho mais sério e gigantesco aparecido ultimamente entre nós”, cuja publicação “assinala um dia novo em nosso calendário feito de tantas decepções”.⁶ Não pensava de maneira diferente Azevedo Amaral, que então escrevia diariamente em *O Jornal* o artigo de fundo: “Firmado por um grupo dos mais autorizados especialistas em assuntos de educação, o Manifesto” [são estas, as suas palavras] “constitui indiscutivelmente o primeiro pronunciamento de expoentes da cultura nacional, no sentido de determinar diretrizes nítidas à solução de um problema, neste período de necessária renovação da vida brasileira”.⁷ “É um trabalho de fôlego”, acrescentava *O Estado de S. Paulo*, “em que o grave problema é analisado sob todos os aspectos e se procura com o máximo cuidado a solução mais feliz que lhe deve ser dada”. Trabalho que “denota um alto sentimento patriótico e um conhecimento exato do problema da educação no Brasil”.⁸ A essas e outras manifestações de apoio que recebemos de toda parte e de que não seria possível destacar senão algumas, não faltou a própria palavra oficial num comunicado do Ministério da Educação:

O documento em que uma plêiade de educadores fixou as bases para a reforma de nosso sistema de ensino, tendentes a encaminhá-lo à sua verdadeira função, utilitária nos seus objetivos e equitativa na distribuição de seus benefícios pela massa da população escolar, constitui um documento digno de registo pela sua oportunidade e significação.

No julgamento ainda desse comunicado,

[...] o manifesto dos educadores submete à apreciação dos estadistas o material indispensável para a justa apreciação do problema fundamental que

⁵ MEIRELES, Cecília. O valor dos manifestos. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 19 de março de 1932.

⁶ DEL PICCHIA, Menotti. Reconstrução educacional. *Folha de Manhã*, São Paulo, 23 de março de 1932.

⁷ AMARAL, Azevedo. O Estado e a educação. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 19 de março de 1932

⁸ *O Estado de S. Paulo*, Notas e Informações, 22 de março de 1932.

conduzirá, resolvidas as suas incógnitas, à solução de todos os demais. Só essa circunstância afigura-se-nos bastante para imprimir um cunho de singular relevância à exposição que define o pensamento avançado dos intelectuais signatários daquela peça memorável.⁹

É claro que todo esse movimento de simpatias que despertou proveio não somente do fato de se haver definido com firmeza, nesse documento, uma posição ou, se se preferir, uma das posições que se podiam tomar em face da extensão e complexidade do problema a resolver, uma e outra crescentes em consequência das mudanças que se produziram e se produzem no mundo atual. Todos já se sentiam fatigados de perplexidades e hesitações. O que também influiu poderosamente na repercussão que logrou o Manifesto foi, de um lado, o reconhecimento da necessidade de adaptação do sistema educacional “à evolução que é a realidade mesma da vida e da história sob todas as suas formas” e, por outro lado, a preocupação que se teve e se revela, do princípio ao fim desse documento, de submeter todo o plano de reconstrução educacional do Brasil a condições precisas – sociais, econômicas, políticas e administrativas. É o que se pode observar da “nova política educacional”, claramente definida, em suas linhas gerais, nesse esboço de um programa educacional extraído do próprio Manifesto:

I – Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

- a) a educação é considerada em todos os seus graus como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;
- b) cabe aos Estados federais organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas na Constituição e em leis ordinárias pela União a que competem a educação no capital do país, uma ação supletiva onde haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora e estimuladora, coordenadora pelo Ministério da Educação;
- c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até de 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Comunicado da Diretoria-Geral de Informações, Estatística e Divulgação. Rio de Janeiro. 21 de março de 1932.

II – Organização da escola secundária (de 5 anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não preposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para todos, tendo, sobre a de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

III – Desenvolvimento da educação técnica profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas: a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas); b) industriais e profissionais (elaboração de matérias de matérias-primas); c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados), e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial.

IV – Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

V – Criação de Universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar ou criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou população científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária.

VI – Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação em todos os graus e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma porcentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos Estados e pelos Municípios.

VII – Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já com função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

VIII – Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares periescolares e postescolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para

débeis) e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esportes, piscinas e estádios);

b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);

c) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;

d) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

IX – Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;

b) estudados, analisados e medidos cientificamente e, portanto, rigorosamente *controlados* nos seus resultados;

e) e constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatística e experiências.

X – Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à Universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais).

As campanhas da Associação Brasileira de Educação, em cujo grêmio se defrontavam duas correntes, diversas se não opostas, de pensamento e as Conferências Nacionais que promoveu e, muito particularmente, a que se reuniu em Niterói em fins de dezembro de 1932, concorreram de modo notável para levar a debate o Manifesto, em alguns de seus pontos essenciais, e esclarecer sobre eles a opinião pública do País. Essa Conferência pode-se considerar a mais importante, pelos seus resultados imediatos, na linha do movimento, e a de maior repercussão entre todas que se realizaram, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação. Foi nela, de fato, que tomaram força para se expandirem algumas das ideias fundamentais do Manifesto; nela é que se discutiram e se assentaram as medidas de alcance prático para uma ação de maior envergadura junto ao Parlamento e aos

governos; dela ou, mais precisamente, dos debates travados na Comissão dos 32 e nas Comissões Especiais é que resultou o primeiro esquema de bases e diretrizes da educação nacional, inspirado no princípio de descentralização, segundo o qual, dentro do programa do Manifesto, compete aos Estados organizar, custear e ministrar os seus sistemas de ensino, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidas pela Constituição Federal ou, por outras palavras, conforme as diretrizes e bases de uma política nacional, fixadas pela União; nela, enfim, pelo contato de delegados dos Estados e de numerosas associações, é que se alargou, mais do que em qualquer outra, “a zona de aproximação e de concordância dos espíritos em torno dos problemas de educação”.

Tornando aos Estados que representaram na Conferência de Niterói, os delegados saíram a campo e entraram em ação para imprimirem impulso mais vigoroso ao movimento e transferiram à realidade os ideais que propugnaram ou a que deram sua adesão nesse Congresso memorável. Certamente, os resultados desses esforços ou das campanhas desencadeadas em diversos pontos do País tinham de naturalmente variar conforme a largueza ou a estreiteza de horizonte, a falta ou a facilidade de relações, as dificuldades materiais do trabalho intelectual e, portanto, a maior ou menor resistência levantada pelas condições socioculturais do meio às ideias inovadoras. No Distrito Federal, porém, Anísio Teixeira (1932-35) continuou com vigor as reformas que empreendera e com que atingira todos os setores do ensino, criando a Universidade do Distrito Federal e inaugurando, como atividades normais e incorporadas ao sistema, instituições destinadas a pesquisas educacionais. Outro eminente educador, Lourenço Filho, com sua alta competência, e com a firmeza e o equilíbrio que lhe são próprios, dava, por essa época, organização modelar ao Instituto de Educação criado por Anísio Teixeira e instalado nos edifícios que eu fizera projetar e construir na administração Antônio Prado Júnior (1926-1930). No Estado de São Paulo, o sopro de renovação não se fez sentir com menos intensidade: procedemos em 1933 a uma reforma radical – a mais profunda e extensa empreendida nesse Estado e corporificada no Código de Educação (21 de abril de 1933). Por essa reforma que abrangeu o sistema da base à cúpula, a velha estrutura tradicional das Escolas Normais foi substituída por uma organização moderna em que, à base do novo curso de formação profissional do professor, se lançou o secundário fundamental, como primeira etapa do plano adotado para levar a preparação do professor primário a nível universitário. Ao

mesmo surto inspirador, essencialmente realista, obedeceram duas outras iniciativas de suma importância: a criação, em 1934, no governo Armando de Sales Oliveira, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a fundação da Universidade de S. Paulo.

Mas, enquanto no Distrito Federal, em S. Paulo e em alguns outros Estados, como o Rio de Janeiro e o de Pernambuco, sob a direção de seus líderes, empreendiam os educadores seus trabalhos com um impulso e uma fé, de que ainda guardam a nostalgia, a Associação Brasileira de Educação empenhava-se a fundo, junto à Câmara de Deputados, para obter a inclusão, na Carta Constitucional, de resoluções tomadas na Conferência de Niterói, sob a inspiração do Manifesto. O papel da ABE foi da maior relevância e extremamente eficaz nessa luta, áspera e difícil. Foi realmente devido aos seus esforços junto à Constituinte que se introduziram na Carta Magna de 34 alguns dos princípios essenciais da nova política educacional, e que tendo estes desaparecidos na Carta outorgada, em consequência do golpe de Estado que instalou a ditadura, voltaram a figurar na Constituição de 1946. Se o que se conseguiu era o mínimo que se podia pleitear, para se encaminharem no País reformas substanciais, inspiradas em ideias democráticas e impelidas por uma vontade precisa de justiça social, constituía ao menos um ponto de partida para uma nova política no plano educacional. Estamos, porém, ainda hoje, por assim dizer, na estaca zero da fase posterior à vitória alcançada pelos educadores junto às duas Constituintes: a jornada, que podia ter-se iniciado desde 1934 ou ao menos a partir de 1946, nem sequer se rompeu, a despeito de esforços incessantes, devido ao fato de não se ter ainda decidido o Congresso a aprovar a lei complementar de bases e diretrizes da educação nacional. O que nas duas Constituições Federais se consagrou tornou-se letra morta, pela resistência obstinada de uns e pela inércia de outros.

A Constituição de 18 de setembro de 1976, segundo recapitula o Prof. Almeida Júnior, “atribui à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 5º, XV, “d”). Estabelece também em seu título VI, Capítulo II (arts. 166 a 175) certas normas a respeito da educação e da cultura. Para o fim de estudar o assunto e propor o que parecesse mais acertado, o Sr. Clemente Mariani, ministro da Educação no governo do general Gaspar Dutra, instituiu a “Comissão de Estudos das Diretrizes

e Bases da Educação”.¹⁰ Essa Comissão, constituída de 15 membros, todos educadores, e dividida em três subcomissões especiais, encarregadas respectivamente do ensino primário, médio e superior, dedicou-se durante meses, em numerosas reuniões, à análise das questões relativas ao anteprojeto que se incumbira de elaborar. Foi relator geral Almeida Júnior, que apresentou o relatório de seus trabalhos, “no qual procurou fixar o pensamento dominante entre os educadores que integraram aquele órgão”. Aprovado o anteprojeto em sua redação final, foi ele remetido pelo ministro da Educação ao presidente da República, que o encaminhou, acompanhado de importante mensagem, à Câmara de Deputados. O longo silêncio que pesou sobre a proposta governamental não foi cortado senão pelo “parecer preliminar”, de 1949, em que o deputado Gustavo Capanema, como membro da Comissão Interparlamentar de Leis Complementares, fez críticas severas ao Projeto Mariani, relativo às Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em resposta a esse parecer e em defesa do projeto de que foi relator, Almeida Júnior publicou em *O Estado de S. Paulo* cinco artigos, dos quais o último, sobre o ensino superior, vem reproduzido em um de seus livros, em que são estudados com lucidez e segurança magistral os problemas do ensino superior e universitário.¹¹ A história, aqui resumida, é muito curta, como se vê, mas desoladora: de 1947 a 1957 transcorre todo um decênio de expectativa, em que não se deu um passo adiante para cumprir expressa disposição constitucional, do mais alto interesse para a educação e conquistada a poder de esforços e entendimentos repetidos entre educadores e políticos.

Nada se fez nem se tentou, em matéria de organização, nesse largo período, que se caracteriza por um extraordinário crescimento quantitativo das instituições escolares, mas também por uma total ausência de orientação. Enquanto se espera pela lei de bases e diretrizes, multiplicam-se escolas de todos os graus e tipos, como num amontoado; surgem propostas e leis, fragmentárias e dispersas, para se regularem setores determinados de educação, sem se atentar para as suas repercussões em outros domínios. Nenhuma política educacional preside essa expansão quantitativa que se processa pela própria força das cousas ao capricho das circunstâncias ou sob a pressão nefasta de interesses políticos e eleitorais. Na época em que se lançou

¹⁰ ALMEIDA JÚNIOR. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

¹¹ ALMEIDA JÚNIOR. *Problemas do ensino superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

o Manifesto, exatamente no decênio (1926-1935) em que atingiu a maior intensidade a campanha de renovação educacional, o que tínhamos diante de nós era um sistema escolar arcaico e ultrapassado, mas relativamente organizado e coerente, que se procurava combater e destruir, para se pôr em seu lugar outro mais ajustado às novas condições de vida social, econômica e cultural. O que temos, porém, agora, é uma organização ou, melhor, uma formação muito mais rica e complexa, que resultou, por expansão numérica e um crescimento anárquico, daquele mesmo arcabouço tradicional, já em processo de desintegração. Por isso, os problemas, longe de se tornarem mais fáceis de resolver, assumiram uma acuidade extrema e reclamam, para suas soluções adequadas em uma vasta reforma que abranja toda a estrutura da base ao ápice, um clima e um impulso semelhantes ao que conheceram os signatários do Manifesto.

Animava-nos em 1932 um ideal, sob cuja inspiração se mobilizavam forças e se promoviam reformas, mas não nos nutríamos de ilusões. O sentido real sempre nos acompanhou de perto nos impulsos idealistas. Conscientes das dificuldades que se levantavam à execução dos mais audaciosos planos de reforma, não víamos nelas senão motivos para avançarmos na mesma direção. É que, em vez de construções arbitrárias, o que nos propúnhamos realizar era um plano, orgânico e vivo, de base segura, porque adaptado às nossas condições reais e às necessidades do tempo; de linhas firmes, no seu travejamento; de objetivos claros do conteúdo doutrinário, social e político, que podia suscitar divergências, examinados de outros pontos de vista, mas de que não se podiam negar a coerência e a unidade. Num clima político em que predominavam as forças de estagnação e, depois da Revolução de 30, as da desordem e do tumulto, a elite dos educadores cumpriu o seu dever e mostrou-se à altura do tempo e de sua missão. As elites de hoje, políticas e educadoras, parecem, no entanto, hesitar não só diante da desordem que se instalou – uma desordem por assim dizer “organizada” –, como em face dos redutos reacionários, de resistência às transformações escolares impostas pelas profundas mudanças que se produzem à volta de nós, em todos os domínios das atividades humanas. Não souberam ainda tomar um rumo nessa encruzilhada da educação entre dois mundos. Tendo diante de si diversos caminhos – dois ou três –, um dos quais apontado no plano do Manifesto, não se decidiram por nenhum deles. Ora, como observa Forel, “a elite que capitula diante da sedução” (e, podemos acrescentar,

diante de uma situação problemática, em crise aguda) “tem a sorte que ela merece”. É certo que – nas palavras de Anatole France, que não era, todavia, um sociólogo – “as forças inumeráveis e profundas que ligam o homem ao passado o fazem amar os erros, as superstições, os preconceitos e as barbáries, como garantias preciosas de sua segurança. Toda novidade benfazeja o espanta. É imitador por prudência e não se atreve a sair do abrigo vacilante que protege os seus pais e que vai desmoronar sobre ele”.

Mas essas “forças inumeráveis e profundas” serão mais poderosas hoje do que o eram há um quarto de século, para manterem as elites atuais nesse estado de perplexidade e hesitação, que conseguiram romper, avançando corajosamente para o futuro as elites pioneiras de 1920-1935, quando apenas se iniciavam no País as transformações de toda ordem que se vêm operando nestes últimos vinte anos? Certamente, aos impactos das mudanças que se produziram com intensidade e num ritmo surpreendentes, deve ter-se atenuado a resistência oposta pela inércia cultural a uma nova concepção de vida e de cultura. O que antes – logo após a Primeira Guerra Mundial – não passava de previsões que podiam escapar a muitos já é agora uma realidade viva e concreta, que se impõe aos olhos de todos, e cujas consequências são sentidas na própria carne pelas novas gerações. A nação não pode ignorar sua mocidade, que é a sua força e a sua maior riqueza, nem menosprezar o desafio lançado pela sociedade em mudança, que exige, para se reorganizar em bases novas, a formação e renovação de seus quadros culturais, científicos e técnicos. Não é esse um problema que se põe apenas para o Brasil e demais países latino-americanos, em geral, tão desprovidos ainda de cientistas e engenheiros, sábios e professores, indispensáveis “para fazerem funcionar e progredir uma sociedade industrial moderna”. Para países novos, como o nosso, ou velhas civilizações, como a Índia; para países economicamente subdesenvolvidos, que necessitam abrir um caminho novo a fim de se libertarem da opressão e da miséria; ou prósperos e poderosos, como os Estados Unidos,¹² a fim de manterem o seu lugar na competição econômica, esse problema da educação e da cultura é uma questão de vida ou de morte. Progredir ou desaparecer.

¹² Les nouvelles légions inquiètent les USA: l'armée des savants soviétiques. *L'Express-Jeudi*, Paris, 16 Février 1956.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – MESA-REDONDA*

**Esther de Figueiredo Ferraz, Lena Castello Branco Ferreira Costa,
Abgar Renault, Luiz Antônio C. Rodrigues da Cunha,
Carlos Roberto Jamil Cury, Pe. José de Vasconcellos,
Helena Lewin, Célio da Cunha, Walter Garcia**

Há pouco mais de meio século era lançado o Manifesto dos Educadores pela Educação Nova. Impunha-se, portanto, um reexame das propostas defendidas nesse documento, à luz das realidades atuais da educação brasileira.

Ao ensejo do 40º ano de edição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a direção do Inep promoveu esta Mesa, com a participação de educadores que se alinham em distintos posicionamentos diante das questões ali formuladas. Transcrevemos aqui a íntegra das exposições e debates então registrados.

Abertura: Palavras da ministra Esther de Figueiredo Ferraz

Professora Lena Castello Branco, diretora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, nosso querido já consagrado Inep; dignas autoridades aqui presentes; senhores expositores e senhores debatedores; senhores e senhoras.

* Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 65, n. 150, p. 426-456, maio/ago. 1984.

Gostaria de saudar todos aqui presentes e agradecer-lhes pelo fato de haverem atendido à nossa convocação para tomar parte nestes trabalhos de tão grande importância.

Ao longo de pouco mais de quatro séculos de história, a educação brasileira vem apresentando fases relativamente longas de continuidade pela plácida consagração de padrões normalmente aceitos e momentos nervosos, agitados, de transição e de mudança. Nestes, comprovadamente muito fecundos, evidencia-se a inadequação entre o sistema educacional e a sociedade, resultando em alterações mais ou menos significativas nos modelos vigentes, na filosofia e nas práticas pedagógicas que os informam. Temos, assim, aceitação de um lado e irresignação de outro.

O escolanovismo no Brasil, reunindo elementos comuns a várias correntes pedagógicas, expressas, entre outros, por Claparède, Dewey, Bouvet, Ferrière, Kilpatrick e Decroly, teve lugar em momento de grandes modificações da sociedade brasileira. Iniciando-se na década de 20 e prolongando-se nos anos subsequentes, foi contemporâneo da revolução estética e cultural que se consubstanciou na Semana da Arte Moderna de São Paulo em 1922, com sua mensagem revolucionária, e mesmo iconoclasta, onde se salientaram figuras como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e tantos outros.

Consubstanciou-se também no Centro Regionalista do Nordeste, em Recife, em 1924. O escolanovismo conviveu e de certa forma foi copartícipe de muitas revoltas e dos diversos movimentos políticos que pontilharam o ocaso da “República Velha”. Uns e outros expressaram anseios de mudanças que permeavam a sociedade, profundamente atingida pelos processos de urbanização e de industrialização em curso e ainda pelo duplo fenômeno, àquela altura incipiente, do crescimento demográfico e da ascensão das massas.

De muitas maneiras o escolanovismo influenciou a educação brasileira. Ensejou, no plano político, a edição de farta legislação que reformulou os sistemas estaduais. O movimento teve, no Brasil, “pioneiros” que começaram a atuar já na década de 20, contrapondo, como diz Valnir Chagas, “ao formalismo herbartiano da instrução, a ideia integrada e

dinâmica da educação”, espalhando-se por alguns Estados, numa verdadeira “ação missionária”. Tivemos, então, reformas realizadas em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1922, no Rio de Janeiro, por Carneiro Leão; em 1923, no Ceará, por Lourenço Filho; na Bahia, em 1924, por Anísio Teixeira; no Rio Grande do Norte, em 1925, por José Augusto; em Minas Gerais, em 1927, por Francisco Campos e Mário Casassanta; em Pernambuco, em 1928, ainda por Carneiro Leão; e em 1928, também, no antigo Distrito Federal, por Fernando de Azevedo. A reforma atingiu, sobretudo, os ensinos primário e normal, já que o ensino hoje de 2º grau e o ensino superior estavam mais afetos às normas federais. Além de reformular os sistemas estaduais, essa legislação conduziu, no plano federal, à criação do Ministério da Educação e Saúde pelos debates profícuos na Assembleia Constituinte de 1934. No plano social, as ideias e atuações dos escolanovistas resultaram na afirmação dos educadores como categoria profissional diferenciada, emprestando-lhes notoriedade e influência. Mas foi, sobretudo, no plano pedagógico, como, aliás, não poderia deixar de ser, que o escolanovismo deixou marcas indeléveis, não sendo temerário afirmar que verdadeiramente revolucionou a escola brasileira.

Desdobrando-se em várias décadas, o movimento escolanovista teve definidos seus pressupostos teóricos e seu programa de ação no documento dirigido, em março de 1932, *Ao Povo e ao Governo*, por 26 signatários – entre intelectuais e educadores – no assim chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que propugnava pela “reconstrução educacional do Brasil”, representando, na expressão de Fernando de Azevedo, “vigoroso esforço para constituir uma política educacional e propor a execução de um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil”. Assinaram esse documento Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Antônio de Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Manoel Bergström Lourenço Filho, J. G. Frota Pessoa, P. P. Fontenele, Roldão Lopes de Barros, Noemi da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivágua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Roquete Pinto, Julio de Mesquita Filho, Paulo Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Amanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Paschoal Leme, Raul Gomes e C. Homega da Cunha. Os mais importantes eram, evidentemente, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo.

Para reduzir a uma síntese, que quase diria muito sintética, das ideias da Escola Nova, valho-me da expressão de Valnir Chagas, quando, no seu festejado livro *Educação brasileira – o ensino de 1º e 2º graus*, diz o seguinte, referindo-se ao documento: “Neste último documento, encarava-se a Educação como instrumento por excelência de uma reconstrução nacional a expressar-se na formação da hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades recrutadas em todos os grupos sociais”. “Essencialmente pública”, ela teria de desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades, sob forma obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação ditada por critérios de cor, sexo ou tipo de estudos. “Comum e única” devia articular-se dinamicamente nos seus vários graus, para atender às diferentes fases do crescimento, integrando e colocando no mesmo plano as atividades intelectuais e as manuais. Metodologicamente funcional e ativa, segundo os postulados da “Escola Nova”, assentava-se em base mais psicológica do que lógica, pelo ajustamento do currículo aos interesses naturais dos educandos. Tudo isso implicava uma crescente autonomia técnica, econômica e administrativa da escola como instituição e, ao mesmo tempo, supunha um magistério cuja formação, mesmo para o ensino primário, se elevasse gradualmente ao nível superior.

Esse documento de 1932 foi, por assim dizer, reiterado e justificado por outro manifesto de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo e assinado, já agora, por 144 intelectuais e educadores, que proclamavam a atualidade do manifesto de 32 e também o seu direito e dever de lutar por uma política que pudesse acudir “a sede incoercível de educação das massas populares”. Não podemos esquecer, a essa altura, a atuação profícua da Associação dos Educadores Brasileiros, a qual, entre outras iniciativas, promoveu as célebres Conferências Nacionais de Educação, que, em cada ano, a partir de 1927, se realizava numa capital de Estado. Seria talvez útil, a essa altura, que considerássemos a possibilidade de fazer reviver essa iniciativa. E isso mesmo sugeri à professora Lena Castello Branco, lembrando-lhe que, já neste ano, começássemos a preparar, para a realização em fevereiro de 1985, uma nova Conferência Nacional de Educação.

Passados mais de 50 anos, quase 52, da publicação do primeiro documento e considerada a sua inquestionável influência sobre gerações e gerações de educandos e educadores, parece oportuno e válido refletir

sobre a importância e as consequências do Manifesto e do escolanovismo como um todo na educação brasileira. Em boa hora, o Inep, em certa medida fruto, ele mesmo, daquelas ideias e daqueles propósitos, promove esta mesa-redonda, cujos trabalhos irão constituir matéria da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em um número comemorativo do seu 40º aniversário. E é oportuna essa reflexão, sobretudo, quando certos problemas que se diria, eternos, e que foram tratados nesses dois documentos, principalmente no de 1932, se recolocam, já agora numa nova perspectiva, exigindo também soluções novas para fazer face à problemática dos tempos modernos. A reflexão é ainda oportuna, sobretudo, porque nos achamos num momento de “abertura”, abertura para a liberdade. Dentro desta linha de considerações, gostaria de encerrar minhas palavras citando uma frase de Anísio Teixeira, relativa à liberdade, em que ele diz: “sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade – por liberdade se entende a ausência de controles impostos e externos ao seu desenvolvimento – há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riqueza de imaginação e de observação que abre novos horizontes à sua suprema aventura”.

Vamos aproveitar este momento de liberdade, que há de perdurar, para reiterarmos o pensamento formulado pelos pioneiros de 1932.

Obrigada, senhores.

**Palavras da professora
Lena Castello Branco Ferreira Costa,
diretora-geral do Inep**

Senhora ministra Esther de Figueiredo Ferraz, senhores membros do Comitê Editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; senhores expositores e debatedores desta mesa-redonda, senhores diretores do Inep, senhoras e senhores.

O objetivo imediato das mesas-redondas que vêm sendo promovidas pelo Inep é o de ensinar o debate e a troca de ideias, de experiências e informações sobre temas relevantes da educação brasileira; a finalidade

imediate será a de subsidiar a sessão “Debates e Propostas” da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Com efeito, voltando à circulação, em novembro próximo passado, foi definido pelo Comitê Editorial da tradicional revista que se dedicasse número especial ao 40º aniversário daquela publicação. Nenhuma outra iniciativa melhor se harmonizaria com as comemorações dessa efeméride do que o encontro que, para o estudo do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ora congrega o escolhido grupo de educadores aqui reunidos, entre os quais ressalta a presença da Senhora ministra da Educação e Cultura, professora Esther de Figueiredo Ferraz, o que nos honra sobremaneira.

De diversos modos e sob muitos aspectos estiveram interligados o Inep e os Pioneiros da Educação Nova. E falar do ideário daqueles educadores – entre os quais Lourenço Filho e Anísio Teixeira, para citar apenas alguns dos mais famosos “inepianos” – é também evocar as bases filosóficas e doutrinárias sobre as quais se construíram as atividades deste Instituto, desde várias décadas.

Nascido no bojo do movimento renovador que foi o *escolanovismo*, acentuadamente marcado pela preocupação com o componente social e político da educação, como instrumento de formação do cidadão nas sociedades democráticas, o Manifesto e seus autores preconizavam também a aplicação mais larga dos métodos científicos aos problemas da educação. Criado em 1937 e instalado em 1938, o Instituto de Pedagogia, logo rebatizado como Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, constituiu-se em “centro de estudo de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação”, nos termos do Decreto-Lei nº 580, de 30/7/38, que o regulamentou. Assim, desde suas origens, tem o Inep evidenciado preocupações no sentido de indagar e definir o nexo de uma ciência da educação brasileira, lastreadas em estudos e pesquisas de incontestável seriedade.

A visão histórica da evolução de qualquer ciência coloca-nos, com frequência, na perspectiva privilegiada do nosso tempo, o que poderá induzir-nos a erros de julgamento quanto às tentativas e acertos, buscas e

descobertas dos que nos antecederam. Não obstante, é dinâmico e constante o envolver das ciências – e entre estas, a ciência da educação, com todos os seus questionamentos e perplexidades, ciência do homem que é, por excelência, aquilo que o homem tem de mais nobre: sua inteligência, sua vontade, seu caráter.

Passados quase 52 anos da divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um sem-número de educadores e de educandos vem sendo influenciado pelas ideias e formulações enfeixadas naquele documento. Será profícuo indagarmos o que subsiste das suas proposições, nos dias atuais, e como se projetam elas para o futuro. Será igualmente valioso conhecer as mudanças que desencadearam e aquelas que sejam possíveis prever tanto no macrocosmo dos sistemas educacionais, como no microcosmo das escolas e, a partir destas, na mente e no coração dos homens.

A presente mesa-redonda foi concebida em perspectiva dialética, objetivando ensejar uma visão retrospectiva e uma visão prospectiva das ressonâncias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* na educação brasileira. Os expositores e os debatedores que aqui comparecem, emprestando maior relevo e significação a este evento, provêm de diferentes gerações e tiveram sua formação humanística e pedagógica forjada em momentos históricos diferenciados, sob a influência de pressupostos filosóficos também diversos. Educadores são todos eles, com experiências individualizadas, todavia inestimáveis, em riqueza e dedicação à educação brasileira.

O ministro Abgar Renault, contemporâneo e partícipe do movimento da Escola Nova, escritor, intelectual e homem público de merecido renome, discorrerá, em visão retrospectiva, sobre o Manifesto. Da mesma perspectiva, falará o professor Luis Antônio Rodrigues da Cunha, da Universidade Federal Fluminense, estudioso da matéria, historiador da educação, espírito alerta e penetrante. Em seguida, o professor Carlos Roberto Jamil Cury, da Universidade Federal de Minas Gerais, expoente de uma geração intensamente crítica, discorrerá sobre o tema, sob enfoque prospectivo. O padre José de Vasconcellos, inteligência das mais brilhantes e espírito dos mais lúcidos, com larga folha de serviços prestados à educação, encerrará a primeira etapa dos trabalhos programados.

Cada um dos expositores – ministro Abgar Renault e professor Carlos Roberto Jamil Cury – disporá de 30 minutos; a cada um dos debatedores, professor Luis Antônio Rodrigues da Cunha e padre José de Vasconcellos, estarão reservados 20 minutos. Em seguida, será franqueado o debate a todos os que nos honram com a sua presença.

Muito obrigada.

1º Expositor

*Abgar Renault**

Bem merece o 40º aniversário do aparecimento da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* ser comemorado, e nenhuma forma lograria ser mais expressiva do que a evocação, para efeitos de análise e confronto, do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. A primeira traz imediatamente à lembrança o nome do insigne homem de Estado, Gustavo Capanema, que convocou Lourenço Filho, o grande mestre da pedagogia e um dos signatários daquele documento, para a obra de criação do Inep e do seu órgão de divulgação. O segundo, pela sua importância técnica e pela sua significação social e política, impõe releitura, reexame e cotejo do pensamento nele expresso com o que foi realizado, ou seja, do que foi ou poderia ter sido com o que é, com o que não chegou a ser, e por quê.

Esse documento deve, com justiça, ser havido por estudo, em síntese apertada, mas clara, exata e convincente, dos problemas capitais da educação brasileira em todos os seus graus, do pré-primário ao superior, e por completo mapa indicativo dos caminhos que deveriam ser rasgados através da floresta confusa, hirta e escura e seguidos cuidadosamente para serem alcançados os pontos em mira. Acredito que da análise do que foi planejado no *Manifesto de 1932* e do que foi realmente levado a efeito se projetarão traços aparentemente desconexos, de cuja ligação poderá nascer um retrato fiel do Brasil e das suas reais inclinações, não apenas educacionais, senão também políticas, sociais e até econômicas.

* Abgar Renault foi ministro da Educação e Cultura durante o período de 24/11/55 a 31/1/56.

Em que direções marchou de 1932 até agora o Brasil na área da educação? Que foi concretamente realizado de acordo com aquele documento? Em que setores se desenvolveu, de fato, ação criadora? Onde falhamos e por que falhamos? Que função, boa ou má, neste ou naquele ponto, exerceu o Estado? Como contribuiu para o êxito e como errou, onde errou e por quê? Haverá o nosso modo de ser nacional causado falhas em que incidiram as ideias, as sugestões, os conselhos e os planos, sempre tão nítidos e objetivos formulados no Manifesto lançado há 52 anos?

O que era nossa educação em 1932 servirá de base às nossas indagações. Em 1931, Francisco Campos, nomeado no fim do ano anterior ministro da Educação e Saúde, quando foi criado esse órgão, estudou a fundo as condições da educação na área federal e formulou, começando a executá-las, reformas que procuravam alcançar as raízes dos problemas. Havendo permanecido no exercício daquele cargo apenas alguns meses, não logrou por obra o que fora planejado, mas muito dos seus modos de ver coincidem com os do *Manifesto de 1932*, notadamente em matéria de ensino superior e, neste, a organização da universidade, na qual entendia fundamentais os estudos desinteressados, a pesquisa, a criação de cultura no sentido mais amplo que essa palavra possa abranger. A sua visão e a sua compreensão da universidade eram tais que uma autoridade do tomo de Newton Sucupira me declarou que a exposição de motivos apresentada ao Chefe do Governo Provisório sobre a reforma universitária dá impressão de haver sido escrita nos dias de hoje. Aliás, de 1927 a 1929, Francisco Campos, como secretário do Interior de Minas Gerais, empreendeu ampla reforma do ensino primário e do ensino normal, cujas diretrizes em nada se desviavam das linhas do Manifesto. Foi o precursor, dotado de rara inteligência e raro sentimento das nossas realidades.

É justo reconhecer que numerosos pontos lançados em relevo no grande documento ora em estudo só vieram infelizmente a ser objeto de transladação para a realidade longos e longos anos após 1932. Assim, por exemplo, o grave problema na descentralização – uma das preocupações capitais dos pioneiros de 1932 – só veio novamente a ser cogitado e, afinal, resolvido em 1962, isto é, 30 anos depois, pela Lei de Diretrizes e Bases. Não sou, nunca fui pela centralização, mas confesso ter dúvidas sobre os benefícios

de tal providência, isto é, sobre as vantagens reais para a educação, para a solução dos problemas didáticos em si, para a vida nas salas de aula, a começar pelas aulas destinadas à preparação de professores. O caso tão debatido da fiscalização federal nos estabelecimentos de ensino secundário deve ser examinado. Era ineficaz, sem dúvida nenhuma. Será eficaz, hoje, tão só por haver-se descentralizado? A ineficiência não provinha da centralização em si, que, aliás, não é boa norma administrativa, mas da incompetência do pessoal utilizado. Do ponto de vista administrativo ou, melhor, apenas burocrático, não há dúvidas de que houve progresso, mas este se afigura a mim a só coisa verdadeiramente útil que se conseguiu. Portanto, não creio que a descentralização do ensino primário, isto é, a sua municipalização venha a dar resultados, e não creio por não crer na competência educacional, administrativa e econômica da maioria dos nossos municípios. Somente por exceção conseguiremos algo realmente à altura das nossas tremendas necessidades.

Ponto importantíssimo assinalado em primeiro plano no documento que examino é a disjunção entre os problemas educacionais e os recursos econômicos, fenômeno estranhíssimo que persiste e ameaça eternizar-se, criando dificuldades insuperáveis para todo o sistema de educação, sobretudo para o recrutamento do magistério. Os recursos imaginados e utilizados, a saber, as medidas como os fundos escolares e o salário-educação – este criado por Carlos Pasquale, o admirável educador e administrador paulista –, melhorarão muito as condições financeiras em que se debate a educação, mas não bastam para solver a terrível dificuldade, sobretudo em razão do crescimento da população em idade escolar.

É certo que muitas instituições gastam largas parcelas dos seus orçamentos em despesas não de primeira necessidade, defeito cuja correção se impõe, mas que, só por si, não explica as dificuldades capitais enfrentadas pelo esforço educacional em várias esferas.

Também é exato que na fase atual da nossa economia e das nossas finanças públicas é compreensível o esforço por comprimir despesas; a questão, porém, de índole fundamental é que antes, muito antes da presente conjuntura, já era tudo assim, por forma que o *Manifesto de 1932* está carregado de razão ao declarar:

No então, se, depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, verificar-se-á que, dissociadas sempre a reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do País.

Tal dificuldade não data, pois, de agora, quando todos conhecemos as agruras que cercam o governo e temos a correta explicação da indigência dos meios necessários para a solução de numerosos problemas, entre eles, em primeiro plano, os da educação. Erros de ação e de omissão acumulados em dezenas de anos não se corrigem rapidamente. Na verdade, tanto menos se corrigem quanto as contingências econômicas mais se agravam dia por dia e de longa data. Assim, não vejo o que debitar aos períodos governamentais que se seguiram a 1964. O ponto de difícil compreensão é que tal contingência vem de longe e foi agravando-se com a marcha do tempo em fase da fria indiferença do Estado. Não obstante essas deficiências gravíssimas, não é negável o fato de ter havido, com frequência, dinheiros mal gastos, que desfalcaram orçamentos já minguados. A grande esperança, neste capítulo, é a execução da Emenda Constitucional apresentada e aprovada graças ao patriotismo, à diligência e à perseverança do ilustre senador João Calmon.

Reflexão retrospectiva sobre esse e outros aspectos do problema levados, infelizmente, à conclusão amarga da indiferença geral do Estado perante o seu problema básico, sim, básico, desde que se tenha a causa da educação pelo que é e pelo que representa para o País, mesmo do ponto de vista econômico.

Se examinarmos, à luz do Manifesto, o ensino pré-primário e o primário, a impressão que guardaremos será penosa: continua sem escola a massa imensa de crianças, cujo número deverá raiar, hoje, por 8 milhões. E não falarei do número de evasões, nem no de repetência; apenas lembrarei o que declarou um especialista da OEA: mantidas a mesma taxa de crescimento da população, a mesma taxa de evasão e a mesma de repetência, o Brasil gastará ainda 300 anos para dominar o seu analfabetismo. Não entendo bem, em face desses números, tamanho deblaterar sobre democracia, com eleições diretas num país como o nosso, quando altas autoridades na matéria concluíram que não

pode haver democracia onde não haja um mínimo de pessoal alfabetizadas, verdadeiramente alfabetizadas. Que diriam os signatários do *Manifesto de 1932*, contemplando o quadro atual?

Pela primeira vez – e este é um sinal de ânimo e de esperança – um dirigente da educação nacional se deliberou a trabalhar duramente na área da educação primária, nela incluída a pré-primária – Esther de Figueiredo Ferraz, cujo discernimento, cuja coragem espiritual e física e cujo espírito público dela fazem trabalhadora insubstituível na grande obra. Para essa grande educadora, que é, por igual, uma grande administradora, o primeiro problema no âmbito, todo ele difícilíssimo, da educação nacional é a educação de primeiro grau, que tem as suas raízes na educação pré-primária.

É das mais significativas a exposição do Manifesto sobre a preparação do pessoal docente. Até 1932 só havia cursos para quem visava ao exercício do magistério primário. Já em 1933 ou 1934, por iniciativa do grande mestre que foi Anísio Teixeira, inaugurava-se no Rio de Janeiro a preparação dos candidatos ao ensino de 2º grau, e em 1934, graças à fundação da Universidade de São Paulo, parece-me que se deu, também em São Paulo, início à mesma tarefa essencial. Não há dúvida de que a palavra dos pioneiros foi ouvida, e não só o governo federal, mas também alguns governos estaduais seguiram os grandes exemplos apontados, e progredimos consideravelmente. Pena é que duas ressalvas hajam de ser feitas: a primeira está no erro dos cursos de curta duração, cujos resultados foram maus, senão de todo em todo inúteis; a segunda aparece no defeito de permitir à lei de 1972 a preparação de professores de 2º grau mediante, se não me engano, o acréscimo de um ano ao curso destinado à preparação de professores de 1º grau, com este resultado: preferir o estudante, em geral, continuar o curso por mais um ano em virtude da remuneração um pouco melhor paga nas escolas secundárias e por alcançar o seu título maior prestígio social, inteiramente falso, aliás, porque, por motivos psicológicos pessoais de aluno e professor e de ordem técnico-pedagógico, é mais fácil ser um bom mestre num estabelecimento de educação primária do que num de 2º grau.

Penso que a Lei de Diretrizes e Bases, de suma importância em nossa vida educacional, foi consideravelmente inspirada num manifesto de que

trato nesta despreziosa exposição, mas creio, por igual, que Anísio Teixeira, também signatário daquele notável documento, haveria atingido as mesmas conclusões, graças aos seus grandes conhecimentos técnicos e gerais e a sua inteligência excepcional. E ele foi o inspirador principal da lei citada.

Após a conquista de alguns instrumentos essenciais, como os que nomeei, entre os quais quero novamente lançar em relevo o trabalho levado a efeito por algumas universidades, como, por exemplo, a de São Paulo, que completará dentro em pouco meio século de esforços e resultados admiráveis, após, repito, a conquista de alguns instrumentos essenciais, como explicar certas indigências gravíssimas do sistema de educação brasileiro, as quais parecem incuráveis?

De par com as insuficiências financeiras, outras falhas existem, que fazem baixar continuamente a linha d'água do barco desafortunado. Quais são elas? Em primeiro lugar, a incompetência, de que se origina a improvisação, da qual nasce, por sua vez, o caminho errado, no qual não há, em regra, voltar atrás. Tão temível, senão mais temível ainda, é o abominável defeito do nosso caráter nacional, que retorna facilmente ao ponto de partida, não para retificar o caminho, mas para deter-se e criar uma espécie de sistema de descontinuidade, mediante o qual tudo tem de recomeçar, mas alterado para pior, após curto período de funcionamento, ainda quando este haja sido promissor.

Exemplos de eloquência convincente: o Inep e a sua revista, salvos por Esther de Figueiredo Ferraz, que sabiamente entregou um e outra à alta competência e à dedicação exemplar de Lena Castello Branco Ferreira Costa; o terceiro exemplo está nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, que tiveram alteradas e reduzidas as suas finalidades, com a consequente mudança de seu nome.

Nos Estados, a situação será certamente a mesma, pois a falha, como assinalei, é geral, é nacional. Darei um pequeno exemplo só, e esse do meu próprio Estado, que é Minas Gerais: por duas vezes secretário da educação, extingui, por duas vezes, os 3^{os} e os 4^{os} turnos de numerosas escolas primárias por serem, como todos sabem, instrumentos inidôneos: foram restabelecidos no dia seguinte ao da minha exoneração.

Cabe-nos continuar seguindo o mapa da ação do *Manifesto de 1932*, acrescentando-lhe, talvez, uns poucos itens meramente complementares, alguns, aliás, implícitos no grande documento. Ei-los: a) insistir sem descanso na tecla especial do conceito de que a prioridade do nosso sistema de educação não pode, não deve ser o ensino secundário e muito menos o superior, ainda que organizado e funcionando sob a forma de universidade, mas tem de ser o ensino primário rural, que deve ter quatro anos de curso, e o urbano, neles implícito o pré-primário; tal é a necessidade máxima, capital, suprema da educação nacional; b) levar todo o sistema a criar no aluno hábitos morais, religiosos, intelectuais, higiênicos, cívicos e sociais, pondo termo à sua falsificação; c) zelar pelo ensino da língua portuguesa em termos tais que se torne possível a cada estudante falar e escrever com um mínimo de correção; d) formar professores competentes para esses efeitos, revivendo e modernizando as escolas normais, que tantos e tão bons serviços prestaram outrora; e) devolver aos centros regionais de pesquisas educacionais as funções para que foram criados; f) instituir o exame de Estado para o ingresso no curso secundário, nos cursos superiores e nos de pós-graduação, como sugeriu Anísio Teixeira, por forma que só tenham neles ingresso os mais capazes; g) cumprir o preceito constitucional relativo às condições de concessão de gratuidade.

Acredito que a observância rigorosa do conteúdo do *Manifesto* e das providências contidas nos itens que acabamos de nomear, preservada por inquebrantável perseverança, venha a oferecer ao País a educação que merece e, por seu intermédio, os homens de que necessita, a prosperidade que procura e a democracia a que aspira, realizando, por conseguinte, na sua íntegra, o programa largo e sábio dos pioneiros de 1932.

As dificuldades capitais originam-se em nosso caráter nacional, que, insisto, tem necessidade urgente de corrigir a sua falta de persistência, ou seja, a sua vocação para a descontinuidade.

Será fácil consegui-lo? – Não é, pois depende, por igual, da educação, e aqui resvalamos, caímos e afundamos em funesto círculo vicioso, mas, como declarou em discurso público a insigne ministra Esther de Figueiredo Ferraz, os pessimistas não devem cuidar de educação.

Para vencermos tão imensa dificuldade, é imperioso abafarmos o pessimismo que a situação acaso inspire, infundindo em todos os governantes a ideia matriz lapidarmente expressa no Manifesto escrito há 52 anos:

De todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo comprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo, o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação, que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Em muita coisa, o ponto de partida do Brasil, em matéria de educação, está ainda em 1932.

1º Debatedor

*Luiz Antônio C. Rodrigues da Cunha**

Senhora ministra da Educação, professora Esther de Figueiredo Ferraz; senhora diretora do Inep, professora Lena Castello Branco; senhora Diretora da Pesquisa, professora Nancy Ribeiro de Araújo e Silva; senhor diretor de Documentação e Informação, professor Paulo de Tarso Carletti; demais participantes da mesa; meu caro professor Abgar Renault; senhores participantes.

Agradeço à Direção-Geral do Inep por ter-me brindado com este momento de liberdade – como se referiu a senhora ministra – e, especialmente, por me dar a chance de comentar o brilhante espírito de Abgar Renault expresso nas palavras que acabamos de ouvir.

No comentário improvisado que vou fazer, gostaria de dizer, inicialmente, que o término da colocação do professor Abgar Renault é,

* Professor da Universidade Federal Fluminense (UFF) e membro do Comitê Editorial da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rbep)*.

no meu entender, absolutamente justo. Estamos, hoje, infelizmente, num momento quase que de recomeço.

O Manifesto de 1932 é atualíssimo. Eu não concordaria com outras “atualidades” a que se referiu o conferencista, mas, quanto ao Manifesto, não tenho a menor dúvida: as linhas principais que estão lá colocadas são atualíssimas, e seria vantajoso o esforço de ler o Manifesto com as palavras de hoje, com as ideias de hoje, com as necessidades deste momento, mas com aquelas diretrizes profundas, com o apelo que os pioneiros da educação dos anos 30 souberam tão bem expressar nesse documento tão bem escrito, tão conciso. Esse é, talvez, o ponto de concordância mais importante que eu teria com o conferencista.

Acho que outro ponto que vale a pena, no meu modo de ver, destacar é a importância que ele deu a essa disjunção dos problemas educacionais e os recursos financeiros. Essa é uma questão que o Manifesto já apontava. O professor Abgar Renault chamou a atenção para ela, e talvez num otimismo, eu diria, exagerado, imagina que a Emenda Constitucional João Calmon, festejada por amplos setores da sociedade brasileira, resolveria esse problema. Ela responderia a um apelo dos próprios signatários do Manifesto para que houvesse fontes de recursos na forma de dotação automática para a educação, de modo que o ministro da Educação, os secretários de Educação, os reitores de universidades e os diretores de fundações educacionais não se transformassem – como acontece tantas vezes – em pessoas que ocupam parte significativa do seu tempo a buscar recursos, distraindo a sua ocupação principal para essa atividade que nós poderíamos chamar de subalterna. Infelizmente, eu não concordo com o otimismo do professor Abgar Renault. Nesta mesma sala, há pouco tempo, em brilhante exposição do senador João Calmon, numa mesa-redonda muito bem planejada, vimos a extrema dificuldade de essa emenda ser utilizada na direção projetada. Vimos os temores que o próprio senador manifestou, somados aos depoimentos de outros participantes, da possibilidade do acionamento de mecanismos paralelos, de modo que o acréscimo de recursos para a educação, isto é, para o ensino, fosse deslocado para outras atividades. Com o mesmo propósito, que fosse computado como educação, com uma conotação muito ampla, aquilo que na intenção do nosso senador deveria ser para destinação específica ao

ensino. Não para manter a máquina administrativa, não para atividades de treinamento ministerial, não para formações educacionais outras que não o ensino, especificamente.

Desta maneira, embora compartilhando com o apelo do *Manifesto* renovado pelo senhor, confesso meu pessimismo.

Creio, professor Abgar Renault, que isso faz parte da “indiferença do Estado diante da educação” a que o senhor se referia. Essa indiferença, por décadas, talvez já secular, pela educação, tem a ver com a formação da nossa sociedade e do nosso Estado. A formação de uma sociedade que ainda hoje mantém, misturada com formas produtivas desenvolvidas, traços de uma sociedade escravocrata. Tem a ver com os traços fundamentais do Estado absolutista português, que se transferiu para cá em 1808, na conjuntura das guerras europeias, de onde nunca mais saiu, embora o príncipe tenha voltado para a metrópole. Acredito que esse elemento a que o senhor se referiu, de persistência da indiferença do Estado diante da educação, tenha consequências terríveis neste momento. A Emenda João Calmon, ao invés de trazer mais recursos para o ensino, como é o seu objetivo, pode ser frustrada mais uma vez.

Gostaria de mencionar alguns pontos em que eu não concordaria com o professor Abgar Renault. Peço a permissão para colocar as minhas diferenças de pensamento, de uma maneira um tanto improvisada, mas que, talvez, possam vir a ser esclarecidas num momento posterior de debate.

Uma questão bastante atual – e sem defender tese, professor Abgar Renault: não concordo com o senhor quanto à necessidade de certa quantidade de alfabetizados na população brasileira para que se organize o regime de eleições diretas. Acho que são duas coisas bastante diferentes. A nossa sociedade pode perfeitamente escolher diretamente seus dirigentes sem que haja um critério técnico-educacional para esse regime. Embora não houvesse eleições diretas para imperador, houve direito de voto dos analfabetos no período do Império. Infelizmente, para todos nós, o critério educacional, ou seja, o critério de escolaridade, foi introduzido em nossas constituições em substituição ao critério econômico, que em determinado tempo era a renda monetária. Este foi substituído (Lei Saraiva, 1880) por um

critério não tão evidente de discriminação econômica; por outro que, em termos das grandes linhas, ficava acoplado a ele. Era consistente com as perspectivas de modernização do nosso regime imperial, e arranhava a destruição do escravagismo e a adolescência já do regime capitalista, da constituição da sociedade de classes, da ampliação do regime do trabalho livre.

Gostaria então de, sem defender tese, dizer que na hipótese de a nossa sociedade escolher esse caminho, ou seja, o critério da escolaridade como requisito de cidadania, ele deveria ser repensado como tendo uma finalidade própria: o desenvolvimento da personalidade humana.

Gostaria de lembrar um eixo que considero muito importante no *Manifesto de 1932*. Ele procura mostrar que, se de um lado havia no Brasil esse problema terrível de descompasso entre as reformas educacionais e as reformas econômicas, por outro lado, a escola deveria ter uma finalidade própria – não necessariamente econômica (economicista), de formação de trabalhadores para utilização imediata na força de trabalho, como se acreditou durante muito tempo, em nosso País. Procurava mostrar que o desenvolvimento da personalidade humana, numa perspectiva deweyana – Dewey dizia que a educação tem a sua própria finalidade –, não tem um caráter instrumental. Acredito que repensar o Manifesto nesta nova conjuntura é, inclusive, retomar essa perspectiva deweyana tão progressista, que o Manifesto coloca de uma maneira tão clara. Fernando de Azevedo e os demais signatários deixavam, pela primeira vez num documento de circulação tão ampla em nosso País, essa perspectiva logo esquecida.

Recentemente, voltou-se à perspectiva de colocar a educação escolar, ou semiescolar ou paraescolar, como instrumento para aumentar o número de eleitores, para, com isso (quem sabe?), construir a democracia. A democracia, na sua construção extremamente difícil, passa por outros caminhos. A escola, certamente, ajuda, mas não na produção de eleitores, como, também, não na formação, na titulação da força de trabalho e, menos ainda, na sua qualificação imediata.

Retomando aquela expressão tão feliz que o senhor utilizou “da indiferença reiterada do Estado diante da educação”, gostaria de chamar a atenção para uns aspectos que talvez possam ser vistos de outra maneira. Não acredito, como tem

sido dito do *Manifesto de 32*, que o Estado tenha solicitado aos educadores que desenvolvessem um programa de educação para que ele o implantasse. Acho que a leitura superficial das informações nos leva a pensar assim – vemos a abertura da Conferência Nacional de Educação de 1931 para 1932, em que o ministro da Educação solicitava aos educadores presentes que elaborassem os caminhos pedagógicos para a renovação de 30. Mas é incrível, e chamo a atenção para este ponto, que, ao mesmo tempo que esse apelo é feito, ou pouco tempo antes, havia sido baixado, diria numa linguagem “modernosa”, um pacote. Seria o pacote de abril de 1931, pelo qual o ministro Francisco Campos e o presidente Vargas baixaram decretos-leis reformulando setores extremamente diferentes e amplos do sistema de ensino: o Estatuto das Universidades Brasileiras, a que o senhor se referiu, a Reforma do Ensino Secundário, a Reforma do Ensino Comercial e também um elemento a que eu vou me referir daqui a pouco – que é a permissão do ensino religioso nas escolas públicas –, quando tratar do problema do caráter laico do ensino na escola pública, questão a que o Manifesto faz referências bastante amplas.

Vejo que, na realidade, o que aconteceu foi que o Estado, mais uma vez, na pessoa do ministro da Educação, na pessoa do presidente do Governo Provisório, demonstrou o seu descaso para com a educação. De um lado, tinha a coragem, diante das centenas de educadores reunidos na Conferência Brasileira de Educação, de pedir que eles elaborassem a política educacional (que já estava dada há alguns meses, baixada por decretos-leis); de outro lado, nenhuma das propostas dos educadores resultou em medida de política educacional efetiva – a não ser a articulação das estatísticas educacionais. Foi realizado um acordo interestadual de estatística, coordenado pelo IBGE, dando origem a todo o sistema SEEC que existe até a atualidade, constituindo um elemento extremamente importante para a política educacional de um Estado moderno. Realmente, essa questão é muito importante, pois sem isso nós não conseguiríamos reconstruir as séries históricas, nem saber sequer a magnitude dos problemas, das carências daquela época. Esse foi o único elemento que percebi da proposta dos pioneiros da educação nova, assumida pela política educacional do Estado durante todos estes anos. Não estou menosprezando, de modo algum, a importância das estatísticas educacionais, mas gostaria de dizer que isso é muito pouco, é um aspecto muito pequeno, considerando a grandeza das demais colocações.

Outra questão muito importante na leitura que faço do Manifesto – e a esta o senhor não fez referência – é a da laicidade do ensino público. O *Manifesto dos Educadores* faz uma colocação muito clara a esse respeito. Os pioneiros procuravam que a reconstrução educacional no Brasil seguisse os ideais republicanos, e estes eram de ensino laico. Não só os positivistas, mas os liberais, de amplos espectros, defendiam essa posição. No entanto, nós sabemos que essa orientação mudou muito, e mudou a partir das nossas Minas Gerais. Mudou com Francisco Campos, então secretário do Interior (a pasta que tratava da Educação e Justiça) do presidente Antonio Carlos de Andrada. Este procurava, num momento extremamente conturbado da vida política brasileira, aliança com uma instituição política muito importante na sociedade brasileira, que era a Igreja Católica. Tentava conseguir o seu apoio através do atendimento de uma antiga reivindicação sua, que era propiciar o ensino religioso nas escolas públicas. Isso começou a ser feito no ensino secundário e normal em Minas Gerais. Francisco Campos, já ministro da Educação, a partir de novembro de 1930, conseguiu que o governo provisório selasse essa aliança em nível nacional. Mais uma vez, por um decreto-lei de abril de 1931, do presidente Vargas, cuja minuta foi também elaborada por Francisco Campos, o ensino religioso – na prática, o ensino da religião católica – foi propiciado nas escolas públicas brasileiras. Quer dizer, isso foi uma meia-volta, um retrocesso nos antigos ideais republicanos no Brasil. Quando me refiro a essa questão do laicismo, não me restrinjo à disciplina suporte Ensino Religioso. O confessionalismo na escola pública está presente na Educação Moral e Cívica e na História do Brasil. Reconheço que o laicismo no Brasil existe em alguns setores do nosso currículo, em algumas disciplinas, mas nós estamos sob uma hegemonia religiosa extremamente forte, a ponto de, em determinados momentos, determinadas situações, determinados lugares, ser tabu tratar dessa questão. E só estou tratando dela neste momento, neste lugar, porque estamos vivendo este momento de liberdade, refletindo sobre este Manifesto que dá indicações muito precisas a esse respeito.

Mas, essa questão da retomada da laicidade não se prende a um mero posicionamento, digamos, ideológico ou de opção filosófico-política. Ela se impõe pela crítica de uma política educacional que considero extremamente danosa para a escolarização do povo brasileiro – cujos resultados são terríveis e cujas perspectivas são tenebrosas –, que consistiu na *reserva de mercado* para

setores da iniciativa privada. Fez parte de uma política educacional declarada das administrações Campos e Capanema, e de sucessores seus, a reserva de mercado do ensino secundário para o setor privado. O governo federal e os governos estaduais orientavam seus recursos para o ensino superior e para o ensino primário, respectivamente, e ampliavam bastante a sua ação nesses segmentos do ensino. A educação secundária – não toda a de 2º grau, mas o ramo secundário, basicamente – foi reservada como área destinada preferencialmente à iniciativa privada. Ela cresceu muito, e esse crescimento significou, na realidade, paradoxalmente, um impedimento para o crescimento da escolaridade da população brasileira. Não é à toa que o outro manifesto a que o senhor faz referência, o de 1959, também redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários dos signatários do primeiro, aborda essa questão. O ensino secundário se transformou num ponto de estrangulamento do crescimento da escolaridade do povo brasileiro, de sua expectativa de continuar a escolaridade além do curso primário. Acredito que este é um problema extremamente importante para os dias atuais. É uma questão que é preciso ser profundamente discutida: a relação entre o público e o privado – é claro que o termo *público* usado pelo Manifesto é sinônimo de *estatal*, não havendo margem para outras interpretações, como muitas vezes se faz, atualmente.

Não concordo, também, professor Akgar Renault, com outro ponto: aquele em que o senhor considera a Lei de Diretrizes e Bases como uma vitória dos ideais do Manifesto. Talvez no que diz respeito à descentralização o senhor tenha razão. Mas, por outro lado, se nós estudamos a perda de substância do ensino público no Brasil, em termos de quantidade e qualidade, talvez seja possível datar o ano de 1961/1962 como sendo o ponto de inflexão da curva de seu desenvolvimento. É possível perceber que, paralelamente, articuladamente com a descentralização, houve outro movimento: o da privatização da direção do ensino público. Lembro o desabafo do Anísio Teixeira publicado em um dos artigos reunidos em *Educação no Brasil*, em que ele comenta exatamente a aprovação pelo Congresso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dizia ele: “Meia vitória, mas vitória”. No texto, ele se referia à descentralização. A “meia derrota” foi, certamente, a perda da importância do ensino público.

Dois outros pontos eu comentarei rapidamente, para não passar do tempo que me foi destinado. Primeiro, o papel da escola – que o senhor

privilegiou – no ensino de novos hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais. Confesso minha dúvida diante dessa possibilidade. Tenho certas predileções pelo papel cognitivo da escola: a formação intelectual do cidadão. Se a escola conseguir fazer isso, já será um grande ganho para a nossa população.

Gostaria, também, de chamar a atenção para outra dimensão da educação contemporânea que o *Manifesto de 1932* não podia abordar devido a razões tecnológicas – a questão da televisão. Se, hoje, assistem às aulas nas escolas, da pré à pós, de 25 a 30 milhões de pessoas, no horário nobre (das 20h às 21h), 50 milhões, como média diária semanal, assistem à TV. A descida do homem na lua, em 1969, foi assistida por mais de 70 milhões de brasileiros. Com a penetração que a televisão tem, com a capacidade que ela tem de inculcação (e isso os anunciadores e os vendedores de todos os tipos e intenções sabem muito bem, pois veem o resultado na semana seguinte), ela teria um papel da maior relevância na educação de hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais. Há ainda outras agências de educação, não tratadas pelo Manifesto, porque não era o seu objetivo, pois ele focalizava basicamente o ensino. Há outras instituições que, acredito, possam desempenhar esse papel de educação das crianças e adolescentes em hábitos morais, higiênicos, cívicos e sociais apropriados a uma sociedade livre e democrática, muito melhor do que a escola. É o caso das comunidades religiosas, dos sindicatos, dos partidos políticos e de outras entidades, que alcançam resultados educacionais na sua ação.

Finalmente, o último elemento que vou abordar é a questão da gratuidade. O professor Abgar Renault referiu-se à questão do preceito constitucional – gratuidade durante a faixa etária de 7 a 14 anos, correspondente basicamente ao ensino de 1º grau. Gostaria de dizer que considero as ideias do Manifesto as mais válidas para a construção de uma sociedade democrática: *a gratuidade de todo o ensino público*, isto é, todo o ensino estatal. Esta é uma ideia-força do Manifesto: a obrigatoriedade do ensino só pode estar associada com a gratuidade. Mas, além disso, se nos colocássemos na perspectiva da construção de uma sociedade democrática, os graus de ensino posteriores ao 1º grau só poderiam ser também gratuitos. A gratuidade teria de ser um imperativo. E nessa perspectiva, professor Abgar Renault, eu gostaria muito mais de evocar não a Constituição Federal de 1946,

nem as que vieram depois dela (1967 e 1969), mas a Constituição Paulista de 1947, que dizia explicitamente: “O ensino será gratuito nas escolas oficiais”.

Obrigado pela atenção.

Réplica de Abgar Renault a Luiz Antonio Cunha

Preliminarmente, desejaria agradecer ao nosso ilustre patricio a generosidade com que fui tratado. Em segundo lugar, entrarei rapidamente na análise de suas objeções, e devo confessar que, com relação à Emenda Calmon, meu temor não está muito longe do seu, pois temo que aconteça com essa emenda o mesmo que aconteceu com o princípio constitucional que estabelece a gratuidade para aqueles que necessitam, isto é, que fique ineficaz completamente. De maneira que, nesse ponto, as nossas dificuldades são grandes por esse motivo. Se um preceito pequeno como esse – o da gratuidade – eu reputo fundamental na minha formação, no meu modo de ver, acho muito importante que a desigualdade social seja objeto de uma desigualdade de tratamento também; mas, naturalmente, esse é um ponto em que há muita divergência, e deploro é que a Emenda Calmon venha mais tarde a seguir o mesmo exemplo desse preceito constitucional.

Quanto ao ponto do número dos alfabetizados da democracia, eu me baseio no seguinte: eu não sou propriamente contra as eleições diretas, sou mais ou menos indiferente, porque acho que qualquer uma das soluções dá mais ou menos o mesmo resultado, mas me baseio, sobretudo, nestes dois pontos: primeiro, há 23 democracias, das melhores do mundo, em que não há eleições diretas; em segundo lugar, a parte relativa àquela percentagem de 75% para a existência da democracia com elementos realmente alfabetizados é um ponto no qual podemos divergir, mas que tem base nas melhores autoridades que têm tratado do assunto. Eles acham que 65% é o mínimo com que uma nação deve contar para poder dispor de uma *boa* democracia, por eleições diretas ou como quer que seja.

Com relação à laicidade do ensino público, confesso que não tratei do assunto para não me alongar, mas acredito que o tratamento que o Brasil tem

dado e vem dando atualmente, permitindo o ensino religioso nas escolas que desejam fazê-lo, é perfeitamente razoável, e neste ponto eu divirjo do ponto de vista expresso pelo documento de 1932.

Com relação ao papel da escola, reconheço que a televisão e vários outros instrumentos de divulgação e de comunicação podem ter realmente um papel, como o meu ilustre colega declara, uma informação formidável na criação de personalidades realmente harmoniosas, com hábitos cívicos, morais etc., etc. Mas acontece que estamos vendo a televisão exercendo um papel exatamente oposto a isso. O que ela está fazendo, precisamente do ponto de vista moral, do ponto de vista religioso, é o oposto daquilo que dela deveríamos esperar. De maneira que eu acho que, uma vez que consigamos por intermédio da educação corrigir a televisão, tudo estará perfeitamente bem. Eu fico de pleno acordo com o seu ponto de vista, mas, para isso, é necessário que primeiro corrijamos aquilo que a televisão vem fazendo de mal à educação de nossa infância e de nossa mocidade.

E, no mais, só me cumpre agradecer a generosidade – insisto – com que me tratou, vendo que os nossos pontos de divergência não são tão profundos assim.

Muito obrigado.

2º Expositor

*Carlos Roberto Jamil Cury**

Gostaria de agradecer imensamente a lembrança de meu nome para participar desta promoção do Inep/MEC quando do 40º ano de lançamento da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, tendo como um momento dessa comemoração a análise e reflexão crítica sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O convite que me foi feito entende estar eu capacitado para apresentar uma *visão prospectiva* do Manifesto. Isso talvez se dê pelo fato de ter versado minha dissertação de mestrado sobre o assunto, hoje publicada

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (UFMG).

sob a forma de livro, e pelo fato de ter tido a insigne honra de comemorar o cinquentenário do Manifesto na memorável abertura da II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte. (Cury 1982, p. 5-13).

Em ambos os textos, procurei lançar algumas pistas para o futuro, pistas essas que pretendo retomar em vista da solicitação feita.

Sem desprezar a significação relevante do texto introdutório ao Manifesto, assinado por Fernando de Azevedo, procurarei me ater ao texto do Manifesto propriamente dito, uma vez que tal introdução merece um estudo à parte.

A releitura atenta e pormenorizada do Manifesto mostra-nos quão atual, ressalvadas as circunstâncias históricas da época, é o seu texto e quão provocativa é a sua leitura. Entretanto gostaria de dizer que, se empiricamente é sempre arriscado qualquer exercício futuroológico, do ponto de vista metodológico os germes do futuro estão presentes no movimento das forças sociais. Uma leitura global do Manifesto hoje impõe-se, pois, como elemento de prospectiva, o que é uma tarefa difícil e cheia de imponderáveis históricos. Na verdade, *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* é um subtítulo de *A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo*. (Reconstrução..., 1932).

O caráter de Manifesto faz com que sua estrutura redacional exponha, de modo rápido e direto, uma resposta a um problema posto pelo Brasil àquela época: a necessidade de uma *política nacional de educação*:

[...] se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. (Reconstrução..., 1932, p. 33).

Se, formalmente, pode-se dizer que tanto os Planos Nacionais de Desenvolvimento, ou outro nome que se lhes dê, quanto os Planos Setoriais de Educação, Cultura e Desportos marcam tomadas de posição

do Estado em relação às políticas públicas em geral e em relação à política educacional em particular, pode-se continuar afirmando que o ganho formal se perde ante uma política econômica que, semelhante a Narciso, apaixonou-se por si mesma, e que, diferentemente dele, seduz-se com uma imagem pouco bela. Tal política sufoca os planos mais consequentes da política social, não raro com desastres sociais.

Assim, se para os signatários se tratava de passar de um estado de “inorganização do aparelho escolar” para um estado de organização, em cujo processo havia falta da “determinação dos fins da educação e aplicação dos métodos científicos aos problemas de educação”, hoje se nos parece que temos clareza sobre os fins da educação, suas principais funções, e tais elementos estão incorporados até nos planos e metas governamentais. Além disso, bem ou mal, temos uma organização do aparelho escolar, cuja natureza vem sendo questionada, seja pela divisão de redes, seja pela estruturação administrativa e burocrática, seja pela discrepância entre seus produtos.

Mas, se a incorporação de fins e funções no discurso oficial representa, sobretudo, um ganho formal, na prática, a educação continua atrelada às decisões políticas de um projeto de desenvolvimento econômico sabidamente iníquo para a maioria da população brasileira.

Com toda a certeza, hoje, há falta de determinação para enfrentar, de modo mais radical, o significado do Estado em relação à natureza e ao caráter desigual e diferente dos segmentos populacionais do Brasil. A redefinição, não meramente formal, da organização escolar depende de uma redefinição da política econômica que insiste em sua autocontemplação.

Aqui creio se inserir a questão do Estado.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (Reconstrução..., 1932, p. 45).

Para os pioneiros, era de evidência cristalina a função essencialmente pública da educação e por pública se entendia o dever do Estado em assumi-la

como serviço em resposta a um direito. De fato o Estado brasileiro de então mediava conflitos sociais, embora se pusesse diretamente em consonância com os interesses de segmentos minoritários e oligárquicos.

O Estado brasileiro pós-30 introduz assim, implicitamente, o conceito de cidadania regulada, que consiste precisamente em fazer derivar a agenda de direitos a serem reclamados do mercado, via justiça procedural, da posição ocupacional estratificada que os indivíduos preenchiam nesse mercado. (Santos, 1981, p. 181).

Não é nada evidente que o texto dos Pioneiros estivesse em consonância com as iniciativas do Estado brasileiro pós-30 no campo da distribuição social da cidadania.

O projeto de desenvolvimento acalentado nas décadas de 50/60, e efetivamente levado a cabo pós-68, radicalizou procedimentos vindos da década de 30 e deu novas configurações ao Estado.

Assim, de 1945 até hoje, pautou-se o Estado brasileiro pelos princípios da cidadania regulada e da submissão dos critérios de justiça ao princípio de maximização da eficiência do mercado. (Santos, 1981, p. 182).

Hoje ele não é mais tão só um Estado mediador, que se caracteriza como projetista do interesse coletivo no interior da “cidadania regulada”, como se estivesse acima das pressões sociais, administrando-as ou atenuando-as. Essa “face pública” de prestação regulada e reguladora de serviços e bens sociais não desapareceu e nem deixou de se subordinar aos critérios de “maximização da eficiência do mercado”. Entretanto, ela tornou-se subordinada a uma “face privada”, em que o Estado atua no mercado e se torna agente mediador e mesmo parceiro dos setores que investem na acumulação intensiva de capital.

Se o Estado já afirmou com ênfase a relação escola/emprego, como se o mercado, *motu proprio*, gerasse a renda e a cidadania, isso se vem de longe a inferir deste trecho do manifesto:

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser acusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma

machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salario e a produzir um resultado material num tempo dado. (Reconstrução..., 1932, p. 44).

Se hoje o Estado já se preocupa em afirmar também a relação escola/cidadania (vide discurso oficial a partir do 2º PND), o sistema de ensino nega, na prática, o discurso oficial sobre a educação, o que – se concatenado com a “privatização do Estado” – significa que o volume de investimentos, posto em setores voltados para a acumulação (sistemas viários, energéticos e variados incentivos fiscais), nem gera resultados sociais positivos (proclamados) e nem a riqueza e a eficácia desses “setores modernos” do Estado são postos a serviço das políticas públicas e da escolarização em particular.

Se a questão da escola pública, alvo principal do Manifesto, ontem como hoje, passa pelo Estado, o caráter e a natureza com que se reveste hoje passam, necessariamente, por uma crítica e uma redefinição da “face privada” do Estado em benefício de sua “face pública”.

O Estado natural brasileiro está paralisado por leis excessivas, ali onde não deviam existir, e por absentéismo, ali onde a justiça recomenda a ação. Ele é por um lado uniformizador da natureza humana ao impedir que, sem prejuízo para a realização variada e diferente dos demais, manifeste-se a criatividade, a inovação, a geração espontânea de formas de convivência social cooperativas e competitivas que terminem por aumentar a probabilidade de que cada qual realize tanto quanto possível sua potencialidade humana. Ele é, por outro lado, discriminador, estimulando, garantindo e reforçando uma estrutura de desigualdades na distribuição das contingências sociais que nem mesmo o princípio de maximização da eficiência é capaz de justificar. (Santos, 1981, p. 187).

Se houve e há um deslocamento decisivo do Estado em função de sua “face privada”, abrindo espaços de omissão na sua função pública, não se pode deixar de perceber outra dimensão dessa realidade, que também parece não ser tão nova assim, pois já se manifestava em 1932, como neste trecho do Manifesto:

Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário

estimular sob sua vigilância as instituições privadas idoneas... (Reconstrução..., 1932, p. 47).

Hoje, muitos serviços públicos de interesse social até então secundados diretamente pelo Estado, na medida em que este se deslocou para as áreas “nobres” da política econômica, ficaram em aberto e foram ocupados por setores privatistas que, e boa parte, fazem deles uma empreitada comercial. E já se alertava em 1932:

Não há systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos...(Reconstrução..., 1932, p. 50).

O financiamento da privatização deslocou para iniciativas privatistas, e não raro de objetivos apenas lucrativos, o que era de sua alçada. Reduzindo os recursos destinados à educação como um todo, repassando recursos sob a forma de bolsas ou compra de vagas, ou mesmo sob a forma de créditos, determinou-se muito menos a escola como *locus* do saber, sua transmissão e criação, e muito mais como lugar de expansão da construção civil, da difusão de material didático e de sobrecarga de anuidades.

Embora tenha por princípio que instituições privadas, por seu caráter jurídico-legal, possam, por seus fins e por suas práticas, se tornar mais “públicas” que as públicas, é preciso sublinhar e exigir que os que trabalham tenham escolas públicas mantidas pelo Estado. É preciso que os que pagam impostos diretos e indiretos sejam diretamente beneficiados com os bens públicos, e que esses bens não tenham a alocação diferente de sua natureza, e que esses interessados sejam capazes de exercer uma saudável vigilância civil em torno da trajetória e da aplicação dos recursos. O compromisso básico dos recursos orçamentários e extraorçamentários do Estado deve ser com sua rede e, preponderantemente, promover a dignidade salarial e a qualificação capacitadora dos docentes, que consubstanciam, na sala de aula, a transmissão e a criação do saber.

Assentado o direito do cidadão à escola e o dever do Estado de garantir os meios de efetivá-la, o Manifesto não titubeia:

[...] chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, escola comum ou única [...].

Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admitir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico... (Reconstrução..., 1932, p. 47).

E quem é essa maioria? Qual seu destino e sua trajetória em função de uma correlação entre escola e cidadania?

Hoje não podemos de modo algum negar a expansão escolar, nem podemos deixar de reconhecer que um novo “perfil de aluno” adentra a escola. É aquele perfil que exige a escola em função da cidadania, não só porque ele é um cidadão, mas fundamentalmente porque é um trabalhador, que cria a riqueza da Nação. Enquanto o discurso tecnocrata quer maximizar a relação escola/emprego numa visão de racionalidade produtiva, o trabalhador quer ser um cidadão de primeira classe exatamente porque trabalha.

Os dados hoje existentes revelam o crescimento e a expansão da escola. Mas podemos nos interrogar, desde já, se expansão e democratização se equivalem. Uma leitura mais atenta e desagregada dos dados oficiais é uma leitura do que os dados não revelam, nos dão uma imagem pouco alentadora: boa parte dos produtores da riqueza nacional, porque empurrados para uma subcidadania, não usufrui dos bens sociais e nessa medida acabam ganhando também uma subescolarização.

Para essa rede de subescolarizada, costuma-se enfatizar mais a merenda escolar (cujos benefícios paliativos não encobrem os problemas básicos da nutrição) do que a transmissão do saber; mais as classes especiais, como verdadeiros lugares de disciplinação, do que uma “educação pela vida”; mais os cursos supletivos – regulares ou não – do que a exigência constitucional pré-71 de quatro anos de escolaridade obrigatória.

No cerne da questão está o problema de como garantir o acesso igual aos bens socioculturais, pressuposto indispensável ao conceito de cidadania,

quando a desigualdade não só permeia a sociedade de classes, mas se agrava e se aprofunda de modo bárbaro e selvagem nos países periféricos.

Talvez a noção de “privatização do Estado” nos ajude a entender por que a real expansão da escola “ofertada” nem significou a sua democratização imediata nem a eliminação da escola que é “negada” sob várias e variadas maneiras.

A escola “negada”: até o Estado hoje reconhece o absurdo de mais de 7 milhões de crianças ou expulsas do acesso aos bens sociais ou então precocemente lançadas no subemprego ou na mendicância. Quem hoje não reconhece a exclusão nas séries iniciais? Quem hoje não atesta a aquisição da escrita e da leitura, de modo razoável, como um renitente divisor de águas, quando já se discute fortemente o impacto da informática sobre as futuras gerações? Como não reconhecer, enfim, que isso é fruto de uma política econômica e mesmo salarial que lançou precocemente na força de trabalho levas de menores, urbanos ou rurais, a fim de recompor o poder de compra de um salário indigno? Será que era a isso a que se referia o Manifesto quando exige “a ‘hierarchia democratica’ pela ‘hierarchia das capacidades’, recrutada em todos os grupos sociais, aqui se abrem as oportunidades de educação”? (Reconstrução..., 1932, p. 42).

É difícil imaginar isso quando o Manifesto é todo ele uma postura em prol da educação como *res pública*, ou então uma postura em favor da escola “commum, igual para todos”. Difícil prospectar um futuro para a educação brasileira, sem levar em conta os grandes determinantes socioeconômicos que intermedeiam as mesmas oportunidades.

O relativo êxito da expansão das oportunidades esbarra na incapacidade de a política econômica garantir a “face pública” do Estado e, na da política educacional, se redefinir, na prática, ante o novo perfil de aluno, nascido das transformações socioeconômicas das últimas décadas.

Tais transformações, repita-se, fizeram uma industrialização e uma urbanização à base da intensiva acumulação de capital, cujo produto não é só a concentração de renda, mas, basicamente, a pauperização. É essa

pauperização que dita as condições sociais pelas quais a escolarização ou não chega ou, quando chega, o faz através de manutenção disfarçada de um novo dualismo cujos contornos ainda não são tão claros.

Aliás, ao referir-se ao 2º grau no contexto da “escola tradicional” como “o ponto nevrálgico da questão” educacional, já colocava o Manifesto:

[...] montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fórma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares.(Reconstrução..., 1932, p. 60).

Se a escola continua negada ou mesmo fracassada é de se perguntar e cobrar até onde o Estado tenha caminhado no sentido de efetivar a sua “face pública”, da qual participa a educação como direito de cidadania.

Mas, se o Estado deve se responsabilizar pela sua “publicização”, e se os sujeitos interessados têm o dever de exigir seu direito, a metamorfose social implica aprofundar a tensão entre cidadania e igualdade.

Como se pode chegar a uma real cidadania em que a maioria populacional constituída de assalariados ou subempregados tenha, na educação pública, um instrumento de democracia social? Pode-se postular a cidadania geral (abstrata) tão só no princípio da igualdade formal? Ou se pode postulá-la de um ponto de vista que não oculte as riquezas diferencias numa sociedade de desiguais? Como pensar uma política educacional a partir das reais desigualdades no contexto de uma igualdade jurídica? Como repensar de um ponto de vista que também não torne homogêneo todos os agentes pedagógicos debaixo de critérios reconhecidamente quantitativos?

Como pensar uma formação de educadores cujos perfis sociais estão se aproximando celeremente do perfil de alunos? Como pensar uma formação de educadores, hoje segmentados em tantas especializações e carreiras no magistério? E, sobretudo, como pensar numa nova legitimidade educacional, baseada na representação e na participação e não no êxito, sem o concurso dos educadores?

De hoje em diante, antes de falar em *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, há mais que se inquirir, pesquisar e efetivar o *pioneirismo de uma nova escola*. Inquirir como a educação pública e gratuita pode vir a ser fecundada pelas formas alternativas de educação que floresceram ao largo e por vezes longe do Estado; pesquisar iniciativas de inovação administrativa e pedagógica já em processo, cujo impacto ainda não podemos avaliar precisamente (uma nova teoria surge à base de uma prática social nova) e efetivar aqueles rumos que apontam numa direção mais igualitária.

Hoje a escola pública se vê abordada pelos filhos de trabalhadores e por segmentos das classes médias baixas, incapazes de manter seus filhos em escolas privadas. Como incorporar, de modo público e democrático, essa pressão – eis uma questão política que não tem futurologia, pois essa questão está posta.

Ainda que nos limites do escolanovismo, o Manifesto é atual:

A escola que tem sido um aparelho formal e rijido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas.

A escola nova [...] deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador [...] (Reconstrução..., 1932, p. 55).

Sem entrarmos na discursão de uma educação para o trabalho ou pelo trabalho, ou que tenha o trabalho como princípio norteador das atividades, é preciso colocar claramente que uma nova escola deve ser organizada, de vez que quem realiza o trabalho já se constitui o principal habitante da escola reinante.

[...] mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de accôrdo com a estrutura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social. (Reconstrução..., 1932, p. 41).

Tal metodologia de reflexão, dada uma perspectiva de política educacional pública, se constitui um desafio ao qual pesquisadores,

intelectuais e políticos podem responder, desde que sejam capazes de ouvir essas novas demandas e respondê-las no sentido das necessidades dos sujeitos interessados.

Mas não nos iludamos: enquanto a ordem social brasileira se regular

pelos Princípios da cidadania regulada e [pela] submissão dos critérios de justiça aos princípios de maximização da eficiência do mercado [...] qualquer tentativa de alterar as desigualdades que caracterizam seu estado natural encontrarão rapidamente limites intransponíveis. (Reconstrução..., 1932, p. 183).

Um Estado realmente público, que não promova as desigualdades sociais, deve ser capaz de incluir e responder às pressões da sociedade civil, não pelo centralismo dogmático, mas pela abertura dos canais de representação, participação e controle das políticas públicas.

E para não ocuparmos humilhantes lugares no concerto internacional quanto às políticas sociais, é preciso que os grupos sociais emergentes, entre os quais prepondera a classe trabalhadora, tenham “posição reconhecida” na “comunidade cívica da qual possam participar”.

Sem essa via não há democratização e muito menos a “educação progressiva”(Teixeira, 1934) de que, sintomaticamente, fala uma das mais significativas personagens do Manifesto.

E da mesma forma que o Estado pós-30 ou pós-45 buscou em uma nova Constituição elementos para recompor a ordem social, mais cedo ou mais tarde, nossa geração há de enfrentar-se com essa necessidade. E o capítulo sobre a educação trará à tona velhos problemas com roupagens novas e novos problemas com desafios constituintes de nossa época: a natureza e o significado de *público*; a correlação público/privado, em que os atores pretéritos, hoje, ou reformularam seus argumentos ou mesmo tomaram outras posições; a laicidade do ensino público no contexto de uma Igreja que incorpora a temática da secularização e da justiça social; o montante, o destino e a trajetória das verbas públicas para a educação; o sentido da educação profissionalizante de 1º e 2º graus; a gratuidade no 3º grau; a estrutura de poder no interior das escolas;

o material didático; o assalariamento docente e a dupla carreira no magistério; o sentido do supletivo regular; as condições sociais da escolarização; a reforma tributária e as competências administrativas.

Entretanto, pode-se dizer, com margem de certeza, que, para além da educação como direito da cidadania, a educação como um direito do trabalho e do trabalhador deverá se constituir uma das molas para se repensar o caráter público e democrático do Estado. Ou no dizer, sobre o qual devemos redefinir as circunstâncias, do Manifesto:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (Reconstrução..., 1932, p. 43).

Superar a estreiteza dos interesses classistas é, sem dúvida, *pari passu*, superar os limites bárbaros e selvagens que aprisionaram a cidadania de muitos brasileiros e criar espaços pedagógicos no interior de um novo tempo, sem denegar a legítima herança que vem do passado.

O estabelecimento de *uma nova escola* passa necessariamente por uma nova “ordo” na qual a cidadania das forças emergentes corresponda à riqueza que elas ajudam a gerar na dinâmica do trabalho. Uma visão prospectiva do Manifesto que subalterne ou ignore essa dinâmica se condena a querer que a História caminhe para trás.

2º debatedor

Pe. José de Vasconcellos

Congratulo-me vivamente com o professor Jamil Cury pela conferência que acaba de apresentar: pelo equilíbrio, pela lucidez, pela clareza e pela objetividade das observações sobre seu sentido e conteúdo.

Preliminarmente, devo alertar que é possível que o resultado das considerações que farei a propósito do Manifesto frustrar mais de uma expectativa, sobretudo se considerarmos o sentido de indagação mais que de solução, que se encontrará em alguns tópicos de comentário. É que o educador, principalmente os curtidos pela experiência, se acostuma pouco a pouco a ultrapassar, nesse campo, a concepção da verdade como fórmula universal de solução, para se elevar à verdade como procura e indagação continuadas.

1. Como é notório, embora abordasse o problema da educação na totalidade de seus graus, tinha o Manifesto os olhos particularmente voltados para o então chamado ensino secundário. Pois bem, eis o que penso e aqui exponho como adinículo para as discussões. O que a educação, sobretudo a média, deve dar ao educando é algo que ele passe a *conhecer* bem e algo que ele possa *fazer* bem. Essa união íntima de prática e teoria é necessária a ambas. O intelecto não trabalha melhor no vácuo. O estímulo do impulso criador requer, especialmente nesta idade, rápida transição para a prática. A Geometria e a Mecânica, seguidas pela prática na oficina, ganham aquela realidade sem a qual matemática é verbosidade. Whitehead, depois de considerações como essas, chega a formular como axioma educacional o seguinte princípio: “Malogramos no ensino assim que esquecemos que nossos alunos têm corpos”.

Há uma coordenação de sentidos e pensamentos, assim como a influência recíproca entre a atividade cerebral e a atividade criadora material. Nessa reação, as mãos são particularmente importantes. O drama de nossa civilização, como Dewey viu tão bem, é que ela reserva a cultura liberal para as classes dirigentes e o ensino técnico para os que são destinados não a pensar, mas a servir. Para remediar isso, queria a Lei nº 5.692/71 que o ensino todo fosse técnico, para daí elevar-se depois às ciências, que tornam possível a técnica, e às artes, que lhes são o fim. E se preconizava a profissionalização, não era para fazer artesões, mas homens capazes de dominar as coisas e pensar por si mesmos, sem fórmulas feitas.

A junção harmoniosa e dosada do cérebro e das mãos é que leva à autêntica cultura e ao que ela nos pode dar: não uma técnica propriamente dita (ao menos na idade a que nos referimos), nem um saber tomado em sentido pleno, mas aquilo que constitui o ápice da inteligência, o *juízo*. Esse juízo, que em ciência significa *espírito crítico e método*, que em arte se chama *gosto*, que

na vida prática se traduz por *discernimento* e em moral por *lucidez* – eis tudo quanto se pode esperar desta “cultura”. Como disse René Maheu, “a educação, que é preparação, a ciência, que é a descoberta e a explicação e a cultura, que é exame e assimilação, definem as fases dessa marcha do espírito”.

2. Aos olhos dos educadores de hoje, parece meio anacrônico, no Manifesto, o tom polêmico em que coloca como antagônicas uma educação pelo trabalho em face de uma educação chamada ora “acadêmica”, ora “liberal”. É conceito que considero ultrapassado para a maioria, sobretudo depois do advento da Lei nº 5.692/71. E com razão, a meu ver.

Como tive ocasião de escrever, quando no Conselho Federal de Educação, até pouco tempo, quando se falava de tecnologia em confronto com educação acadêmica, notava-se com frequência dois falsos subentendidos. O primeiro era identificar-se *humanismo* com *cultura acadêmica*, como se as matérias de cultura geral, de sua natureza, aperfeiçoassem o homem e as disciplinas técnicas o deformassem. Na verdade, umas e outras aperfeiçoam o homem se o servem e o deformam se fazem dele um instrumento. Nesse contexto, humanismo é ponto de vista e orientação, mais que área de conhecimento. O segundo subentendido era ligar-se *humanismo* a *cristianismo*. Isso tem uma parcela de verdade e uma parcela de mal-entendido. O que há de verdade nessa associação de ideias é a preocupação do cristianismo de fazer da pessoa humana o centro do mundo. Sob esse ângulo, o cristianismo é humanista. O mal-entendido é julgar que o cristianismo se opõe à educação tecnológica (como está nas estrelinhas do Manifesto), como se ela fosse uma espécie de paganismo, em contraposição com a cultura clássica, que seria a cristã. A verdade é outra: o renascimento da cultura clássica foi bem pouco cristão; por outro lado, a teoria de que o trabalho das mãos é indigno do homem livre é do pagão Aristóteles. Cristo foi carpinteiro.

Esses enganos parecem nascer do fato de que nem sempre se consideram na técnica seus dois ofícios, a saber, que seja ao mesmo tempo serviço e cultura. E não são poucos os que se perturbavam, e ainda se perturbam hoje, com a preocupação de que os novos valores da técnica acabem por trazer como consequência a decadência e até mesmo o desaparecimento dos antigos valores da cultura, entendida como antigamente.

Mas, como escreveu magnificamente François Russo,

é oportuno recordar que não existe autêntica cultura fora daquela que, fiel embora aos valores do passado, é a expressão da realidade atual da civilização. A integração cultural da técnica não se impõe apenas para o bem da cultura; é condição essencial para a integração da técnica na nossa civilização, no sentido do autêntico progresso do homem e da humanidade” (*Civilitá Cattolica*, ano 118, quad. 2800, p. 350).

3. Uma terceira observação: não cuidou o Manifesto, ou não o fez com a amplitude que a importância do argumento postula, de um problema que é fundamental: uma educação bloqueada num tempo escolar seria a negação da própria cultura. Refiro-me à educação permanente.

A educação deve permitir a cada indivíduo ser ele mesmo, assimilando o que cada cultura lhe oferece de verdadeiramente humano. Nessa perspectiva, torna-se vã a própria noção de *fim da educação*, tão acentuada no Manifesto, ao menos no sentido de limite, suscetível de ser atingido de uma vez por todas. Uma pessoa pode, sem dúvida, formar-se engenheiro, médico ou professor, mas jamais acaba de tornar-se homem. O fim da educação “é permitir a cada indivíduo jamais interromper sua educação” (Dewey), levando o educando à porta indispensável, através da qual ele possa atingir, já sozinho, o patamar da educação permanente, a única suficiente para instrumentar-nos na vida e desatrelar-nos do sistema escolar sistemático.

A passagem de uma ideia da vida para outra levanta de cada vez problemas e desencadeia às vezes verdadeiras crises. Cada período – da infância à idade madura – tem pontos fortes e pontos fracos, vantagens e inconvenientes; de qualquer modo, conteúdos específicos. É necessário que se faça um esforço especial de educação em cada um desses momentos, como se se tratasse de uma nova adolescência: exige-se um conjunto de formações e informações adequadas, que pressupõem concepção larga e aprofundada da educação como um todo contínuo.

Para concluir este tópico de meu comentário, “ensinar e aprender” é uma fórmula já largamente divulgada; no entanto diz, de modo perfeito, o que quer dizer. Em qualquer processo educativo, não é mais possível considerar como mais importante um conteúdo, necessariamente limitado

e fracionado de forma abstrata; deve-se, antes, valorizar as *capacidades* de compreender, de assimilar, de ordenar os conhecimentos, de analisar, de manejar com facilidade as relações entre o concreto e o abstrato, entre o geral e o particular, de associar o saber com a ação, de coordenar a formação e a informação.

4. Há, por fim, no *Manifesto*, um texto que desejo sublinhar, não tanto sob o ângulo administrativo e didático, mas pelo que representa de verdadeiramente nodal, quando se colima, no campo escolar, uma “reconstrução”: é o que se refere à valorização do professor como peça-chave do sistema.

Nenhuma cultura é digna desse nome, se não se desenvolver no irradiar-se de uma personalidade realizada e harmônica. É claro que a educação tem por tarefa essencial a formação dessa personalidade, e essa formação, que recai sobre os sistemas fundamentais do homem em face do mundo e de si próprio, pouco tem a ver com conhecimentos memorizados, mas com opções morais e escolhas de valores. Um saber ou um não saber não podem constituir-se como um sistema fechado, uma espécie de espaço asséptico em que cada um penetra sem riscos, deixando a personalidade no vestiário. Qualquer nova informação é formação do ser humano e corre o risco de ser deformação.

Ao professor é exigido que não se limite a se apresentar como homem de um determinado saber, mas como testemunha e intercessor de valores. Reencontramos aqui o tema socrático: o principal do ensino não é algo que se ensina, mas que é dado por acréscimo. E o aluno está sempre atento, para além dos serviços escolares, a esse excedente de significados que de vez em quando põe em relevo uma presença humana. Claro que esse testemunho não se realiza só no plano do ensino, mas por meio da vida.

Desse modo, a cultura não descreve apenas uma soma de fatos, mas um conjunto de valores e um estilo humano de existência. A verdade medra na mesma terra que o bem; as raízes duma e doutro comunicam-se entre si. Desligados dessa raiz comum, ambos vêm a sofrer: ou a alma se torna anêmica, ou o espírito se estiola. A verdade, amada e realizada como vida, revela-se como princípio.

A ciência é, sim, conhecimento pelas causas. Mas atrás de todas as dependências há a dependência primeira; no âmago de todas as ligações,

o supremo Laço; no cimo das comunicações, a Fonte; debaixo das trocas, o Dom; sob a sístole e a diástole do mundo, o Coração do Ser. Cada verdade é um reflexo e a dar-lhe valor está a Luz.

Debate aberto ao Plenário

A professora Helena Lewin [dirigindo-se ao Prof. Cury] – Em cima de sua apresentação belíssima, profunda, ampla, difícil inclusive de captá-la escutando pela primeira vez, eu queria fazer alguns comentários sobre o Manifesto, sobre a questão do Estado a que você se referiu de uma maneira muito significativa. No Manifesto, o Estado é visto de uma forma idílica, no sentido de que não se vê o Estado de classe, o “Estado *benefactor*”, o Estado que pode, de certa forma, propiciar essa escola comum, igual, gratuita para toda a população. De certa forma, um pouco numa posição contrária, por exemplo, ao Rousseau do “*bon sauvage*”, que a sociedade é quem corrompe, no caso aqui é o Estado que dignifica, a partir dessa possibilidade que ele tem de ser um provedor geral da Nação. Nesse sentido, o Estado é um estado supraclasse – e talvez por isso mesmo – nessa visão de sua impossibilidade de concretização das propostas que o Manifesto oferece, em primeiro lugar... Em segundo lugar, eu acho que o Manifesto também, dado o momento em que ele aparece, que não é uma coisa espontânea, que é uma coisa que veio maturando no tempo, é fruto do que se poderia chamar da “revolução industrial brasileira”... Ele está muito ligado à questão da indústria, à questão do trabalho, à questão das novas oportunidades de fazer e, mais que isso, está ligado também, de certa maneira, à questão do tenentismo e à questão da Revolução de 30, à questão da oposição às oligarquias. Isso aparece muito claro na oposição campo/cidade, no sentido de que, na cidade, as novas camadas emergentes são testemunhas e responsáveis por uma nova ordem; evidentemente, sem descuidar da questão do campo, da educação rural, da educação pesqueira, marítima, etc. Nessa clivagem de um Estado que se opõe à Revolução de 30, mas que acaba sendo outro Estado, num certo encantamento de que a tecnologia e a industrialização podem resolver, a ciência é vista sempre como um bem, sempre na sua aplicação positiva. Esse condicionamento está aí no Manifesto: a questão das classes urbanas emergentes, da classe média, fundamentalmente, como também a educação e a possibilidade de mobilidade via escola... Para mim, a reflexão do Manifesto tem de levar em conta esse Estado... [fim da fita].

O professor Cury [respondendo] – [...] um pouco mais, as colocações não foram objeções que você fez. Relativamente à questão do Estado, tenho para mim que, de um lado, não me é evidente. Eu coloquei aqui que “o texto dos pioneiros estivesse em consonância com as iniciativas do Estado brasileiro”. Eu acho que há uma dinâmica de crítica muito severa, implícita ou até explícita, no texto do Manifesto, em relação a determinadas iniciativas – não estou dizendo em relação ao discurso, mas em relação às iniciativas, especificadamente no campo da distribuição social da cidadania – uma vez que, tenho para mim, a Revolução de 30 foi naquele sentido de mudar para conservar, no sentido de garantir uma subcidadania ou a cidadania regulada dos grupos emergentes. Nesse sentido, eu acho que colocar apenas a Revolução de 30 como uma oposição entre o tradicional e o moderno, entre o oligárquico e o industrial, incorre no risco, talvez, de encobrir uma frase lapidar já bastante usada do Antonio Carlos: “Façamos a revolução antes que o povo a faça”. E nesse instante, por exemplo, do *Manifesto de 32*, estava se dando em São Paulo uma Revolução Constitucionalista cujos determinantes básicos não estão apenas na busca de uma nova Constituição, mas aquele ano foi mediado, por exemplo, por extensas paralisações em todo o Estado de São Paulo. Quer dizer, a questão do Estado de classe me parece que é criticada no próprio Manifesto, quando ele chama a atenção para o fato de que os direitos da cidadania têm que ser distribuídos não de acordo com a maximização da eficiência de mercado, mas de acordo com o acesso, vamos dizer, iguais oportunidades, que o conceito de cidadania carrega consigo. Essa é apenas uma colocação que eu queria fazer. A segunda é que, de fato, eu concordaria com você: há uma visão bastante otimista, e até em certo sentido redentora de ciência, não só no Manifesto, mas em determinados textos do Anísio Teixeira. Agora, eu acho que, se de um lado há essa visão redentora, salvacionista, que se põe na ciência, de outro lado, eu acho que é interessante essa ênfase, pelo seguinte: você mesma colocou a polarização entre cidade e campo; eu acho que a educação dada nas escolas urbanas, principalmente, tem um forte conteúdo disso que o padre Vasconcellos estava falando, de que a cultura tecnológica tem um significado implícito em si mesma, de desbastar determinadas concepções anacrônicas de mundo. E, nesse sentido, eu acho que vale a pena incentivar a questão do desenvolvimento científico. Agora, que isso vem mediado por uma visão salvacionista, eu não tenho dúvida.

O Pe. José de Vasconcellos – Observações muito rápidas a fazer ao debatedor Luiz Antonio Cunha. A primeira é esta: ele disse que o governo

pede as ideias aos educadores, eles as dão, e o governo faz *tabula rasa*. Quero acentuar que os educadores signatários do Manifesto era um grupo de educadores entre *vários* outros grupos, tão educadores e tão dignos quanto aos signatários, e que o governo que se iniciava e que se equilibrava fez servir um pouco a uns e um pouco a outros, mal seguro estava Getúlio no poder naquele momento. Como exemplo clássico disso, está a questão da laicidade preconizada no Manifesto. Basearam-se os autores do Manifesto nos ideais republicanos e, no meu modesto parecer, os constituintes acertadamente opuseram a esses ideais republicanos outros ideais, mais antigos e mais arraigados à imensa maioria do povo brasileiro. E o representante do povo deve representar o povo. A segunda observação se refere ao que ele chamou de reserva de mercado para a iniciativa privada na questão de recursos, como se fosse uma questão de filosofia de governo. Eu acredito, mais realisticamente, que não era tanto uma questão de filosofia de governo de não ter, por exemplo, escolas públicas de 2º grau, mas uma questão de falta de recursos. Tanto isso é verdade que, quando o País cresceu economicamente, cresceu paralelamente o número de escolas ditas oficiais, sem que o governo sentisse a menor necessidade de trocar qualquer filosofia educacional pelo singelo motivo de que não tinha nenhuma filosofia educacional. De modo que entendo ter sido uma questão muito mais de recursos do que propriamente de uma filosofia de governo. São duas pequenas observações...

O professor Luiz Antonio Cunha – Comentando algumas questões que o Pe. José de Vasconcellos teve a gentileza de colocar, talvez eu pudesse esclarecer um pouco. Na realidade, quando eu dizia que o governo havia solicitado a contribuição dos educadores, contribuição que ele dispensava plenamente, porque a sua orientação já estava marcada, estava me restringindo ao perímetro político-pedagógico do Manifesto, que foi um manifesto elaborado no âmbito da Associação Brasileira de Educação, que, àquela época, já não congregava todos os educadores. Então os educadores católicos, por exemplo, o grupo católico de direita, que implicitamente foi mencionado...

[Aparte do Pe. José de Vasconcellos, inaudível na gravação].

O professor Luiz Antonio Cunha [continuando] – [...] Eu vou apenas repetir para que fique registrado em gravação. O Pe. José de Vasconcellos fez referência a que não se deva relacionar o católico com o direito, necessariamente... Eu só gostaria de dizer que, àquela época, essa era a

relação mais frequente... Mas, enfim, esse Manifesto foi elaborado no âmbito da ABE, que já não congregava educadores católicos com aquela referência que tinha colocado. Eles eram tão direitistas que eram até contra a coeducação... É claro, os colégios religiosos católicos hoje já não defendem mais essa posição; infelizmente, o colégio em que eu fiz o ginásio defendia, hoje, não; é um colégio tradicional em São Paulo, que já é misto, para a felicidade de todos os alunos. Mas, voltando, então, à questão que o senhor colocou, o governo solicitou aos educadores de orientação liberal, predominantemente congregados na ABE, que elaborassem a política educacional da revolução de 1930, sendo que essa orientação, essa política educacional já estava traçada em abril de 1931. O senhor tem toda a razão; o governo atendeu a outro grupo. Na realidade, enquanto tinha como interlocutor positivo um determinado grupo, atendia na inauguração da conferência da ABE e, talvez, com mecanismo, quem sabe, de uma cooptação malsucedida naquele momento, bem-sucedida em 37 com Fernando de Azevedo, procurava, com esse canto de sereia, chamar os educadores para o seu âmbito. E tanto assim que o senhor pode ver em algum lugar do Manifesto, que no momento não posso localizar, que os educadores dizem “essas propostas das quais nós assumimos a iniciativa e a responsabilidade...”. É uma citação quase literal... Bem, outro elemento a considerar: realmente, os constituintes de 1891, ao elaborarem a primeira constituição republicana, eu não creio que eles tenham ido contra a maioria da orientação do povo brasileiro. Eu gostaria apenas de deixar um pouco mais clara a colocação que fiz sobre o laicismo, é que talvez não tenha sido bem interpretada... Eu faço uma distinção que considero fundamental para o meu modo de entender entre uma escola atea e uma escola laica. A escola atea é aquela que combate todas as orientações religiosas e não admite manifestações delas no seu âmbito, e mais, que procura inculcar na mente dos estudantes a rejeição de toda orientação religiosa. Não é essa a posição que eu defendo. Defendo, sim, a posição de uma escola laica que é pluralista, que respeita as diferentes orientações do povo brasileiro, pois dizer que o povo brasileiro é católico é uma simplificação, uma grande simplificação, porque, na hora em que os sociólogos e antropólogos vão ver a prática dos religiosos brasileiros, vão encontrar práticas religiosas extremamente diferenciadas, particularmente entre aqueles que respondem que são católicos. Os pesquisadores que a partir de amanhã estarão aqui presentes nesta sala no

seminário sobre pesquisa participante, vários deles fizeram pesquisas desse tipo, particularmente um que tem pesquisas bastante aprofundadas sobre a questão do catolicismo popular. Gostaria de dizer que a defesa da escola laica não vai contra a orientação da maioria do povo brasileiro; vai contra a orientação de uma determinada instituição religiosa que procurava utilizar a instituição pública, estatal, como instrumento ou mecanismo de exercício de influência. No meu modo de entender, numa sociedade democrática, é preciso garantir espaço para que todas as associações religiosas tenham condições de divulgar a sua fé, não na escola pública. O terceiro elemento que eu gostaria de comentar é a questão da reserva de mercado. Eu não creio que tenha sido falta de recursos. Eu acho que esse tem sido frequentemente um grande álibi, talvez. Nós assistimos recentemente a uma mudança de orientação no uso do salário-educação que é da maior importância e que tem sido muito pouco divulgada. A utilização dos recursos do salário-educação fazia com que os recursos que eram públicos por direito fossem desviados para empresas educacionais de baixíssima qualidade, por um mecanismo de corretagem extremamente baixo, numa impossibilidade de traduzir aqueles recursos que deveriam ser destinados à escola de primeiro grau. Medidas muito recentes dessa gestão modificaram a tramitação do salário-educação, de modo que os recursos passassem a alimentar o setor público; recursos que já existiam e que, efetivamente aplicados num ganho da escolarização do setor público, resultaram no aumento do seu atendimento. A análise de textos das gestões Campos e Capanema mostra esse tipo de acordo que havia entre o Estado e certos setores religiosos, no sentido de garantir determinada área de influência. E havia uma barganha política que era muito clara. Naquela época, até devido ao estreitamento dos canais de participação política, eles estavam muito à vontade para tratar dessas coisas. Não precisavam esconder nada. Basta ler os livros de Francisco Campos e alguns discursos de Capanema em que essas coisas estão muito claras: a divisão desse mercado educacional e a colaboração entre Estado e Igreja. Então, nessa perspectiva, eu criticaria a crítica do professor Vasconcellos, dizendo que talvez haja outro mecanismo, mas certamente sempre encontramos, em qualquer área do serviço público e fora dele, no âmbito das empresas privadas, também, a falta de recursos como um álibi extremamente grande. Até porque, se formos a fundo na questão levantada pelo senhor, poderemos ver que os gastos do Estado têm de ser postos em discussão nas suas diferentes áreas de destinação, e contra isso a Emenda João Calmon exerceu a sua pressão com o apoio de todo o Congresso Nacional.

O professor Célio da Cunha – Vou fazer um pouco de provocação ao professor Abgar Renault, porque ele foi desse período e é pessoa das mais vastas experiências no ensino e na educação neste País. Assim é que eu lhe perguntaria: professor Abgar Renault, o que o senhor, que trabalhou com Capanema, ministro da Educação, pode nos dizer sobre a maneira como o ministro Capanema via o Manifesto, os Pioneiros? Porque esta é uma indagação que sempre surgiu em relação ao ministro Capanema, que, se, de um lado, procurou atrair para o seu ministério pessoas que até eram vistas, na época, como pessoas de vanguarda, prospectivas, a exemplo de Niemeyer, Portinari, por que não fez o mesmo com a educação?

O ministro Abgar Renault – Acho que, naquele momento, não havia ninguém no Brasil mais vanguardista em matéria de educação do que Anísio Teixeira. Por motivos que ignoro, eles se afastaram, e esse afastamento se agravou em razão de que Anísio Teixeira, que criara como secretário de Educação do antigo Distrito Federal uma Faculdade de Educação que funcionava admiravelmente, largou esse posto em 1935 por motivos políticos – não criados por ele, porque ele não se interessava por política a esse ponto – e Capanema, então, tomou conta, por intermédio do Ministério, dessa faculdade e a transformou numa faculdade federal que funcionou durante muito tempo no Rio de Janeiro, tendo sido seu primeiro reitor, creio, Alceu Amoroso Lima. Agora, a minha impressão é de que outros nomes não teriam sido chamados por Capanema em virtude, por um lado, da sua formação; ele tinha uma formação muito diferente da de todo aquele grupo que constituiu o núcleo do *Manifesto de 1932*. Por outro lado, parece-me que, logo em seguida à ida dele ao Ministério da Educação, acentuou-se muito a divergência política entre vários elementos desse grupo e o governo, e ele se sentiu, então, como ministro, na obrigação de afastar-se desse grupo, do qual se aproximara anteriormente por intermédio de Anísio Teixeira. Essa é a única explicação que lhes posso dar, e dou-a com muita sinceridade e isenção.

O professor Walter Garcia – Vou colocar uma provocação para o Cury. Acho que, como futurologista, ele foi também um pouco otimista, quando, de certa maneira, ao apontar a descaracterização da ideia de ensino público, fez futurologia, prevendo reformulação, constituinte, etc. Mas eu me pergunto, também fazendo um exercício, se isso talvez não se insere naquela análise

anterior de uma perspectiva salvacionista, como em 32. E acho que, hoje, na medida em que algumas alianças, por exemplo, já estão estabelecidas no interior dos aparelhos do Estado, entre a iniciativa privada, a qual vocês mencionaram, você e o Luiz Antônio, e certo tipo de iniciativa privada que é muito bem atendida dentro desse modelo educacional, em detrimento das verbas públicas, evidentemente, e, ao mesmo tempo, o privilegiamento dos interesses do Estado para com o ensino superior, em detrimento do ensino primário, eu pergunto: se não acontecer essa constituinte, essa reformulação, enfim, essa legitimação de um ensino público perante a sociedade, como é que você vê a coisa, a partir daí, já que estamos fazendo prospectiva?

O professor Jamil Cury – Bem, Walter, eu tentei colocar a questão do privatismo das empreitadas comerciais na área da educação no interior daquilo que eu chamei, tirando de outros, a privatização do Estado. Discute-se muito a estatização da economia, quando acho que a questão é muito menos a estatização da economia e muito mais a privatização do Estado, principalmente na área do chamado setor produtivo do Estado, que revela sua face privatizante em detrimento dos gastos que deveriam ser feitos no interesse coletivo, que é, basicamente, habitação, educação e saúde, e que ocupam os últimos lugares nesses gastos de interesse coletivo. Então, a omissão do Estado em relação a essas políticas públicas de interesse coletivo e sua reorientação em função das chamadas áreas nobres da economia propiciaram uma abertura de espaço, que o professor Abgar Renault chamou de indiferença e que eu chamo de omissão, muitas vezes com a desculpa da centralização sob a capa da descentralização; isso, no fundo, é uma omissão direta, e esse espaço foi ocupado pelos setores privatistas, em boa parte deles por interesses muito mais de lucros, e assim por diante. Porém, a outra coisa que eu quis acentuar, professor Walter, é que, a continuar o aprofundamento de uma cidadania regulada ou a continuar o impedimento real das oportunidades de fruição dos bens socioculturais, eu entendo que não vai se constituir um pacto político, porque nós, então, estaremos vivendo à beira de uma explosão social que, disfarçadamente, já a vivemos, com consequências sociais que hoje vemos em todos os campos, pipocando como uma espécie de guerra civil disfarçada, no meu modo de ver. Só para dar um exemplo, outro dia fui estacionar meu carro e a “pessoa” bateu nas minhas costas e falou assim: “Mil e quinhentos cruzeiros, amigo, porque além de você assistir teatro, você consome bons produtos; então, agora, quando

“você vier, vai pagar mil e quinhentos”. Quer dizer, já há uma privatização do próprio espaço, na rua, etc., no sentido de o sujeito querer ganhar alguma coisa em função do aprofundamento das consequências sociais do modelo de desenvolvimento ainda garantido pela política econômica. Então, vejo que estaremos realmente à beira de algum tipo de catástrofe social, se não se constituir uma nova ordo, na qual os setores que até agora não foram privilegiados não puderem participar ativamente dentro de uma comunidade cívica. Eu acho que nós temos, cotidianamente, na televisão alguns exemplos de países onde o estado de deterioração das condições sociais chegou a tal grau que, possivelmente, nós poderemos passar por algo semelhante.

Encerramento

Lena Castello Figueiredo Branco Ferreira Costa

Não havendo mais nenhuma manifestação, por parte do plenário, eu desejaria também tecer algumas considerações a respeito das exposições feitas e dos debates que foram travados.

A mim me parece que o ponto deva ser especificamente ressaltado, qual seja, a necessidade da visão histórica da educação. No momento em que se colocou em debate um documento elaborado e divulgado há mais de 50 anos, e na medida em que se tornou também evidente a perpetuidade de certos problemas e de como eles constituem desafios da mesma forma que há meio século, fica clara a necessidade de uma reflexão sobre como os problemas educacionais se constituem corrente subterrânea, alguma coisa ligada à história das mentalidades e à história da cultura, muito mais do que aos acontecimentos epidérmicos e superficiais que se traduzem em mudanças conjunturais.

A preocupação com a história da educação brasileira deve estar presente, portanto, na reflexão de todos os educadores. De certa maneira, o Inep vem procurando incentivar essa reflexão através de diversas iniciativas. Uma delas, sem dúvida, é este debate; outra é a promoção do Prêmio “Grandes Educadores Brasileiros”; e uma terceira, ainda em discussão, é a instituição de uma linha especial de financiamento para as dissertações de

mestrado e teses de doutorado na área de história da educação. A ideia já está plenamente definida; tivemos, inclusive, oportunidade de debatê-la com alguns dos educadores presentes, faltando definir os quantitativos a serem destinados e a operacionalização desse apoio. Como última dessas iniciativas, ainda a se concretizar durante este ano, haverá um seminário sobre a história da educação brasileira, a respeito do qual teremos a oportunidade de discutir proximamente com os comitês assessores do Inep – o Comitê Editorial e o Comitê de Pesquisa. Pretendemos que esse seminário seja realizado durante o segundo semestre, como que fechando a série de iniciativas com as quais pretendemos colocar em destaque o estudo da História da Educação Brasileira.

Outro ponto que me parece também merecer realce é a volta à circulação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, que está se constituindo um autêntico fórum de debates sobre temas educacionais de relevo. Hoje, pela manhã, visitei o Comitê Editorial e o encontrei empolgado com a discussão dos próximos temas a serem debatidos em mesas-redondas que terão lugar em julho próximo. Quanto mais eventos dessa natureza existirem no País, melhor para a educação. Outro não tem sido o sentido do apoio que estamos tentando levar aos núcleos de pós-graduação que se constituem núcleos emergentes de pesquisadores. É necessário que se discuta, que se debata; é necessário que as ideias se ponham umas diante das outras. É necessário que haja divergência, para que possamos encontrar os melhores caminhos para a educação brasileira. Aqui houve alguns posicionamentos pessimistas e outros otimistas, com relação à educação. De maneira geral, acreditamos, contudo, que, até pelo fato de estarmos hoje discutindo ou ouvindo discutir a educação, todos nós acreditamos nela.

Agradeço a todos os presentes; agradeço à Diretoria de Documentação e Informação do Inep e ao Comitê Editorial, que proporcionaram essa oportunidade; e agradeço, sobretudo, aos senhores expositores e debatedores pela participação.

Boa tarde.

RESENHA





1ª Sede da ABE
Dispensário Azevedo Lima
Rio de Janeiro - 1925

UM ESTUDO SOBRE O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

Jader Medeiros Britto

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional*.
Bragança Paulista, SP: Edusf/CDAPH, 2002.

Defendida pela professora Libânia Nacif Xavier no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), essa dissertação de mestrado, que recebeu orientação da professora Zaia Brandão, analisa o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, documento que constitui um marco central no processo da educação brasileira. Assinala a autora que o Manifesto “representa o ideal daqueles que se autodelegavam a missão de conduzir o Brasil à modernidade, pela via da educação”, projetando um futuro em que “o progresso, balizado pelo avanço da ciência, elevaria o País ao estatuto de nação civilizada”.

A reflexão da autora ressalta no Manifesto a luta pela implantação da escola pública, leiga e gratuita, bem como o reconhecimento da corrente que distinguia a educação, nos anos 1920 e 1930, como problema prioritário do País e responsabilidade do Estado.

Já na introdução, Libânia reconhece a permanência, ainda hoje, dos problemas então diagnosticados e entre eles a não garantia pelo Estado de um ensino de qualidade a ser ministrado a todas as crianças em idade escolar.

Embora solidária com essas colocações, a opção da autora é pelo sentido histórico do documento, estudando-o à luz das questões presentes no contexto em que foi gerado, não o interpretando com um olhar contemporâneo, frequente em estudos sociológicos dessa natureza.

Captar alguns dos significados do Manifesto constitui o objetivo principal da dissertação, desde sua gênese até o impacto causado pela repercussão que ele veio a ter, como pretendia Fernando de Azevedo, seu redator, para quem esse documento não foi uma construção coletiva, mas expressou preocupações comuns à maioria dos educadores. Tratava-se basicamente da reconstrução social pela educação, iniciada pelas gestões públicas do ensino em vários Estados, como Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Ceará e Pernambuco, com educadores do porte de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória e Carneiro Leão. Nessa gênese, faz-se um resgate bastante completo das circunstâncias, assim como do contexto histórico e político em que o Manifesto foi gerado, de modo que, logo depois da vitória da Revolução de 1930 e da criação do Ministério da Educação, sob a direção do jurista Francisco Campos, o governo provisório de Getúlio Vargas solicita aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), que elaborem as bases da política educacional a ser empreendida, tema da conferência “As grandes diretrizes da educação popular no Brasil”, que contou com o apoio do governo.

Naquela ocasião, defrontavam-se na ABE duas correntes com posições antinômicas: a dos liberais progressistas, defensores do ensino público universal, gratuito e leigo, sob a égide do Estado, e de uma escola democrática como forma de organizar a sociedade; e a dos educadores católicos, liderados por Alceu de Amoroso Lima, defensores do primado da família, da liberdade de ensino, da presença da religião no currículo escolar. Ciência, Estado, Democracia versus Religião, Família, Tradição, como alicerces da práxis educacional.

Registra Libânia que no discurso de abertura da conferência o presidente Vargas defendeu uma política educacional que promovesse “a fórmula feliz” para a unidade da educação nacional, com a promessa do amparo de sua administração, certamente numa tentativa conciliadora dessas posições.

Observa, no entanto, que o governo não conseguiu extrair da Conferência o apoio esperado para legitimar sua política nesse campo, em grande parte graças à intervenção do educador Nóbrega da Cunha, principal articulador do Manifesto, ao assinalar as incongruências entre os pronunciamentos do presidente e o de seu ministro.

Vale ressaltar, como observa a autora, que o próprio conceito de reconstrução, marcante na reflexão dos pioneiros, que se empenhavam na busca de uma nova mentalidade, com destaque para o papel socializador da Escola Nova, reflete a influência dos escritos de John Dewey quando situa a educação na perspectiva da reconstrução da experiência. E embora não tenha sido propósito da dissertação em foco, será de toda pertinência uma análise mais específica dos afluentes ideológicos que desembocaram na construção do Manifesto.

A amplitude das fontes consultadas, primárias e secundárias, constantes da bibliografia – abrangendo livros, artigos publicados em revistas e jornais, discursos, relatórios, mesa-redonda, textos de conferências, atos oficiais etc. – , revela o alcance da pesquisa histórica realizada, em que se baseou a dissertação de Libânia Xavier, qualificando este trabalho como obra de referência indispensável para um conhecimento preciso do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

SOBRE OS AUTORES

ANTONIO CANDIDO DE MELLO E SOUZA

Professor emérito da Universidade de S. Paulo (USP) e da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) e doutor *honoris causa* pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); doutor em Sociologia e um dos principais estudiosos da literatura brasileira e estrangeira, tendo produzido extensa obra de crítica literária que o consagrou no Brasil e no exterior; foi professor titular de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, onde se aposentou em 1978; foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT); autor de várias obras de referência, entre elas: *Formação da literatura brasileira* (1959), *Os parceiros do Rio Bonito* (1964), *Literatura e sociedade* (1975) e *O romantismo no Brasil* (2002). Foi agraciado com os Prêmio Jabuti (1960, 1965, 1966 e 1993), Prêmio Machado de Assis (1993), Prêmio Camões (1998), Prêmio Internacional Alfonso Reyes (2005) e Prêmio Juca Pato (2007).

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor da Pontifícia Universidade Católica de

Minas Gerais (PUC-MG); professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); pesquisador 1A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); membro da comissão nacional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Publicou, entre outros livros, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais* (São Paulo: Cortez/Associados, 1978), *Educação e contradição* (São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985), *Legislação educacional brasileira* (Rio de Janeiro: DP&A, 2000) e *Os fora de série na escola* (Campinas: Autores Associados, 2005).

crjcury@gmail.com

CÉLIO DA CUNHA

Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e ex-professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

CLARICE NUNES

Doutora em Ciências Humanas-Educação (1991) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora titular de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF (de 1996 a 2013). Investigadora associada ao Centro de Estudos e Investigação Aplicada em Psicopedagogia Perceptiva da Universidade Fernando Pessoa (Cerap/UEP) desde 2011. Fundadora e coordenadora do Grupo de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação. Além da pesquisa e de diversos livros e artigos destinados a um público especializado ou à divulgação para um público mais amplo, a autora teve experiências de gestão acadêmica, atividades de assessoria, consultoria e de avaliação para agências brasileiras e agências regionais de fomento à pesquisa e para editoras de periódicos nacionais e regionais. As áreas de pesquisa e docência nas quais tem atuado são: História da Educação, Educadores Brasileiros, Formação Docente e Educação Somática.

FERNANDO DE AZEVEDO

Professor emérito da Universidade de S. Paulo (USP). Foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930); membro da Comissão Organizadora da USP e um de seus fundadores; diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), de 1956 a 1961; redator e primeiro signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932); secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo. Autor de várias obras, entre elas: *A cultura brasileira*, *Sociologia educacional*, *A educação e seus problemas* e *Novos caminhos e novos fins*. Recebeu o Prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras e o Prêmio Moinho Santista em Ciências Sociais. Foi membro da Academia Brasileira de Letras.

JADER MEDEIROS BRITTO

Licenciado em Filosofia. Ex-editor da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Coordenador, com a professora Maria de Lourdes Fávero, do *Dicionário de Educadores no Brasil – da Colônia aos dias atuais*. Coordenador do 5º volume das *Memórias* do professor Paschoal Lemme, editadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Como pesquisador do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (Proedes), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), participou da pesquisa sobre a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935. Integrou a comissão responsável pela elaboração editorial da série “Educadores”, publicada pelo Ministério da Educação (MEC).

LIBÂNIA NACIF XAVIER

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha História, Sujeitos e Processos Educacionais. É bacharel e licenciada em História pela UFRJ. Mestre e doutora em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com pós doutorado na Universidade de Lisboa. É autora dos livros: *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas*

Educacionais/Inep-MEC; Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980).

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Educação pela Universidade de S. Paulo (USP); professor titular da Faculdade de Educação da UFMG, onde é diretor do Centro de Pesquisa, Memória e Documentação. É membro do Conselho Deliberativo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Participa do conselho editorial de várias revistas, entre elas: *Educação e Realidade* (UFRGS), *Educação e Pesquisa* (USP), *Quaestio* (Uniso), *Educação em Foco* (UFJF) e *Revista Mexicana de História da Educação*.

LUCIENE DE ALMEIDA SIMONINI

Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é técnica em assuntos educacionais no Arquivo Nacional.

MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO

Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com bolsa de professor visitante nacional sênior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). É também bolsista de produtividade científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esta obra foi impressa em Brasília, em 2015.
Capa impressa em papel cartão supremo 300g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em Calibri corpo 10.



Este produto é impresso na Marina Artes Gráficas, uma empresa comprometida com o meio ambiente e com a sociedade, que oferece produtos com o selo FSC®, garantia de manejo florestal responsável.

[...] A sociologia surge, de fato, como um dado histórico. No Brasil, o seu aparecimento está necessariamente ligado às condições peculiares criadas pela evolução desigual das várias esferas da sociedade brasileira (economia urbana e rural, educação, organização política, etc.), à consciência destas condições insatisfatórias como fenômeno de crise de desenvolvimento e à predisposição de agir sobre elas de uma certa maneira. Foi tendo em vista este conjunto de elementos, que dei a resposta acima, deixando de lado a prioridade cronológica de Sylvio Romero, Oliveira Vianna, Delgado de Carvalho e Pontes de Miranda. Um simples paralelo esclarecia a questão: em seu tempo, os hoje chamados “pioneiros da educação” respondiam a uma solicitação funcional do meio. As tentativas de renovação pedagógica de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Venâncio Filho evidenciavam o grau de necessidade de uma teoria da educação, como passo preliminar no ataque aos problemas educacionais brasileiros. Lutaram ardorosamente, inclusive contra os mais fortes e poderosos círculos reacionários, pela introdução de medidas novas – um ideal, aqui, que constituía uma conquista em muitos países europeus e americanos.

Nessa conjuntura, a vocação mais rigorosamente científica, e ao mesmo tempo prática, revelou-se em Fernando de Azevedo, como me foi dado ler numa carta escrita por um dos principais líderes daquele movimento renovador. Por isso, deu um rumo diferente às suas indagações sociológicas. Em síntese, o sentido de sua posição parece ser o seguinte: a renovação deve começar pela escola e não se realizar, somente, na escola. Programas e reformas educacionais são meios para atingir novos fins. A inteligência precisa se alertar – em sua tarefa crítica, tanto quanto em seus anseios de ação e renovação. [...]

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*.
São Paulo: Dominus, 1966. p. 553-554.

INTRODUÇÃO: O MANIFESTO COMO O "GRANDE EDUCADOR"
Célio da Cunha

DEPOIMENTO SOBRE FERNANDO DE AZEVEDO
Antonio Candido

REVISÃO CRÍTICA E ATUALIDADE DO MANIFESTO

O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Jorge Nagle

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932): O COMPROMISSO COM UMA SOCIEDADE EDUCADA
Clarice Nunes

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E A IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
Marta Maria Chagas de Carvalho

OS SENTIDOS DA RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: ECOS DO DEBATE SOBRE A ESCOLA NOVA NA EDIÇÃO E APROPRIAÇÃO DE RUI BARBOSA NA DÉCADA DE 1940
Luciano Mendes de Faria Filho

O MANIFESTO DE 1932 E A DEMOCRACIA COMO VALOR UNIVERSAL
Libânia Nacif Xavier

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA NA CORRESPONDÊNCIA DOS SIGNATÁRIOS PARA ANÍSIO TEIXEIRA (1931-1935)
Luciene de Almeida Simonini

REEDIÇÕES: O MANIFESTO E A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL

INTRODUÇÃO AO MANIFESTO DE 1932
Fernando de Azevedo

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL – AO POVO E AO GOVERNO: MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)

A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL: ESBOÇO DE UM PROGRAMA EDUCACIONAL EXTRAÍDO DO MANIFESTO
Fernando de Azevedo

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA
Fernando de Azevedo

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – MESA-REDONDA

Esther de Figueiredo Ferraz, Lena Castello Branco Ferreira Costa, Abgar Renault, Luiz Antônio C. Rodrigues da Cunha, Carlos Roberto Jamil Cury, Pe. José de Vasconcellos, Helena Lewin, Célio da Cunha, Walter Garcia

RESENHA

UM ESTUDO SOBRE O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)
Jader Medeiros Britto

SOBRE OS AUTORES



INEP

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA