

NEIVA GALLINA MAZZUCO

O MANIFESTO DE 1932

Velha Filosofia no Pensamento dos Pioneiros da Educação Nova

MARINGÁ

2004

NEIVA GALLINA MAZZUCO

O MANIFESTO DE 1932

Velha Filosofia no Pensamento dos Pioneiros da Educação Nova

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação, Universidade Estadual de Maringá, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Guaraciaba
Aparecida Tullio

MARINGÁ

2004

M429m Mazzuco, Neiva Gallina.

**O manifesto de 1932: Velha filosofia no pensamento dos pioneiros da educação nova / Neiva Gallina Mazzuco.- Maringá: UEM, 2004.
140 p.**

Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Maringá, 2004.

1. Educação – Filosofia - História. 2. Reformas – Conferências - Educação. 3. Obrigatoriedade – Gratuidade - Laicidade. 4. Ensino moral - Nacionalismo – Brasil. 5. Ensino profissionalizante - Educação nova – Manifesto de 1932. I. Título.

CDD 370.1

370.12

370.19

370.981

Bibliotecária - Hebe Negrão de Jimenez – CRB 101/9

NEIVA GALLINA MAZZUCO

O MANIFESTO DE 1932
Velha Filosofia no Pensamento dos Pioneiros da Educação Nova

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Guaraciaba Aparecida Tullio - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marcília Rosa Periotto - UEM

Prof. Dr. Antônio Bosco de Lima - UNIOESTE

Maringá, de de 2004

Dedico este estudo aos que não medem esforços para manter viva a chama do materialismo histórico e o divulgam incansavelmente.

AGRADECIMENTOS

À Guara, minha orientadora, pelo rigor acadêmico exigido na elaboração deste trabalho e pela constante retomada da História enquanto método de análise, possibilitando-me, além da compreensão deste método, a tentativa de utilizá-lo na presente dissertação.

Aos meus filhos Augusto e Marcelo que, embora sofrendo pelo nosso relativo afastamento, comigo aprenderam a analisar as contradições e a totalidade nas diferentes circunstâncias em que se deparam. Mesmo com seus 9 e 11 anos, se vêem como produtos e produtores da História.

Ao meu marido Tony que, para poder colaborar intensamente na organização deste trabalho e para assumir, com dedicação, boa parte das tarefas familiares que estavam sob minha responsabilidade, deixou de priorizar muitas de suas atividades.

À minha mãe e meus irmãos, pela constante preocupação com minha saúde e com meus infindáveis compromissos.

À minha secretária Mari, pelo carinho e responsabilidade para com meus filhos, possibilitando que minhas viagens fossem menos penosas.

Como é o capitalismo que continua a ser dominante,
[...] Marx continua sendo não apenas uma referência
válida, mas a principal referência para compreendermos
a situação atual [...].

Lombardi, 1999.

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE	
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA ANTES DO MANIFESTO: ALGUNS APONTAMENTOS	18
1 O BRASIL NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO SOCIAL BURGUESA	19
2 A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONFERÊNCIAS NACIONAIS E REFORMAS ESTADUAIS ANTES DO MANIFESTO	39
SEGUNDA PARTE	
HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	64
3 OBRIGATORIEDADE, GRATUIDADE, LAICIDADE , CO-EDUCAÇÃO E CONTROLE ESTATAL: ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA DEFESA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	65
4 ENSINO MORAL: A PREOCUPAÇÃO COM O NACIONALISMO E O HOMEM CIDADÃO	84
5 ENSINO PROFISSIONALIZANTE: A PREOCUPAÇÃO COM A INSTRUÇÃO E O HOMEM DE OFÍCIOS	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	136

RESUMO

A presente pesquisa, voltada à área História e Historiografia da Educação, tem como objetivo compreender a relação entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e uma dada prática social que se almejava para o país. As fontes são o próprio Documento e obras de alguns de seus autores. Defende-se que as propostas de educação explicitadas no Manifesto devem ser compreendidas no conjunto de uma luta histórica mais ampla. As primeiras décadas do século XX retratam um período em que o Brasil lutou para se ajustar, definitivamente, a uma forma de vida que mais se identificasse com alguns países europeus e com os Estados Unidos. O pensamento dominante da época atribuía à falta de educação nacional a responsabilidade por uma forma atrasada que marcava a vida no país. Com essa preocupação, os Pioneiros defenderam a urgência de assumir os princípios solicitados pelo trabalho industrial e pela República para que o Brasil pudesse se desenvolver no rumo desejado. Entenderam que, por meio da educação, seria possível formar um “novo” homem voltado para esse desenvolvimento. Tratava-se de controlar as emoções do sujeito buscando-se despertar no povo brasileiro um sentimento de nacionalismo e um ideal para ser aquilo que a sociedade capitalista já era em seu estágio mais avançado. Nessa direção, os autores do Manifesto acreditaram que um almejado desenvolvimento no país seria possível a partir de novos comportamentos e novos conhecimentos. Negaram os princípios da escola tradicional e defenderam os princípios da escola nova: priorização do sentimento patriótico, das aptidões naturais, da colaboração e da moralização. No desenvolvimento da pesquisa pode-se constatar que, historicamente, muitas das idéias liberais que marcaram o Documento já estavam postas na Europa, na gênese do capitalismo, justificando-o como forma de vida. Tais idéias foram essenciais para a consolidação da burguesia no poder, tanto política quanto economicamente. Esta compreensão remeteu a uma

questão mais específica: a análise da ampla defesa da educação como escola para todos no pensamento dos Pioneiros. Ao tomarem como interlocutor o pensamento que antecedeu a República, no Brasil, os mesmos abriram uma discussão com o pensamento religioso vigente no país e buscaram defender os valores burgueses traduzidos nos seus diferentes momentos: direito, liberdade, laicidade, ordem, raça, progresso e outros, juntando filosofia política e biologismo num pensamento metodologicamente plural. Nesta perspectiva, os Pioneiros sempre acreditaram que o direito à escola era fundamental para garantir não só o pleno desenvolvimento de capacidades individuais, mas, também, a aprendizagem do exercício da cidadania.

INTRODUÇÃO

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por um grande movimento de internacionalização das relações sociais de produção que deram forma à sociedade capitalista. A Revolução Industrial, na época, principalmente na Europa, expressava um traçado da vida na qual o estágio de organização e desenvolvimento do capital, como ordem produtiva, já havia passado por grandes avanços. Os países onde a produção industrial de bens já atingia altos índices buscavam novos mercados e a forma burguesa de vida impulsionava, naqueles países que almejavam este mesmo desenvolvimento, toda uma vontade de progresso¹. O Brasil se colocava no segundo grupo.

Esta luta, que, de forma significativa, se expressou na sociedade brasileira na primeira metade do século XX, traduziu suas marcas não só na prática social, mas também nas obras dos historiadores do período e, significativamente, naquelas elaboradas pelos educadores. O

¹ Tradução da definição burguesa de História, já bastante difundida no Brasil. O debate sobre o progresso no país estava presente ainda no século XIX. Tomou forma mais acabada no Manifesto. No século anterior a este Documento, o progresso não se vinculava, obrigatoriamente, à educação, mas já preparava o terreno, em termos teóricos, para a inserção definitiva do capitalismo mundial no país, propugnando pela formação de uma burguesia nacional nos moldes daquela existente na Europa. Mercadante (2003, p. 47) lembra que passou, inclusive, pela conciliação entre liberais e conservadores.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 autores² e posto a público em 1932³, ajuda na compreensão do movimento mais geral que rege a defesa da educação.

Partícipes do movimento pelas mudanças no Brasil, os homens que o assinaram se centravam na defesa da educação escolar.

Defensores do progresso e da ordem para o país entenderam que para defender a escola era preciso pensar não mais com as idéias da Igreja ou, como escreveram: “a educação está intimamente relacionada à filosofia de cada época que lhe define o caráter” (AZEVEDO et al., 1960, p. 112). Nas primeiras décadas do século XX, a luta pela educação expressava essa vontade maior de uma vida que se esperava diferente. A filosofia da educação traduzia não só a necessidade de pôr movimento na história, mas todo um interesse em se alinhar, de forma mais acabada, ao liberalismo europeu, assumindo a defesa do homem e da sociedade que esse liberalismo traduzia no seu contexto de origem. Em escritos posteriores à publicação do Documento, dentre outros, afirmou Azevedo (1958, v. XVI, p. 50), buscando rebater as críticas feitas ao Manifesto de 1932:

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

² Os autores desse Documento receberam diferentes denominações as quais serão utilizadas nesta dissertação: Pioneiros da Educação, Pioneiros, Intelectuais da Educação, Intelectuais, Educadores e Autores do Manifesto. Alerta-se que há controvérsias sobre a autoria do Documento, como é possível constatar nas palavras do próprio Fernando de Azevedo (1958, v. XVI, p. 86): “Daí, a idéia 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”. São eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, Manoel Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. C. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Carlos Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, 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, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes.

³ “O presente manifesto, redigido pelo Prof. Fernando de Azevedo, foi publicado pela primeira vez, a 1º de julho de 1959, simultaneamente, por *O Estado de S. Paulo* e pelo *Diário do Congresso Nacional*. Posteriormente, foi reproduzido pelo *Diário de Notícias* e pelo *Jornal do Comércio*, ambos do Rio de Janeiro, bem, como pelo Boletim do *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de S. Paulo* e pela *Revista de Estudos Pedagógicos*”. (BARROS, 1960, p. 52).

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.

Não se trata de entrar na discussão desencadeada pelo autor. Basta lembrar, aqui, que o ideal, quando estabelecido como pura subjetividade descolada de uma materialidade que lhe dá consistência objetiva, gesta uma idéia abstrata que não é capaz, como moral, de conduzir a vida de forma conseqüente. Quando Fernando de Azevedo defende, parecendo avançar no

raciocínio, que os ideais e as instituições pedagógicas são produtos de realidades sociais e políticas, não só traduz um ideário em defesa da educação, ele tem a mente voltada para aquilo que a França desenvolveu em defesa da escola e da educação para todos quando buscava traduzir os ideais do iluminismo. A filosofia burguesa produziu, neste período histórico, toda uma defesa de educação que entra no Brasil inclusive pelo Manifesto. Este era o elemento novo para os Autores do Documento na luta contra a escola constituída no país:

Ora, não podia permanecer inalterável um aparelho educacional, a 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 idéias e de conceitos. Era preciso, pois, examinar os problemas de educação do ponto de vista, não de uma estática 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. (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 51).

Defende-se, na presente pesquisa, que as propostas de educação traduzidas no Manifesto não podem ser compreendidas fora de uma luta histórica mais geral já existente na Europa e que, no Brasil, se projetou como luta pelo desenvolvimento industrial, pela defesa da abolição, pela instalação da República, pela defesa dos princípios políticos que a mesma carregava, pela necessidade de fortalecimento da nação diante da internacionalização do mercado gerido pela troca. Era uma época histórica em que o país lutava para se ajustar, de forma definitiva, a uma forma de vida que se mostrasse mais identificada com os países da Europa e com os Estados Unidos. A luta de Vargas para desenvolver a economia do país trazia junto a luta pela escola traduzida na forma da filosofia e era denominada, no seu conjunto, como luta pelo progresso.

Para muitos dos intelectuais brasileiros, esse progresso viria, sobretudo, pela aquisição de novos comportamentos e de novos conhecimentos. A escola passou a ser vista, nesta compreensão, como o loco principal para desenvolver no indivíduo toda uma vontade de querer ser aquilo que estava traduzido pela filosofia política. Neste sentido, o Manifesto teve para com a educação um caráter pragmático de aceleração das mudanças almejadas. É, portanto, o aspecto da busca de análise crítica da relação entre um Documento elaborado em defesa da educação brasileira, nos primórdios da República, e uma dada prática social que se almejava para o país que marca o objetivo da presente pesquisa.

De maneira geral, o pensamento dominante da época atribuía à falta de educação nacional a responsabilidade por uma forma atrasada que marcava a vida no Brasil. Para os Pioneiros, no terreno político, era urgente assumir os princípios solicitados pela República para que o país pudesse começar a crescer. Na verdade, tratava-se de uma defesa no campo político que já estava construída no Brasil desde a passagem do Império para a República. Também priorizando a educação, José Veríssimo⁴ com um pé na Europa e outro no Brasil, em 1891, publicou, no Pará, um pequeno livro intitulado “A Educação Nacional”. Na segunda introdução, de 1904, ele escreveu:

Este livro foi escrito logo após a proclamação da República. Não me arreceio de dizer que o foi com a máxima boa fé e sinceridade. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime só de propósito de ser de regeneração para a nossa pátria legitimaria, havia de ser de emenda e correção de vícios e defeitos [...]. Ao seu ingênuo autor, desde a juventude dedicado, com ardor e estudo, às questões de educação, parecia que tanto a filosofia especulativa como a experiência da humanidade certificavam que o meio mais apto, mais profícuo, mais direto e mais prático de obter emenda e correção, era a educação. (VERÍSSIMO, 1906, p. V, VI).

⁴ Outras obras do autor sobre educação:

VERÍSSIMO, José. O mal do nosso ensino. **Educação Nacional** (Revista mensal), Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, julho, 1907.

_____. **Opúsculos**. Rio de Janeiro : Encadernação Perdigão, s/d.

Os Pioneiros entenderam que, por meio da educação, seria possível formar um novo homem no país. Também entendendo que a educação guarda um gancho com o social, os Autores do Documento trabalharam com a idéia de que a prática educativa é formadora do homem, que ela tem por objetivo guiar, conduzir, formar, orientar e ajudar a compreender, e que, nessa tarefa, ela tem uma estreita relação com o Estado. Tratava-se de controlar as emoções do sujeito, buscando despertar, na população escolarizada um sentimento de nacionalismo e um ideal para ser aquilo que a sociedade já era em seu estágio mais avançado. A meta maior era um “povo” que se pretendia brasileiro, ativo, forte, formulador de um mercado competitivo no terreno internacional e, sobretudo, ordeiro.

Escrito 43 anos depois da proclamação da República, o Manifesto, na proposta de seus autores, se expõe à sociedade com o objetivo de ser um divisor de águas no processo de “evolução orgânica” (AZEVEDO et al., 1960, p. 108) de uma almejada mudança cultural do país. Essa proposta, que privilegia a educação mais do que qualquer outra coisa, é traduzida pelos Autores do Documento como expressão de uma vontade ampla e geral, descoberta num país que se quer guiado pelo progresso. Se a revolução industrial estava, na época, com o processo de globalização, a mudar a face do mundo, a República era a manifestação política dessa mudança e o ideário da filosofia do direito sua expressão cultural.

No plano econômico, lutava-se pela substituição de uma economia agrária – monocultura escravagista – para uma economia pautada na produção industrial e no trabalho livre. No plano político, os Educadores lutavam pela mundialização da escola pública responsável pela formação do trabalhador cidadão.

Duas observações devem ser feitas neste momento. A primeira é a de que, como outros autores envolvidos com a defesa do progresso no Brasil, os Pioneiros abriram uma discussão com a consciência traduzida pela Igreja. Nesse sentido, um dos objetivos do Documento elaborado parece ser o de limpar o terreno para que a história, no país, se mostrasse mais alinhada ao próprio desenvolvimento da ordem produtiva capitalista. A segunda é a de que a defesa da Filosofia da Educação pelos Pioneiros da década de trinta do século passado ajuda a compreender a universalização das idéias liberais e sua incorporação por eles, o que os levou à pregação de que a educação precisava ser mudada para atender às novas necessidades. As idéias gestadas na Europa, no século XVIII, quando o capitalismo ali se afirmava como modo de produção, são introduzidas pelos Educadores, no Brasil, quando um significativo desenvolvimento da ciência aplicada à produção, nos países europeus, apontava para uma das crises que marcaram o início do desemprego e da superprodução.

Inspirado pela necessidade de precisar os conceitos e objetivos da nova política educacional para um país que se quer melhorado, o Manifesto, para Azevedo, ao se tornar público, teve uma larga repercussão e se traduziu como uma “bandeira revolucionária”: “Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns a sua tranqüilidade, a sua energia e a sua própria vida; [...]” (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 50). Para o autor, os institutos de educação compunham estas elites. Tratava-se de

[...] 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 (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 50).

Nessa tarefa, Azevedo (1958, v. XVI, p. 50) considerou que, por intermédio do Manifesto, o maior e o mais difícil problema – a educação – se transportou “do empirismo didático para o ar livre do pensamento moderno, da rotina burocrática para as idéias político-sociais, e dos planos do imediatismo utilitário para os domínios das cogitações científicas e filosóficas [...]”. Estavam os Educadores, neste sentido, a acreditar que provocavam, no país, uma revolução.

No entendimento do processo político para um encaminhamento histórico da vida humana, a literatura pedagógica se restringe à análise do fenômeno educativo. Nessa inversão metodológica, que toma a questão singular como objeto de reflexão sem apreender historicamente a contradição fundamental que rege a sociedade, portanto, que interioriza e dá forma ao fenômeno educativo, os Pioneiros da Educação Nova traduziram uma velha herança filosófica que colocava, na formação moral, o ponto de partida de uma nova vida para o país.

Na busca dessa compreensão, o trabalho organizado em duas partes, vem composto de cinco unidades. Na primeira, intitulada “O Brasil no processo de internacionalização da produção social burguesa”, mostra-se a estreita articulação entre diferentes países, com destaque à influência sobre o Brasil dos países considerados mais desenvolvidos. Considera-se que essa compreensão, pautada na história, é condição para entender as intenções traduzidas pelos Pioneiros nos seus escritos e, mais particularmente, no Manifesto por eles assinado.

A segunda unidade, “A luta pela educação escolar: Conferências Nacionais e Reformas Estaduais Antes do Manifesto”, mostra a dinamicidade, no país, das discussões que antecederam esse Documento. Busca-se resgatar o papel da Associação Brasileira de Educação, das Reformas Estaduais de Educação, bem como das Conferências Brasileiras de Educação que precederam a publicação do Manifesto, numa tentativa de mostrar que, junto

com muitos outros educadores, boa parte dos Pioneiros já estava envolvida com o processo de mudança muito antes da publicação do Documento por eles elaborado. Nesses encontros, as idéias do Manifesto já eram muito discutidas e, em alguns Estados, paulatinamente, efetivadas.

Na terceira unidade, denominada “Obrigatoriedade, Gratuidade, Laicidade, Co-educação e Controle Estatal: alguns princípios norteadores da defesa da educação escolar”, explicita-se a razão desses princípios serem defendidos no Documento num momento em que o Brasil buscava ser reconhecido na ordem social que se internacionalizava. Compreende-se, nesse esforço, o motivo da defesa do princípio da obrigatoriedade escolar por parte dos Pioneiros, já que uma vez que viam, na escolarização, a forma para impulsionar o desenvolvimento do Brasil. Entende-se que as categorias trabalhadas nesta unidade estavam traçadas na direção da organização do Estado burguês, ao mesmo tempo em que se procurava formar, no país, o homem a ele correspondente.

A quarta unidade, “Ensino Moral: a preocupação com o nacionalismo e o homem cidadão”, tenta mostrar que, para os Pioneiros, o almejado progresso seria possível a partir de novos comportamentos e de novos conhecimentos. A escola passou, então, a ser vista como a condição inicial para essas mudanças. Era necessário negar a escola tradicional e defender os princípios da escola nova: priorização do sentimento patriótico, das aptidões naturais, da colaboração e da moralização via educação.

Na última unidade, “Ensino Profissionalizante: a preocupação com a instrução e o homem de ofícios”, transparece um traçado do homem-indivíduo, ou seja, a idéia defendida pelos

Pioneiros de que a preparação para o trabalho significava, para eles, uma das alavancas para o progresso tão desejado.

PRIMEIRA PARTE

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA ANTES DO MANIFESTO:

ALGUNS APONTAMENTOS

Não é a vontade dos homens que dá ao Estado a sua estrutura, mas sim a situação objetiva das relações entre eles. Não é o aparelho jurídico que explicita a sociedade burguesa, como queria Hegel, ele é apenas uma superestrutura e a sociedade burguesa encontra a sua explicação nas relações de propriedade.

Marx, 1983.

1 O BRASIL NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO SOCIAL BURGUESA

Nas primeiras décadas da República do Brasil, tudo o que se poderia oferecer no sentido de mais desenvolvido era visto pelos homens sintonizados com o “progresso” como novo e superior ao que estava dado até então. Antes dos Pioneiros, Sílvio Romero⁵ escreveu, marcado pelo entusiasmo das mudanças que se impunham no país:

Até 1868 o catolicismo não tinha sofrido nessas plagas o mais leve abalo, a filosofia espiritualista, católica e eclética, a mais insignificante oposição; a autoridade das instituições monárquicas o menor ataque sério por qualquer classe do povo, a instituição servil e os direitos tradicionais do feudalismo prático dos grandes proprietários a mais indireta opugnação, o romantismo com seus doces, engenhosos e encantadores cismares a mais apagada desavença reatora [...]. De repente, por um movimento subterrâneo que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofrimento do Império aparece com toda a sua nitidez. Na política é um mundo inteiro que vacila. Nas regiões do pensamento teórico o travamento da peleja foi ainda formidável porque o atraso era horroroso. Um bando de idéias novas esvoaçava sobre todos nós de todos os pontos do horizonte. (*apud* BARRETO, 1901, p. XXIII).

Já no século XIX, o processo de mudanças instaurado no Brasil apontava para algo que punha em questão a forma de vida traduzida no período da Colônia e do Império. A autoridade das instituições monárquicas, a consciência religiosa, os costumes e poder dos grandes proprietários de terra, como mostra Romero, já eram negados em favor do que entenderam como “algo novo” para o país: a indústria e o Estado Republicano. Ou, como disse Hobsbawm (2001, p. 114), respeitado historiador inglês, ao escrever “A Era dos Impérios – 1875 – 1914”:

Não foi apenas um fenômeno econômico e político, mas também cultural: a conquista do globo pelas imagens, idéias e aspirações transformadas de sua minoria “desenvolvida”, tanto pela força e pelas instituições como por meio do exemplo e da transformação social.

⁵ Escritor e crítico literário brasileiro.

O autor lembrou também que, “nos vários países dependentes”, esse movimento “difícilmente afetou alguém fora das elites locais. [...] O que o imperialismo trouxe às elites efetivas ou potenciais do mundo dependente foi [...] essencialmente a ocidentalização” (HOBSBAWM, 2001, p. 114-115). Em outras palavras: a ampliação da ordem produtiva gerida pelo capital e da filosofia que a ela corresponde marcou a luta da elite brasileira por um país novo. Lembrou ainda que “esse processo já estava sem dúvida em curso há muito tempo” (HOBSBAWM, 2001, p. 115). Ele também ajuda a entender que o processo identificado por Silvio Romero, no Brasil, não era uma questão de vontade, quando afirmou que

[...] por várias décadas fora claro, para todos os governos e elites confrontados à dependência ou à conquista, que eles tinham que se ocidentalizar, caso contrário desapareceriam (ver *A Era do Capital*, caps. 7, 8: 2). E, de fato, as ideologias que inspiraram essas elites na era do imperialismo datavam dos anos entre a Revolução Francesa e meados do século XIX, como quando revestiram a forma do positivismo de Auguste Comte (1798-1857), doutrina modernizadora que inspirou os governos do Brasil, do México e do início da Revolução Turca (HOBSBAWM, 2001, p. 115).

Também Richard Graham⁶, ao escrever sobre o Brasil, contribui na compreensão de interesses econômicos e políticos de grupos ligados à elite brasileira pela mudança do regime escravista para o de mão-de-obra livre, tida por eles como progresso. Ele demonstrou que essa luta tinha, na sua base, a defesa dos interesses privados quando, por exemplo, escreveu sobre este movimento em São Paulo: “Os dois grupos com idéias abolicionistas foram os fazendeiros do

⁶ Richard Graham nasceu em 1934, em Anápolis, no Brasil. Obteve seu doutoramento (Ph. D) na Universidade do Texas, em 1961. Seu mestrado também foi feito na Universidade do Texas, em 1957. Recebeu subvenções para pesquisas post-doutoramento pela International Relations, da Rockefeller Foundation, em 1964-1965; pelo Social Science Research Council, em 1964-1965, (renovado em 1966); no verão de 1962 pela American Philosophical Society e pela Cornell Faculty. Profissionalmente foi professor adjunto da Cornell University em 1961. Instrutor da Universidade do Texas em 1957-1958 e no verão de 1959. Assistente editorial da *Hispanic Historical Review* em 1958.

café de São Paulo, insatisfeitos com a falta de escravos no mercado, e os novos grupos, nas cidades, que viam na escravatura uma ameaça à sua visão de mundo”. (GRAHAM, 1973, p. 168).

Marcando esses interesses, os fazendeiros ampliavam continuamente suas propriedades e pretendiam cultivá-las objetivando a exportação. Porém, como compradores de trabalho, lembravam que, embora o maior número de escravos se concentrasse no sul, este ainda não era suficiente para garantir uma produção que se pretendia ampliada. Além disso, esse número decrescia visivelmente, em função do encerramento do tráfico comercial de escravos, em 1850, e da Lei do Ventre Livre, em 1871.

A urbanização também contribuiu para o fim da escravidão, principalmente pelo interesse dos industriais brasileiros, demonstrando-se no nível político favoráveis à livre contratação e à fácil dispensa de empregados de acordo com a necessidade econômica de cada momento histórico. Consideravam que a escravatura era um entrave para a formação de capitais. Tanto a eles quanto aos produtores de café, interessava a vinda de imigrantes: “Os ‘empresários’ cafeeiros de São Paulo voltavam suas vistas para a Europa, procurando atrair imigrantes [...]”. (GRAHAM, 1973, p. 168).

Os industriais acreditavam que a substituição da mão-de-obra-escrava por trabalhadores livres seria a melhor maneira de resolver os problemas trabalhistas brasileiros. Com esta defesa, os fazendeiros de café de São Paulo, ao investir em construções de estradas de ferro, dependiam da vinda de imigrantes europeus, já que não podiam contar com os escravos para este serviço.

No contexto internacional, as medidas políticas tomadas no Brasil com relação ao fim da escravatura foram fortemente influenciadas pelo Governo britânico que, na época, defendia que este regime não prosseguisse indefinidamente. Na tradução do direito que coloca a prática da escravidão exercida, inclusive pela Inglaterra na gênese do capitalismo, como algo indesejado, os ingleses ameaçavam eliminar as fontes de fornecimento de escravos da África, bem como exigiram que o Brasil promulgasse a Lei do Ventre Livre. Em 1850, os britânicos começaram a apreender navios organizados para o transporte de escravos, tanto em rios quanto em portos brasileiros. Graham (1973, p. 183) lembra que Aureliano Cândido Tavares Bastos⁷ proclamava que os brasileiros deveriam ser muito gratos à Inglaterra por ter influenciado o término do tráfico de escravos, facilitando, dessa forma, o início da imigração européia.

Marcando a relação entre o Governo e o poder privado, no segundo semestre de 1888 – final do Império no Brasil - após a libertação dos escravos, o primeiro procurou auxílio financeiro britânico⁸ com a preocupação de ajudar os fazendeiros que passaram a enfrentar uma enorme folha de pagamento por possuírem apenas trabalhadores assalariados. Em outras palavras, o Governo brasileiro agilizou uma série de empréstimos para poder financiar os donos de terra. A constante demanda de café pelos mercados estrangeiros também ajudou a salvar da ruína os proprietários das maiores fazendas e de equipamentos agrícolas.

⁷ Um dos precursores do movimento abolicionista. Entre outras obras, escreveu: BASTOS, Aureliano Cândido Tavares. **Cartas do solitário**. São Paulo : Nacional, 1938.

_____. **Os males do presente e as esperanças do futuro**. São Paulo : Nacional, 1939.

_____. **A província: estudo sobre a descentralização no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1937.

⁸ O Governo brasileiro já havia procurado auxílio financeiro junto aos britânicos em outros momentos, entre eles, para a construção de estradas de ferro que atravessavam as regiões cafeeiras, a partir da segunda metade do século XIX; nesse período, também recorreu à Inglaterra para buscar recursos para o financiamento da criação de novos portos e manutenção de outros; alguns empréstimos eram usados para facilitar a posição do governo quando das crises temporárias que afetavam a economia exportadora-importadora.

O processo da urbanização, na busca pela industrialização e pelos avanços já obtidos na Europa, também agilizou o fim da escravidão. Próximo a 1888, era praticamente impossível desconsiderar a questão geral relacionada aos acontecimentos mundiais, às novas conquistas da humanidade, à cultura e valores que predominavam para além dos limites brasileiros. Nesse âmbito maior, a escravidão era vista pelo mundo considerado mais moderno à época como o mais baixo escalão da vida social e sua extinção tornou-se fundamental aos que buscavam “igualar-se à cultura do mundo ocidental, para o qual ela era odiosa. O Brasil, único país num mundo civilizado a adotar ainda esta instituição, estava em uma vergonhosa situação” (GRAHAM, 1973, p. 194) diante dos valores liberais defendidos pela política econômica que se mundializava.

Nesse contexto, na prática, iniciaram-se fugas e asilos de escravos com apoio de grupos abolicionistas organizados e com bons oradores para coordenar as discussões. Diante dessa realidade, fazendeiros, principalmente do centro-oeste de São Paulo, logo procuraram substituir a mão-de-obra escrava pela assalariada.

Reconhece-se, na presente pesquisa, a mudança no regime trabalhista que representou a abolição dos escravos⁹, mas, ao mesmo tempo, é preciso não esquecer que o movimento

⁹ O processo de abolição dos escravos foi lento e paulatino. A Revolução Industrial, iniciada em 1760, na Europa, já havia levado grandes potências, como a Inglaterra, a lutarem pelo fim da escravidão, embora as próprias mudanças sócio-econômicas internas encaminhassem a produção baseada no trabalho escravo para um colapso. A primeira lei efetiva que contribuiu para o fim da escravidão brasileira foi a Lei Eusébio de Queirós, decretada em 1850, que extinguiu o tráfico negreiro neste país. A Lei do Ventre Livre ou Lei Visconde do Rio Branco estabelecia que, a partir de 1871, todos os filhos de escravos nascidos após 28 de setembro de 1871 seriam considerados livres, devendo seus proprietários criá-los até os oito anos, quando poderiam entregá-los ao governo e receber uma indenização ou mantê-los até os 21 anos, utilizando seus serviços como forma de se ressarcir dos gastos que haviam tido com seu sustento. Era, assim, uma lei lenta e gradual. Em função de fortes pressões, os dirigentes do Ceará viram-se obrigados a abolir os escravos em 1884, sendo logo seguido pelo Amazonas. Em resposta às agitações populares, em 1885, foi criada a Lei dos Sexagenários ou Lei Saraiva – Cotegipe, a qual estabelecia que, ao completar 65 anos de idade, os escravos estariam em liberdade, ficando conhecida como a “Gargalhada Nacional”. (COSTA; MELLO, 1991, p. 176). Reações como esta baseavam-se no fato de que poucos eram os escravos que alcançavam essa idade e, também, que, uma vez libertos, deixavam

abolicionista não alterou a lógica do lucro que marcava o modo de produção capitalista já existente no Brasil com a escravidão. Na verdade, enquanto se colocou como prática social, a escravidão favoreceu, imensuravelmente, a acumulação. Uma leitura da obra do padre André João Antonil¹⁰ (1649-1716), denominada “Cultura e Opulência no Brasil”, ajuda nesta compreensão de ordenação da vida no capitalismo marcado pelo desenvolvimento desigual e dominado.

A escravidão moderna, gestada nas colônias dos países que contribuíram para o início da organização da ordem burguesa de produção, em nada assemelhou-se à da antiguidade ou ao trabalho servil durante a Idade Média. Gerida como uma das formas de trabalho na gênese da sociedade capitalista, ela ajudou a organizar um capital inicial para a ordenação do próprio capitalismo que estava na sua fase inicial na Europa.

Na busca por melhor compreensão do período republicano no Brasil, voltado para a instalação no país de uma forma mais acabada do capital enquanto modo de produção, parece interessante analisar, também, a difusão de idéias e atividades empresariais rumo a uma

de ser um peso para os proprietários, já que não podiam executar trabalhos pesados. Em 1887, o Marechal Osório, presidente do Clube Militar, assinou um documento declarando que o Exército não desempenharia mais a função de capitão-do-mato, ou seja, de perseguidor de escravos. No início de 1888, muitos fazendeiros, principalmente do sudeste, começaram a fornecer cartas de alforria aos escravos desordenadamente, tentando retê-los nas fazendas. Assim, a lei 3353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea), assinada pela princesa Isabel, que substituíra, provisoriamente o imperador, foi o ponto culminante no processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre que, de certa forma, nada mais foi do que um processo complementar e uma formalidade legal.

¹⁰ Nascido em Luca, na Toscana (Itália), Antonil entrou para a Companhia de Jesus em maio de 1667, com 32 anos de idade, como visitador de sua ordem. Faleceu na Bahia 49 anos depois, onde exerceu o cargo de Reitor do Colégio dos Jesuítas e o de Provincial do Brasil. A obra acima citada, recolhida em primeira edição por ordem Régia (Governo Português – D. João V) no mesmo ano de seu aparecimento, 1711, traduz ao leitor o espírito disciplinado de um observador da vida brasileira colonial: “Essa medida se deve ao fato do Governo Português D. João V se opor à divulgação da riqueza do Brasil, sobretudo as de natureza mineral, objeto de detalhamento por parte de seu autor”. (ANTONIL, 1952, p. 11). No capítulo IX, intitulado Como se há de haver o senhor do engenho com seus escravos, ao descrever as regiões de onde vêm os mesmos e sobre suas robustês e maior ou menor capacidade de aprender ofícios, escreveu logo no início do capítulo: “Os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente”. (ANTONIL, 1952, p. 89).

sociedade que se pretendia inovada, tomando por base a européia. Sobre essa questão, Graham (1973, p. 195) afirmou: “Somos forçados a admitir que os homens de negócios procuravam, geralmente nos países mais adiantados do exterior, as idéias que pudessem auxiliá-los a reforçar as posições que desfrutavam em seus países de origem, neste caso o Brasil”.

Os empresários brasileiros impressionavam-se com os parques industriais britânicos e alimentavam a ambição de reproduzi-los, objetivando a criação de um Brasil industrializado e forte. Porém, existia também a dificuldade de combinar recursos financeiros com competência técnica e habilidade administrativa. No enfrentamento dessas dificuldades, os primeiros empresários sofreram a influência britânica, tanto no que tange ao financiamento quanto à administração ou à tecnologia. A mentalidade dos homens de negócios era obter lucro mesmo arriscando capitais e traduzindo esta vontade pela ideologia do progresso.

Sobre essa questão, é oportuno lembrar, aqui, algumas iniciativas empresariais do Barão de Mauá¹¹, um grande proprietário do Segundo Reinado. Os bons resultados no princípio de suas empresas estimularam a criação de outras e atraiu ainda mais o capital privado inglês. Alguns de seus investimentos nas áreas de transportes, comunicações, fábricas, setores financeiro, público e urbano foram, assim, apresentados por Costa e Mello (1991, p. 160-161):

Em 1845, Mauá adquiriu o estaleiro Ponta de Areia, produzindo dezenas de barcos a vapor. Posteriormente passou a investir no setor de transportes, criando a Companhia de Rebocadores para o Rio Grande do Sul, incentivando a navegação no Amazonas e a construção da primeira ferrovia brasileira. No campo das comunicações, Mauá empreendeu a montagem de

¹¹ Irineu Evangelista de Souza (1813 – 1889) recebeu o título de nobreza – Barão de Mauá - de D. Pedro II, na inauguração da Primeira Ferrovia Brasileira.

um cabo telegráfico submarino ligando o Brasil à Europa. No setor financeiro, destacou-se com o Banco Mauá & Cia., que possuía filiais em Londres, Manchester, Paris, Nova Iorque e nas principais cidades do Brasil, Uruguai e Argentina. Mauá também deu atenção ao setor público urbano, implantando a iluminação a gás e o abastecimento de água no Rio de Janeiro. Montou, ainda, fábricas de velas e a fundição Ponta da Areia, entre outras.

Porém, em 1860, devido às pressões do comércio importador, em geral ligado aos ingleses, foram reduzidas as taxas de importação para máquinas, ferragens, ferramentas e armas, o que significou um golpe decisivo para a empresa de fundição de Mauá. Este empresário, ao dar início à industrialização no Brasil, com a criação de fábricas para a produção de artigos de consumo, provocou o enfrentamento com os industriais europeus, principalmente os britânicos, que tinham, neste país, um ótimo mercado para seus produtos manufaturados.

O Barão de Mauá também não teve o apoio do Governo Imperial, que via com antipatia suas perspectivas políticas liberais e abolicionistas. Essa situação piorou com a guerra do Paraguai (1864 - 1870) quando Mauá manifestou-se contrário a ela. Todas essas razões contribuíram para que suas tentativas empresariais fossem mal sucedidas e entregues à apropriação estrangeira.

Pelas razões mencionadas, as tentativas empresariais de Mauá falharam e este assistiu à apropriação estrangeira de suas empresas [...] “A companhia de bondes passou integralmente ao controle dos norte-americanos. A navegação do vale amazônico, depois de pressões inglesas, foi aberta a estrangeiros e a companhia de Mauá não agüentou a concorrência. O Banco Mauá & Cia transformou-se no Banco Mauá, McGregor & Cia. O serviço telegráfico foi vendido a uma empresa britânica pelo preço simbólico de uma libra. Sua parte nas ferrovias, Mauá teve que vendê-la aos ingleses, que se ocuparam da expansão da rede ferroviária no país, investindo grandes somas, tanto no Brasil como em toda a América Latina” (COSTA; MELLO, 1991, p. 161-162).

Na tentativa de colaborar com a formação de homens preparados para viabilizar, no Brasil, uma elite dominante no mundo competitivo, as escolas inglesas do Rio e São Paulo foram organizadas para garantir esta direção.

Os operários brasileiros, em grande parte, também viam no ideário liberal os fundamentos ideais do progresso e reconheciam, na organização capitalista industrial, a forma mais adequada para aproximar-se cada vez mais do desenvolvimento almejado para o país. E a melhor maneira para conseguir esta grande meta, no entender dos brasileiros, seria manter um estreito contato com os ingleses, pois sabiam que os mesmos poderiam auxiliar na luta pela formação, no país, de uma forma mais acabada da vida gestada pelo capitalismo na Europa.

Nesse contexto, é importante lembrar que a maquinaria, vinda da Inglaterra, tornava o Brasil seu dependente também para a compra de peças de reposição ou equipamentos afins. Ainda, os britânicos que se dispunham a conceder créditos às indústrias brasileiras cobravam altos juros e estabeleciam condições de modo a garantir-lhes lucros significativos. Além dessas questões enfrentadas pelos brasileiros, os mesmos sofriam, também, a exploração com relação à contratação de técnicos e operários especializados, mediante o pagamento de altos salários. Graham (1973, p. 334) explicita, ainda mais, este duplo interesse de investimento dos britânicos para com o Brasil:

Tendo-se iniciado a industrialização brasileira, a economia exportadora à qual os ingleses se achavam profunda e intimamente ligados, muitas vezes esmorecia o ritmo de modernização, sabendo-se que os interesses cafeeiros eram, em geral, contrários às tarifas aduaneiras, aos empréstimos governamentais às indústrias, diversificação de cultura agrícola, reforma agrária e instrução escolar. E eram os ingleses que promoviam estes interesses latifundiários, construindo ou financiando estradas de ferro, promovendo, portanto, a monocultura cafeeira, nas áreas centro-sul do Brasil; reduziram em muito o custo do frete para o transporte do café, tanto por via férrea como marítima, e, além disso, construíam e administravam os

serviços portuários, onde a transferência era feita dos trens para os navios. Os empréstimos estrangeiros, conseguidos em Londres, possibilitavam ao governo brasileiro escapar à necessidade de diversificar a economia. Entrementes, os recursos humanos tão urgentemente necessários e imprescindíveis para levar adiante o processo da modernização eram relativamente relegados ao abandono pela cultura cafeeira.

Como se pode perceber, no processo de internacionalização da produção industrial, a Inglaterra dava direção ao sistema econômico capitalista no Brasil. Tentava diminuir os riscos que envolviam o comércio cafeeiro, ao mesmo tempo em que procurava expandir as casas exportadoras, tornando-as mais fortes e poderosas, exercendo, assim, maior controle sobre o principal e vital produto da nação.

O transporte marítimo brasileiro também dependia exclusivamente das políticas inglesas, o que o deixava muito vulnerável e, da mesma forma, toda a economia, situação que tornou-se clara com o início da Primeira Guerra Mundial, deixando o Brasil, praticamente, sem acesso ao transporte marítimo da ou para a Inglaterra. Esta dependência também se dava em relação à rede bancária inglesa, que se desenvolvia em larga escala, fazendo com que, conseqüentemente, uma grande parte da riqueza produzida no país fosse, inevitavelmente, desviada para fora, impossibilitando sua aplicação no desenvolvimento nacional.

Muitas vezes, os próprios ingleses, ou melhor, o país imperialista opunha-se às medidas que apressariam e/ou inovariam a industrialização brasileira. Assim, muitas condições impostas pelos banqueiros ingleses, em 1898, por exemplo, em muito prejudicaram a nascente e frágil indústria brasileira. A oposição feita pelos comerciantes ingleses e por alguns brasileiros que defendiam o livre comércio “dificultava a implantação de leis tarifárias de efetiva proteção à

indústria nacional, o que ainda mais agravava a situação dos industriais brasileiros” (GRAHAM, 1973, p. 335).

Um dos entraves mais grave para a industrialização do Brasil foi a importação em larga escala de produtos ingleses, fabricados a preços baixos pelas grandes e bem equipadas fábricas inglesas, contando ainda com grande disponibilidade financeira. Foi em função dessas ocorrências que, no século XX, a idéia de industrialização para o progresso no Brasil estava associada à oposição ao imperialismo. Esta oposição, entretanto, não era a negação de uma forma de vida já conhecida e que se pretendia para aqui estendida. Nessa tarefa, foi grande a contribuição inglesa para o processo de industrialização brasileira, uma vez que a infra-estrutura, como estradas de ferro, portos, etc., organizada pelos britânicos, facilitou o trabalho dos industriais. Também o maquinário que equipou as fábricas e o adiantamento de empréstimos permitiram que novas indústrias fossem gestadas.

Outra grande influência foi com relação aos hábitos de consumo, à criação de novas necessidades, inicialmente, incitando a aquisição de produtos ingleses e, posteriormente, despertando o interesse desses novos produtos serem industrializados aqui. “Ainda mais, os ingleses foram os primeiros na industrialização de farinha de trigo, contribuíram para a indústria de sapatos, fizeram parte da produção têxtil e foram os principais responsáveis pelas primeiras usinas de açúcar construídas no nordeste” (GRAHAM, 1973, p. 338). As estradas de ferro, sobremaneira, contribuíram para a expansão dos centros urbanos, tais como as indústrias, que atraíam novos investidores. Lembra, outrossim, que, na ordenação do pensamento, o contato com os britânicos favoreceu a criação de novas bases para o estilo de vida brasileiro, gestado no processo de dependência de Portugal.

A luta com a Igreja também encontrou seus fundamentos na filosofia clássica inglesa: as idéias de liberdade para o exercício das potencialidades naturais, de trabalho pessoal como um direito natural, fazendo acreditar que, por meio de seu próprio empenho, seria possível ao indivíduo alcançar suas metas. A ideologia do progresso, no Brasil, está alicerçada nessa filosofia. O liberalismo contribuiu para que o homem brasileiro acreditasse numa possível flexibilidade na estrutura social, que acreditasse na possibilidade de construção de uma Nação forte e poderosa, que assimilasse a idéia de liberdade como um direito natural do homem para utilizar suas aptidões e conhecimentos, que lhe possibilitariam galgar melhores postos em sua vida econômico-política-social. O homem, como indivíduo, ganhava defesa filosófica no Brasil.

O início da Primeira Guerra Mundial significou o término da predominância do controle britânico tanto na vida comercial e industrial como social no Brasil. Graham (1973, p. 329) apresenta algumas mudanças ocorridas nesse período:

O sistema econômico internacional que, desde 1850, formara a base do contexto das relações entre o Brasil e a Grã-Bretanha, foi drasticamente alterado pela guerra, pois não somente foi interrompido o trabalho do prévio sistema, como seus efeitos modificaram profundamente o mundo do pós-guerra. Agora, o livre intercâmbio, econômico e de capitais, de produtos manufaturados e das próprias pessoas físicas, que caracterizava os anos anteriores a 1914, deixou de existir, sendo substituído por leis que regulamentavam a imigração, as tarifas alfandegárias e taxas cambiais.

Na verdade, o período entre 1870 e 1918 caracterizou-se pela disputa da hegemonia na economia capitalista mundial entre a Grã-Bretanha, que a detinha até então, e os países que iam se industrializando, principalmente os Estados Unidos e a Alemanha. Essa disputa hegemônica da Inglaterra terminou no fim da Primeira Guerra quando os Estados Unidos conseguiram esse domínio. Diferentemente da Inglaterra, a industrialização americana se deu,

principalmente, em função do mercado interno. No terreno do comércio internacional, a Inglaterra continuou em destaque até muito tempo depois que seu poder econômico já tinha sido destruído.

O caráter hegemônico dos Estados Unidos sobre a América Latina teve uma direção diferente da britânica uma vez que certos campos, como o ferroviário e do financiamento público, estavam sob o domínio inglês, dificultando o avanço “imperialista” coordenado pelos americanos. A estratégia destes para a América Latina direcionou-se no desenvolvimento de plantações e atividades de mineração, tendo em vista o mercado mundial, politicamente independente.

Embora, no plano político, as relações entre o Império Brasileiro e a República Norte-Americana tivessem sido difíceis, no plano econômico, os Estados Unidos transformaram-se no maior cliente do Brasil. Ainda entre 1853 a 1858, os Estados Unidos absorviam, como lembrou Fausto (1977, p. 374), 28% de nossas exportações. O principal produto brasileiro a eles vendido era o café, que passou a ser muito difundido naquele país.

Para facilitar a aproximação econômica entre os dois países, em 1891, houve um acordo sobre concessões tarifárias recíprocas, mediante o qual o Brasil facilitava a entrada de maquinaria e de farinha de trigo dos americanos e estes passariam a priorizar o café brasileiro. Em 1910, as concessões foram ampliadas para outros produtos como o cimento, espartilhos, frutas secas etc. Fausto (1977, p. 376) possibilita refletir sobre o que representavam as relações comerciais:

A idéia de que o comércio internacional é regido por livre concorrência, prevalecendo sempre as ofertas de melhor preço e qualidade, não passa de ficção. Predominam no comércio entre as nações os que dominam os canais de intercâmbio por estarem estabelecidos há mais tempo, por poderem conceder mais crédito, por disporem de melhores serviços de entrega e assistência técnica etc. Obviamente a redução de um quinto das tarifas em alguns produtos não bastou para que os americanos pudessem superar, antes da Primeira Guerra Mundial, a preeminência inglesa no mercado brasileiro. Só de 1920 em diante [...] passam os Estados Unidos a dominar o nosso comércio externo, tornando-se nossos principais fornecedores, além de continuar sendo nossos principais clientes.

Depois da Primeira Guerra Mundial, as concessões no Brasil deixaram, pouco a pouco, de ser lucrativas, principalmente porque o interesse da nova burguesia industrial em ascensão solicitava serviços de infra-estrutura baratos, tais como o transporte, a energia, as comunicações .

A crise da agricultura de exportação, iniciada no final da terceira década do século XX, enfraqueceu o poder político da oligarquia do café, ao mesmo tempo em que arruinou muitos proprietários de terra em todo o país. Segundo Alencar et al. (1996), essa foi a mais forte das muitas crises a que o Brasil já passara. Nesse período, concomitante e inter-influenciadas, internamente se dava a ascensão de novas forças sociais a partir de 30 e, externamente, em 1929, a efetivação de uma nova crise internacional do capitalismo afetou muito as economias dependentes, entre elas a brasileira. Como lembraram Alencar et al., as duas crises foram conseqüências do caráter acumulativo do modo de produção capitalista que tende, na sua essência, à superprodução:

[...] como não há planificação da economia e o que prevalece é o desejo particular do lucro, o capitalismo tende a manifestar de tempos em tempos uma de suas principais contradições: a de produzir além das necessidades do mercado por ele mesmo criado. É a superprodução. Daí as crises cíclicas na Europa Ocidental – em 1892, 1903, 1914, 1920 e 1929 – assim como a economia cafeeira também teve as suas. Uma das saídas é a expansão imperialista [...] Os países imperialistas exportam parte da produção e do

capital excedente para as colônias a países dependentes, subordinando a economia dessas áreas de tal modo que novas crises nos centros dominantes afetam todo o sistema internacional (ALENCAR et al., 1996, p. 305).

Regida por esta lógica, no final de 1929, a economia dos Estados Unidos desaguava numa superprodução iniciada pelas indústrias de bens de consumo. Os estoques americanos, na época, continuavam a crescer, estendendo-se também para as indústrias de aço, ferro e cobre. Este fato afetou, diretamente, a economia capitalista que entrou em recessão.

Em pouco tempo, o declínio das atividades se generalizou. Num único dia, 16 milhões de títulos não encontraram compradores na Bolsa de Valores de Nova York, desvalorizados em razão da queda dos lucros e dos negócios em geral. A retirada em massa de depósitos para o pagamento de dívidas e as tentativas de sustentar as empresas levou à falência bancos americanos e europeus. Moedas fortes como o dólar e a libra se desvalorizaram, sendo trocados por ouro, enquanto os créditos às indústrias, que estavam sem condições de garantir o pagamento dos débitos, eram cortados. A produção agrícola e industrial diminuiu em todo o mundo capitalista, aumentando violentamente o desemprego que, só nos Estados Unidos, chegou a atingir 17 milhões de pessoas. A superprodução levava o capitalismo a mais uma etapa de depressão, na mais grave das suas crises. (ALENCAR et al., 1996, p. 305-306).

Como consequência, as empresas estrangeiras recolhiam seus investimentos do exterior, diminuindo as reservas monetárias dos países dependentes. O Brasil, além de enfrentar a queda do preço do café, ficou sem a obtenção de novos empréstimos. Mas a crise atingiu, com a redução do preço dos gêneros primários, outros produtos nacionais, entre eles o açúcar, o cacau e o algodão, afetando a maior parte da economia agro-exportadora. Assim, essa crise favoreceu a expansão tanto da produção industrial quanto agrícola para o mercado interno.

Em 1929, a produção nacional ultrapassou o consumo mundial e os estoques acumularam-se rapidamente, aumentando os prejuízos de muitos fazendeiros brasileiros, obrigados a hipotecar ou vender suas propriedades. A crise foi logo transferida para os trabalhadores que

tiveram os salários diminuídos pela metade ou mais. Milhares de colonos ficaram desempregados, enfrentando dificuldades cada vez maiores no campo ou buscando os competidos empregos nos centros urbanos.

Nesse quadro, articulado às questões gerais externas, ocorreu no Brasil a chamada Revolução de 30. A defasagem entre a produção e a exportação cresceu muito e a crise externa foi intensa, impossibilitando que o Governo Federal desse continuidade à prática de proteção ao setor cafeeiro, por meio da compra do produto e/ou de empréstimos facilitados. Nesse contexto, os conflitos surgidos na economia já não podiam mais contar com os acordos políticos. As insatisfações e divergências eram muitas. Os produtores de café mineiros e fluminenses pretendiam colocar o comando da política cafeeira sob a coordenação do Governo Federal que, desde 1924, estava a cargo do Instituto do Café de São Paulo. Por sua vez, os produtores gaúchos de charque e arroz estavam insatisfeitos com o Governo Federal no encaminhamento dessas atividades. No Norte e Nordeste, as queixas também eram freqüentes com relação ao cultivo de fumo e cacau. Porém, o que marcou o término do regime agrário exportador, no poder político foi, basicamente, a situação criada pela sucessão que até então estava marcada pela “política do café com leite” (COSTA; MELLO, 1991, p. 232).

Na continuidade desta política, deveria assumir um presidente mineiro, já que Washington Luís (1926 – 1930) representava os paulistas. No entanto, este presidente pretendia lançar o paulista Júlio Prestes para sua sucessão. Os mineiros não aceitaram a proposta e abriram mão de seu candidato à sucessão presidencial, o então governador Antônio Carlos de Andrade, organizando uma chapa de oposição, composta pelo governador do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, como presidente e, para vice-presidente, o paraibano João Pessoa, formando,

assim, a chamada Aliança Liberal, composta pelas oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. Juntaram-se a esta aliança os dissidentes do Partido Republicano Paulista, que compunham o Partido Democrático.

As principais metas dessa aliança correspondiam aos interesses das classes dominantes regionais, não articuladas ao grupo dos cafeicultores. Entre as metas estavam o interesse para a regulamentação das leis trabalhistas, a instituição do voto secreto e do voto feminino, a anistia que iria beneficiar os tenentistas condenados. No programa, constavam, também, incentivos a uma produção nacional diversificada, sem limitar-se mais ao cultivo predominante do café.

As ocorrências de fraude acentuaram, também, durante as eleições. “Exemplo dessa situação foram os resultados no Rio Grande do Sul, onde a chapa de Vargas obteve 298 627 votos contra 982 de Júlio Prestes. No cômputo geral, entretanto, a vitória coube ao candidato paulista” (COSTA; MELLO, 1991, p. 233). A vitória deixou as oligarquias dissidentes insatisfeitas. Como as duas chapas haviam se comprometido a respeitar os resultados, políticos mais moderados, entre eles João Pessoa, preferiam aceitar a situação posta para não enfrentar uma revolução. Porém, não era isso que pensavam elementos mais jovens das oligarquias de oposição unidos na Aliança Liberal.

‘Estou farto dessa comédia’, afirmava o gaúcho Osvaldo Aranha, no que era apoiado pelo mineiro Virgílio de Melo Franco e por outro gaúcho, João Neves da Fontoura. Juntavam-se a eles tenentistas, como Juarez Távora e João Alberto, forjando, assim, uma aliança que conspirava contra a posse do presidente recém-eleito. Preocupados com a possibilidade de crescimento das agitações e com a rearticulação dos tenentistas, as oligarquias dissidentes, mesmo em seus setores mais conservadores, resolveram assumir o comando da conspiração. Impediram, assim, que o golpe desencadeasse transformações mais radicais. ‘Façamos a revolução antes que o povo a

faça', foi o brado de Antônio Carlos, governador de Minas Gerais (COSTA; MELLO, 1991, p. 233-234).

O assassinato de João Pessoa, na Paraíba, em consequência de lutas entre os grupos dominantes locais, foi um dos pretextos que levou as velhas oligarquias a definirem-se de forma favorável ao golpe. Precaveram-se, porém, colocando o tenente-coronel Góes Monteiro no comando do movimento, um homem de confiança dos políticos gaúchos. No dia 3 de outubro de 1930, tropas gaúchas, chefiadas por este coronel, iniciaram a marcha para a capital. Levantando-se, em seguida, os oposicionistas do Nordeste, sob o comando de Juarez Távora, tomaram a maioria dos Estados, enquanto uma terceira frente partiu de Minas para São Paulo. Quando as tropas revolucionárias do Sul e as governamentais do Norte estavam prestes ao embate em Itararé, São Paulo, na eminência de uma guerra civil, o que seria arriscado para as oligarquias, foi dado o golpe militar que depôs Washington Luís e, em seguida, foi criada uma junta militar pacificadora, formada pelos generais Tasso Fragoso e Mena Barreto e pelo Almirante Isaías de Noronha, que não conseguiu manter-se no poder. “A junta tentou, sem êxito, manter-se no poder, logo assumido por Getúlio Vargas, presidente revolucionário e provisório” (ALENCAR et al., 1996, p. 302). Costa e Mello (1991, p. 234) fizeram algumas considerações sobre os resultados desse movimento:

Getúlio Vargas, apoiado pelos tenentes, partiu para o Rio de Janeiro e, a 3 de novembro, assumiu o governo do país. Conforme afirma o historiador Bóris Fausto, “era fácil saber quem perdera, mas difícil identificar o vencedor”. A composição dos vencedores era muito heterogênea para possibilitar um consenso entre eles: as oligarquias dissidentes queriam mais poder e proteção econômica; o Partido Democrático almejava controlar politicamente São Paulo e criar um Estado liberal; os tenentes pregavam a centralização política e a implementação de algumas reformas sociais; os adeptos civis do tenentismo pretendiam a realização de reformas sociais, mantendo a descentralização política.

Também numa tentativa de avaliação da chamada revolução de 30, Fausto (1975, p. 113) escreveu: “Vitoriosa a revolução, abre-se uma espécie de vácuo de poder, por força do colapso político da burguesia do café e da incapacidade das demais frações de classe para assumi-lo, em caráter exclusivo. O Estado de compromisso é a resposta para esta situação”.

Dessa forma, os considerados vitoriosos de 1930 formavam um quadro heterogêneo, tanto do ponto de vista social como político. Fausto assim sintetiza os primeiros resultados desta revolução:

A partir de 1930, ocorreu uma troca da elite do poder sem grandes rupturas. Caíram os quadros oligárquicos tradicionais, os ‘carcomidos da política’, como se dizia na época. Subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais. Muitos, a começar pelo próprio Getúlio, já tinham começado uma carreira vitoriosa, no interior da antiga ordem. (FAUSTO, 2000, p. 327).

Assim, mantendo a ordem capitalista, estruturou-se um novo tipo de Estado, diferente do oligárquico, não apenas pela centralização e pelo maior grau de autonomia, como também por outros elementos lembrados por Fausto (2000, p. 327):

1. a atuação econômica, voltada gradativamente para os objetivos de promover a industrialização;
2. a atuação social, tendente a dar algum tipo de proteção aos trabalhadores urbanos, incorporando-os, a seguir, a uma aliança de classes promovida pelo poder estatal;
3. o papel central atribuído às Forças Armadas – em especial o Exército - como suporte da criação de uma indústria de base e sobretudo como fator de garantia da ordem interna.

Com esta diversidade de inter-relações, pode-se dizer que o Estado Getulista deu uma nova direção ao capitalismo nacional, tendo dois suportes: as Forças Armadas, no aparelho do Estado, e, na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe

trabalhadora urbana. Estes dois aspectos influenciaram para que a burguesia industrial passasse a ter força no interior do Governo.

Dentre os princípios colocados pelos vitoriosos na Revolução de 30, estava a defesa da formação escolar do brasileiro. Pretendia-se criar um sistema educativo para o país, coordenado pelo Estado, de modo diferente do que ocorrera na década de 20 com as Reformas Educacionais traduzidas em alguns Estados separadamente. Vale lembrar que a criação do Estado republicano no país trouxe sempre a preocupação da formação do homem pela educação escolar. Escola e Estado, neste traçado, não são coisas diferenciadas. Para agilizar as primeiras medidas, em novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde sob a direção de Francisco Campos¹² que procurava manter-se neutro entre o grupo dos chamados liberais e o dos católicos como será esplanado na próxima unidade. Tentando ser simpático aos dois grupos, acabou organizando uma política educacional própria, considerada pouco democrática pelos educadores da época. O debate entre o chamado grupo dos liberais e a Igreja ganhou tonalidades mais marcantes nos anos que se seguem, como se pode perceber nas unidades subseqüentes.

¹² Educador ligado ao movimento das Reformas Educacionais anteriores a 1930. No início do Governo Vargas, tentou agradar tanto o grupo dos chamados católicos, porque politicamente a religião católica era um forte elemento unificador e de prestígio para a maior parte dos brasileiros, quanto o grupo dos chamados liberais, por ver em suas defesas a forma para impulsionar o Brasil rumo ao pleiteado desenvolvimento produtivo com base na indústria já existente na Europa e nos Estados Unidos.

2 A LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONFERÊNCIAS NACIONAIS E REFORMAS ESTADUAIS ANTES DO MANIFESTO

A idéia de progresso desencadeada com a abolição, com a República, com o processo de industrialização, com a defesa do liberalismo carregava em si a defesa da escola. O debate nas primeiras décadas do século XX ganhou espaço no Brasil, desencadeando não só, em 1930, a criação do Ministério da Educação e da Saúde, mas deu origem a Conferências de âmbito nacional e projetou a organização de Reformas Estaduais que compunham, no conjunto da sociedade, forças e vontades que apontavam para a produção do Manifesto de 1932. Seus autores, na verdade, já estavam envolvidos com a direção do processo educacional em alguns Estados brasileiros, na busca de mudanças, bem antes da escrita e divulgação do referido Documento.

No terreno do particular, alguns desses Profissionais, aliados a outros educadores, fundaram, em 1924, no Rio de Janeiro, uma agremiação – Associação Brasileira de Educação (ABE) - objetivando estudar e debater os problemas da educação e do ensino no Brasil. Seus anseios de renovação impulsionaram profissionais de outras áreas a promoverem, segundo eles, ações radicais na busca de mudanças políticas, econômicas e sociais na direção do que almejavam para o país. Rapidamente, a ABE tornou-se conhecida e respeitada em todo o país, principalmente nos meios culturais e professores e educadores de maior expressão. Inicialmente, seus fundadores pensaram em organizar um partido político, tendo como objetivo central a luta pela melhoria das condições da educação e do ensino em todos os seus aspectos. Tais melhorias eram consideradas básicas para promover as “transformações econômicas, políticas e sociais que, de acordo com esses Profissionais, o País estava a exigir,

para que o povo brasileiro pudesse atingir o desenvolvimento e o progresso que todos desejavam” (LEMME, 1988, p. 100).

Para eles, as mudanças esperadas partiriam, sobretudo, do plano político sobre o qual o plano econômico, estruturado sob a organização capitalista, vinha a reboque no discurso, embora fosse a essência gestadora do próprio discurso.

A idéia de criação de um partido político foi logo abandonada e substituída pela defesa da criação de uma entidade que congregasse professores, educadores, cientistas e intelectuais de modo geral para que, sem subordinação aos poderes públicos, pudessem discutir os problemas relacionados à educação e ao ensino, fazendo crítica às propostas em execução e apresentando sugestões para as respectivas melhorias, num fórum que consideravam democrático, aberto às diferentes correntes de pensamento.

No Brasil da época, pode-se falar de duas tendências principais, que marcaram a discussão da escola como um veículo de formação do homem: de um lado, a dos “reformadores liberais”¹³,

¹³ Essa terminologia é usada na literatura pedagógica. Porém, compreende-se que tanto os chamados “católicos” quanto os chamados “liberais” tinham por fundamento a filosofia liberal e defendiam, portanto, a manutenção do capitalismo. Contudo, uma questão que chama atenção é a compreensão do pensamento do Pioneiro Paschoal Lemme, que, principalmente após a publicação do Manifesto, nem sempre parece incorporar com a tranquilidade de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira os ideais liberais e que, nesta incorporação, nunca põe em questão o seu próprio pensamento, dando ao mesmo um caráter de verdade encontrada. Parte de uma entrevista realizada por Ester Buffa e Paolo Nosella com o próprio Paschoal Lemme nos anos oitenta do último século, quando “as memórias” do autor ainda não tinham sido publicadas, ajuda nessa compreensão. Esclarece-se, que num primeiro contato, os dois pesquisadores não conseguiram entrevistá-lo, mas receberam dele as duas primeiras “memórias” que estavam no prelo (quase 1100 páginas datilografadas, em dois volumes). No segundo, estava assim registrada a explicação da não divulgação de sua divergência teórica com os demais Pioneiros: “Foi na 10ª Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, de 15 a 27 de novembro de 1950, que tive a oportunidade de intervir de modo mais efetivo em seus trabalhos. Dessa minha intervenção resultou a elaboração, por mim, de um documento o qual, não tendo sido acolhido pela Comissão de Redação dos Anais da Conferência, divulguei posteriormente no volume que publiquei, em 1953, sob o título Estudos de Educação. Nesse documento, pela primeira vez, manifestava claramente minhas divergências com os pontos de vista de muitos daqueles meus mestres, que aprendi a admirar pelo seu idealismo e pelo devotamento com que se dedicavam à tarefa de esclarecer os problemas de educação e ensino na Associação Brasileira de Educação ou fora dela, e promover a modernização do ensino, em postos ou direção nos serviços de educação pública do

entre os quais estavam os Pioneiros da Educação, e, de outro, a dos pensadores católicos¹⁴. Os católicos destacavam a importância da escola privada e defendiam o ensino religioso, com interesse de estendê-lo para a escola pública. Para eles, no caso da escola pública, este ensino deveria ser diferenciado em função do sexo, considerando que meninos e meninas destinavam-se a cumprir tarefas diferentes tanto na família quanto no trabalho. Já para os

País”. (BUFFA; NOSELLA, 1988, p. 301-302). No mesmo exemplar, Lemme explicou sua defesa sobre o marxismo: “Lá pelos idos de 1933 e 1934, eu já vinha fazendo clara opção pelas teses fundamentais da filosofia denominada marxista, especialmente nos aspectos que considerava como um verdadeiro humanismo: a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos maiores oportunidades de usufruírem de todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens. Comecei a compreender, porém, que isso somente se realizaria no final de um longo processo de lutas encarniçadas, conforme já vinha ocorrendo através dos séculos, desde a dissolução das sociedades primitivas, sem classes, e a instauração da sociedade de classes antagônicas, pela dominação de umas sobre outras. Concordava assim com as teses marxistas de que o capitalismo, tal como outros regimes de classes, estava condenado a desaparecer em virtude de suas próprias contradições internas, e que o homem, afinal, conseguiria estabelecer um regime político, econômico e social, de verdadeira justiça social, no qual cada um contribuiria com seu esforço para o bem comum e receberia em retribuição, da sociedade, assim organizada em bases realmente democráticas, todos os elementos necessários para se desenvolver com a dignidade desejada de verdadeiros seres humanos”. (BUFFA; NOSELLA, 1988, p. 306). Porém, na entrevista com Buffa e Nosella, ele fez questão de iniciá-la fazendo o seguinte esclarecimento: “Querida dizer que nunca me considere um marxista, ou me rotulei de marxista, porque penso que um dos postulados fundamentais do marxismo é a ligação indissolúvel entre a teoria e a prática. Quem aceita o marxismo no seu todo, tem a obrigação de ir à prática, tem que se filiar a um partido revolucionário, para fazer a revolução, que é, exatamente, uma das condições fundamentais do marxismo; não há separação entre a teoria e a prática. Eu entretanto, como explico nas minhas Memórias, fui sempre um individualista, de origem pequeno burguesa, nunca passei necessidades e fui sempre um espírito muito independente, querendo sempre o pensamento independente, um pensamento crítico em geral e jamais me filiar ao Partido Comunista, porque, inclusive, não aceitaria, não é do meu feitio aceitar aquela disciplina partidária. Tive um contato muito íntimo, tive um irmão mais moço do que eu, que se filiou ao Partido Comunista, mas, nunca tive este ânimo de me filiar ao Partido Comunista, por causa daquela disciplina e porque sempre quis manter o espírito crítico, um espírito inteiramente aberto, de maneira que eu não me classifico como marxista. Tenho grande respeito pelas pessoas que dedicam a vida a uma causa dessas. Por exemplo, um homem que admiro é o Prestes [...]. Mas é claro que o marxismo influenciou muito na minha orientação, na minha “divergência” com meus grandes mestres e amigos, porque o marxismo é uma coisa fundamental, e acho que, com Marx ou sem Marx, a humanidade chegaria a isto, ou seja, ninguém tem o direito de acumular riquezas provenientes do trabalho dos outros (BUFFA; NOSELLA, 1988, p. 311-312). O Pioneiro Roldão de Barros também era simpático ao socialismo.

¹⁴ Lembra-se, também, da Pedagogia Libertária, conforme Ghiraldelli (1990, p. 22-23), essa vertente “não teve origem nas classes dominantes; vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares do movimento operário de linha anarquista e anarco-sindicalista. [...] A Pedagogia Libertária está associada às primeiras organizações do proletariado urbano no Brasil. Os primeiros congressos operários e as agitações em torno de greves, boicotes etc. propiciaram todo um clima para a proliferação de uma imprensa operária, ligada aos recém-criados sindicatos. Tal imprensa foi a grande responsável pela divulgação de teorias pedagógicas vinculadas a pensadores europeus socialistas e anarquistas. Foram esses mesmos sindicatos responsáveis pela criação de ‘escolas operárias’, de ‘escolas modernas’, onde se tentavam experiências no sentido da Pedagogia Libertária. [...] A Pedagogia Libertária não esteve, obviamente, comprometida com a sociedade existente. Pelo contrário, desenvolveu-se no sentido da transformação da ordem sócio-econômica vigente, procurando moldar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Para o pensamento libertário, a tríade capitalismo, Estado e Igreja representava a velha sociedade que deveria sucumbir para dar lugar à sociedade anarquista-comunista, sem divisão de classes, sem hierarquia burocratizada, sem centralização do poder”.

liberais, o ensino deveria ser público e gratuito, sem distinção de sexo. Também queriam o corte da subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas, mantidas pelas diferentes confissões. A filosofia dos liberais ficou expressa no Manifesto dos Pioneiros. O auge da luta entre estes dois grupos – liberais e católicos – deu-se no início dos anos 30 do século passado, e se expressou nas Reformas estaduais que estavam sendo implantadas em alguns Estados, bem como pelos princípios da filosofia política burguesa, abraçados pelo movimento renovador da educação.

A proposta de mudanças na filosofia da educação passou a ameaçar o controle da educação que se achava quase como um monopólio na mão da Igreja Católica, principalmente em relação ao ensino médio. Os católicos não concordavam, dentre outras coisas, que o Estado assumisse o controle da educação. Defende-se que é preciso entender, no terreno da própria luta pelo progresso, o real significado político desse debate, o que significa compreender o que é a própria República, como ordem política, almejada na sociedade regida pela busca do lucro e da acumulação privada.

As maiores iniciativas da ABE foram as Conferências Nacionais de Educação, realizadas anualmente, a partir de 1927, sempre em diferentes regiões do país, mobilizando professores e educadores para participarem de debates envolvendo diferentes temas. Sobre essa questão, Lemme (1998, p. 102) escreveu:

Durante vários dias, podia-se verificar o estimulante efeito produzido pela presença desses grandes nomes de educadores e professores no seio de um magistério frequentemente atingido pela rotina e pela descrença, em vista das condições, quase sempre muito precárias, em que desenvolviam suas atividades, geralmente sem qualquer apoio efetivo das autoridades encarregadas de dirigir o ensino público.

Foram realizadas quatro Conferências antes da publicação do Manifesto, promovidas pela ABE, realizadas em diferentes capitais: Curitiba, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro. Apresentar-se-á, aqui, apenas alguns de seus aspectos relevantes, bem como sobre a 5ª Conferência ocorrida no final de 1932, em Niterói, na qual um dos principais objetivos foi a divulgação do Documento.

O teor nacionalista / patriótico das Conferências Nacionais da Educação foi marcado ainda no Artigo 1º do Regimento Interno a que elas deviam seguir:

As Conferencias Nacionaes de Educação [...], têm por fim o estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, nos seus múltiplos aspectos e particularmente no que diz respeito ao Brasil, visando sempre a unidade nacional. O dia da Instalação da conferencia será, sempre que possível, o 7 de Setembro. (TESES e DISSERTAÇÕES, 1930, p. 12).

Em um dos boletins da ABE, ficava transparente, também, a grande esperança que era atribuída à educação, no sentido de dar novos rumos ao país: “Indo anualmente de cidade em cidade, na propaganda de sua grande obra de desinteresse e construção, a ABE junta sobre a mesma fraternidade produtiva os brasileiros que acreditam nos grandes destinos do país”. (BOLETIM da ABE, 1928, p. 15). Esperança, descaracterização das classes sociais em nome do direito natural, explicitada pela palavra “desinteresse”, e construção de uma vida já presente nos países desenvolvidos, mas que, no Brasil, apontava como algo novo, eram palavras de ordem nos discursos políticos e nos documentos voltados para mudanças na educação.

A primeira Conferência foi realizada de 20 a 27 de dezembro de 1927, em Curitiba, objetivando compreender os seguintes temas, elencados por Carvalho. Observa-se, antes, que os temas parecem apontar para o papel da escola enquanto um meio de expandir a doutrina da moral, do civismo e do patriotismo.

- 1) A Unidade Nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral.
- 2) A uniformização do ensino primário, nas suas idéias capitais, mantida a liberdade dos programas.
- 3) A criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico de nosso professorado do ensino secundário e normal.
- 4) A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico e literário. (CARVALHO, 1998, p. 310).

Nesta Conferência, o ensino religioso foi uma das questões polêmicas, recebendo muitas propostas de encaminhamento. Alguns aspectos dessa discussão chegaram a ser considerados por Manfredini¹⁵ “como uma volta aos aflitivos e trevosos tempos do despotismo espiritual” (*apud* CARVALHO, 1998, p. 313). Mesmo vencendo a tese por 117 votos contra 86, que indicava o ensino religioso nas escolas primárias públicas, fundado na doutrina católica, Lourenço Filho apresentou um substitutivo “que propunha que a instrução moral, nas escolas primárias, tivesse base na noção de Deus, porém fora de qualquer sectarismo” (*apud* CARVALHO, 1998, p. 314). A proposta deste Educador alterou a versão inicial, ficando assim aprovada: “Que o ensino da moral, em todos os institutos de educação do Brasil, tenha por base a idéia religiosa, o respeito às crenças alheias e a solidariedade em todas as obras do progresso nacional” (*apud* CARVALHO, 1998, p. 314). A escola laica ainda era considerada como algo inaceitável para a maior parte dos educadores, mas observa-se que, mesmo assim,

¹⁵ Jurandir Manfredini fez essa afirmação no artigo “Como descem os homens”, publicado no jornal Gazeta do Povo, Curitiba, 21 de dezembro de 1927.

foi garantida a preocupação com o progresso do país por meio do espírito solidário e do respeito a todas as crenças (tolerância religiosa).

A Segunda Conferência Nacional de Educação foi realizada em Belo Horizonte, de 04 a 11 de novembro de 1928, nela, destacou-se a questão sobre Educação Política. Inicialmente, foi proposta como disciplina obrigatória para todos os estabelecimentos de ensino, particulares ou oficiais, em todos os seus graus. A Seção de Educação Política propôs, dentre outras, as seguintes considerações:

Primeiro - A educação política deve assentar num justo conceito dos problemas sociais, criando e desenvolvendo o espírito liberal, propugnando a paz fecunda e a colaboração entre os homens do mesmo país e do mundo inteiro. **Segundo** – A educação política deverá pôr em relevo o fundamento econômico da vida social no país e fora dele, no passado e no presente [...]. **Quinto** – A educação política não deve prescindir da ação da mulher no lar, na escola e na atividade pública, cabendo-lhe o direito de voto e o exercício de todas as funções de mandatos políticos, desde que se prepare convenientemente [...] **Nono** – A Segunda Conferência Nacional de Educação pede à Associação Brasileira de Educação e seus departamentos nos diferentes Estados e bem assim a todos os Institutos de Ensino da República que promovam por intermédio da imprensa e de conferências ou palestras apropriadas uma larga, constante e vibrante campanha em prol da brasilidade (*apud* CARVALHO, 1998, p. 420).

Analisando o primeiro item citado, pode-se perceber as preocupações da classe dominante no início do século XX, principalmente nos países que buscavam um maior desenvolvimento nacional: justiça, paz e unidade nacional. Na verdade, o cultivo desses princípios traduziam, na cabeça dos homens, não só uma vontade, mas uma ideologia da ordem capitalista industrial. É na escola, mais que em outro lugar, que este ideário será difundido. Já o quinto item traz uma questão que será enfatizada na próxima unidade, referente a uma perspectiva mais atuante da mulher, cuja preocupação não foi aleatória: ela caminhava na direção de favorecer a acumulação. O nono item, por sua vez, explicita a vontade de desenvolver o

espírito patriótico, na busca de ver o Brasil como uma nação forte, ao lado de outras. A luta pela formação de um homem burguês, todavia também “brasileiro”.

O ensino secundário também foi muito abordado nesta Conferência, porém, diferentemente do que fora até aquele momento, a organização deste ensino deveria ter, como uma de suas principais metas, a escola profissional, do mesmo modo que as escolas superiores. Isso evitaria o inconveniente, presente nas Reformas anteriores, em que o aluno, ao realizar o ensino secundário, tinha em mente um dos três cursos: medicina, direito ou engenharia. Carvalho resgata a seguinte indagação:

Será preciso frisar o erro enorme da exclusividade dessas três vias, cujos maus resultados observamos todos os dias? Julgamos que seria banal insistir sobre esse fato, quando a opinião geral está acorde. Mas é preciso grifar que a sua causa principal reside na má organização do ensino secundário, onde não se toma em conta a escola profissional nem se prepara o espírito do aluno para o exercício de profissões tão úteis para o progresso do país. (*apud* CARVALHO, 1998, p. 424).

Quanto à III Conferência Nacional de Educação, o presidente da Comissão Executiva, Dr. Fernando Magalhães¹⁶, dirigiu-se às associações educacionais e à imprensa, demonstrando preocupação com a unidade nacional através do espírito patriótico, como é possível perceber nesta parte de seu discurso:

O governo de São Paulo resolveu conceder todo o seu prestígio, ordenando completas diligências, para que a III Conferência Nacional de Educação tenha, em São Paulo, a significação que lhe empresta o programa que a ABE tão patrioticamente procura defender e propagar. (MAGALHÃES, 1930, p. 20).

¹⁶ Representante da Associação Brasileira da Educação; presidente da Comissão Executiva da Terceira Conferência Nacional de Educação.

O principal enfoque desta Conferência relacionava-se ao segundo grau, conforme registro em seus Anais : “O problema actual do ensino no Brasil é o do ensino secundário, em grau de decadência e anarchia ameaçadora. A sua transformação, e a sua disciplinada reforma, trarão imediatos efeitos, que também melhorarão o ensino superior” (MAGALHÃES, 1930, p. 33). Mais adiante, na fala do Dr. Aloysio de Castro¹⁷ esta preocupação ganhou outros fortes adjetivos: “É geral o sentir de que o nosso ensino secundário não está á altura da nossa evolução e que as suas notorias falhas e deficiencias precisam ter com urgencia um correctivo idoneo”. (CASTRO, 1930, p. 53).

Na tese “Formação técnica do professor”, apresentada por Firmino da Costa¹⁸, nesta Conferência, Lourenço Filho considerou ser o ensino secundário o centro da cultura do país, ao afirmar: “A questão do ensino secundario é o coração mesmo de toda a obra da cultura de um paiz. A S. Paulo vae pesar esta não pequena responsabilidade de congregar uma elite que possa decidir do melhor modo acerca da questão substancial da cultura do paiz”. (*apud* COSTA, 1930, p. 355). Como o próprio autor explicita, o objetivo deste ensino era a formação de uma elite vista como uma fração social capaz de comandar, culturalmente, o país no caminho por ele desejado.

Os participantes desta Conferência, preocupados com o progresso tanto quanto com a formação de uma elite capaz de levar avante os interesses privados que regem a lógica do capital, não se acanharam em abraçar, em pleno século XX, a idéia de “felicidade” e “grandeza da Pátria” como valores absolutos normativos da educação escolar. Não se encontra, na literatura analisada, nenhum ponto de dúvida se estas são, cientificamente,

¹⁷ Representante do Departamento Nacional de Ensino.

¹⁸ Representante oficial de Minas Gerais.

categorias explicativas da história em curso. Um dos discursos de abertura, proferido pelo Dr. Fabio Barretto¹⁹, reforça esta análise:

Examinando em consciencia a realidade brasileira do actual momento, vem-nos a convicção profunda de que, de verdade, nós só temos dois problemas fundamentais para resolver o objetivo de fazer a felicidade e a grandeza do Brasil: o problema da educação e o problema da expansão economica da criação da riqueza. Mas são tão vivas, tão estreitas, tão intimas as vinculações que prendem esses dois problemas, que não é possível resolvê-los isoladamente. [...]

De facto, senhores congressistas, para realizar a obra educadora com a vibração, com a eficiencia e com os resultados que é licito esperar della, faz-se mister defender o ensino primário, o ensino secundário, o ensino superior e o ensino tecnico. Para isso se torna indispensável criar as escolas, as academias, as universidades, os laboratórios, os institutos de pesquisas scientificas e, emfim, organizar esse formidavel e maravilhoso aparelho da cultura sem o qual não se pódem criar as grandes civilizações. (BARRETO, 1930, p. 49-50).

Por um lado, os educadores da época achavam que seria muito difícil realizar essa grande obra de expansão do ensino sem riqueza:

[...] num ambiente que não esteja poderosamente auxiliado pela vitalidade de um mundo economico cheio de riqueza e cheio de esplendor. Por outro lado, não é possível assignalar a directriz do movimento das forças economicas do paiz sem o poderoso auxílio de uma mentalidade ricamente colorida de esplendores e saturada de sciencia e de verdade (BARRETO, 1930, p. 50).

Idealismo para com o novo-velho, crença na ciência e na verdade marcaram, de forma incontestável, o discurso educacional da época. A citação abaixo reforça esta compreensão:

[...] com uma força de riqueza, de actividade e de educação. Essas forças, por consequencia, meus senhores, - a do pensamento, a da cultura e a da sciencia, de um lado - a da riqueza, a da prosperidade e da expansão economica de outro, - são forças irmãs, que têm de trabalhar debaixo da mesma bandeira, unidas, para a grandeza gloriosa do Brasil. São divisões destacadas, servindo a um mesmo exercito, batalhando, fraternizadas, para o

¹⁹ Delegado da Terceira Conferência Nacional de Educação.

mesmo objetivo que outro não pode ser senão a felicidade e a prosperidade do país (BARRETO, 1930, p. 50-51).

Objetivos como “grandeza gloriosa do Brasil”, trabalho fraternizado, felicidade, prosperidade do país, mascaram a verdadeira luta que estava sendo travada no país para ordenar, de forma mais avançada, a produção industrial regida pelo capital.

Fica muito evidente, nas falas proferidas na Conferência, o papel da educação e porque era necessário investir nela, como defendeu Barreto (1930, p. 51): “Cabe-nos, senhores congressistas, neste momento, preparar, robustecer, encaminhar, conduzir uma dessas forças básicas da grandeza do Brasil: a força da educação”.

Outro discurso, proferido pelo Dr. Ubaldo Ramalhete²⁰, não só lembrava do que considera “brilhante pronunciamente” feito pelo Dr. Fabio Barreto, no qual afirmava que a garantia da grandeza e da prosperidade do Brasil dependia da resolução de dois problemas: o da educação e o da expansão econômica, como para ele, Ramalhete, São Paulo, onde estavam para esta Conferência, era o lugar indicado para esta defesa:

Pois bem: São Paulo é a escola da expansão econômica e São Paulo é a escola de como se faz a educação. Nós, os delegados à Terceira Conferência Nacional de Educação, vemos aqui um exemplo de como se resolvem esses dois problemas, que são realmente fatores da prosperidade do Brasil. (RAMALHETE, 1930, p. 55).

Para o autor, a construção da riqueza e a construção da moral a ela correspondente eram os problemas efetivos do Brasil.

²⁰ Delegado da Terceira Conferência Nacional de Educação.

É interessante observar como os Educadores do período de elaboração do Manifesto pensavam, com tranqüilidade, o modelo para o fazer da educação no Brasil, transpunham, para cá, aquilo que os países considerados desenvolvidos já faziam fora dele.

Bate-se ainda pela criação de escolas normaes superiores, outra questão bastante complexa, que está admiravelmente realizada nos Estados Unidos. A massa da mocidade americana é encaminhada para o commercio e para a industria. Há, então, nos Estados Unidos, os cursos destinados á formação de technicos, os cursos médios, a technica média, no sentido real da palavra, dirigindo-se em geral sómente para os cursos superiores, de doutorado, aquelles que tenham, effectivamente, demonstrado qualidades intellectuaes mais ou menos excepcionaes. No dia em que isso se compreendesse no Brasil, o problema estaria em grande parte resolvido. Nosso commercio, nossa industria estariam enriquecidos pela capacidade dos seus principios motores, que seriam o valor humano. Nos cursos superiores, nas carreiras de caracter academico, matricular-se-iam apenas as capacidades excepcionaes”. (FRANCO, 1930, p. 99-100).

Nesta citação, fica clara, a idéia de que os mais capazes (a elite) é que deveriam, por direito, freqüentar os cursos superiores e que os demais, portanto, deveriam partir para a formação técnica. O caráter elitizante e biologistista desta defesa é outro aspecto que chama a atenção. O ensino técnico (de caráter prático) e o ensino superior (de caráter acadêmico) traduzem a divisão social do trabalho legitimada pela divisão desigual da riqueza. Esta é uma questão que parece clara e natural para os educadores aliados à defesa da mudança para o progresso. A divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, subjacente à divisão burguesa do trabalho, é assumida como natural pelos Pioneiros.

Também merece destaque a idealização sobre o papel da mulher na educação: “Effectivamente, meus senhores, a obra da educação pertence á mulher. É nas mãos da mulher

que se enfeixa toda a formação moral e intellectual da raça. Ella, pelo papel que exerce no seu lar, realiza a obra extraordinária da maternidade espiritual” (NASCIMENTO²¹, 1930, p. 106).

Num dos discursos de encerramento dessa Conferência, Anísio Teixeira²² assinalou a importância da participação de patriotas inteligentes e reconhecia que cabia a São Paulo, considerado o irmão mais forte, a incumbência de dar a direção nacional. Enfatizando ele afirmou:

‘Partimos assim daqui, todos, senhor Secretário, com uma alegria nova a cantar em nossa intelligencia de patriotas, deixando por entre o povo paulista, com o nosso alto sentimento de gratidão, a admiração commovida e cordial de quem o reconhece como o irmão mais forte e mais crescido, a quem compete guiar, neste momento, a nacionalidade para os seus destinos maiores’ (TEIXEIRA, 1930, p. 322).

A quarta Conferência, realizada no Rio de Janeiro, em 1931, teve como título “As Grandes Diretrizes da Educação Popular”, na qual os educadores presentes foram convocados pelo então chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, e pelo ministro da Educação, Francisco Campos, a definirem o sentido pedagógico da Revolução de 1930, momento em que as autoridades comprometeram-se em adotar as idéias levantadas nessa Conferência, no tocante aos problemas de educação e de ensino.

A Conferência deu origem a duas grandes medidas: uma direta, que resultou na assinatura de um convênio estatístico, cuja meta era padronizar e aperfeiçoar as estatísticas da educação e do ensino no país. Os frutos dessa medida foram considerados significativos, modernizando os serviços e, assim, contribuindo para amplos estudos sobre os problemas educacionais.

²¹ Alba Nascimento aderiu à Terceira Conferência Nacional da Educação junto à delegação do Rio de Janeiro.

²² Aderiu à Terceira Conferência Nacional da Educação junto à delegação da Bahia.

A outra medida, advinda da Conferência, seria a elaboração de um amplo Documento pelos educadores mais conceituados do país, no qual deveriam constar as grandes diretrizes da política educacional, objetivando a organização do ensino público nos mais diferentes aspectos e esferas administrativas. O Documento ficou pronto em março de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por outros 25 educadores de renome, intitulado: “A Reconstrução Educacional no Brasil: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, dirigido ao povo e ao Governo. Sobre este Manifesto, Lemme (1998, p. 103) afirmou:

Esse documento foi considerado da maior importância por todos os meios intelectuais do País, e recebido como a única contribuição verdadeiramente orgânica para a indicação dos rumos que a Revolução de 1930 deveria imprimir aos problemas de educação e de ensino no País. Tornou-se, por isso, um documento histórico no panorama educacional e intelectual do Brasil.

O mesmo Documento parece ter representado o ponto máximo da luta ideológica que põe, na história, a educação como carro chefe do progresso. Se, de um lado, definiu a ideologia dos reformadores, de outro, aprofundou os debates e a polêmica que teve continuidade na V Conferência Nacional de Educação.

Florestan Fernandes (1991), ao analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, bem lembrou que os assinantes deste Documento tentaram desencadear algumas mudanças já significativas no próprio ideário burguês que marcava a luta pela escola no século XIX, assim como promover uma certa unidade nacional no exercício dos princípios que este ideário carrega. O autor escreveu, citando uma frase:

[...] traduzida por Fernando de Azevedo através de uma paródia: “façamos a revolução nas escolas, antes que o Povo a faça nas ruas” [...] Os pioneiros tinham em mente não só a superação da ignorância, da miséria, do atraso

cultural e da prepotência. Queriam também a conquista das liberdades civis e democráticas por todos os brasileiros. Seu alvo maior consistia em acabar com a educação como privilégio (Anísio Teixeira) e universalizar a cidadania. Por isso, viam no Estado democrático (que não existe) e na escola pública as vias para consumir aquela revolução (FERNANDES, 1991, p. 25).

Fazendo par com o pensamento liberal, Fernandes (1991, p. 25) ainda afirmou:

Não se deve alimentar a ilusão de que as normas legais ‘resolvem’, por si mesmas, os dilemas sociais. Mas os pioneiros estavam certos: elas criam deveres mínimos (do poder público, dos pais, etc), estimulam a distribuição crescente das oportunidades educacionais e abrem aos trabalhadores canais de acesso a todos os níveis do ensino. É difícil ir muito longe em um país no qual ainda subsiste uma sociedade civil não-civilizada.

Para os Pioneiros, a oligarquização da sociedade brasileira era um empecilho para o desenvolvimento de uma sociedade aberta, na medida em que restringia a educação a uma pequena elite. Consideravam que o poder oligárquico, como hegemonia política dos senhores proprietários de terras, estava subordinado à ignorância popular. Os educadores entenderam que a educação escolar poderia operar um verdadeiro estado de liberdade política. Nessa perspectiva, a alfabetização do povo brasileiro seria uma condição fundamental para a formação de uma sociedade mais aberta e produtiva na direção dos interesses da elite brasileira. Não pretendiam, com isto, alterar a divisão social do trabalho imposta pelo capital.

Passaram, então, a estabelecer relações entre a cultura técnica e a capacidade produtiva, sendo que a cultura técnica passou a ser o novo alvo das preocupações educacionais, uma vez que representava o instrumento que impulsionaria a riqueza de uma nação: a formação de uma mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial.

No final da segunda década do século XX, também apareceu a preocupação com a implantação do regime universitário, objetivando, por meio dele, preparar as elites dirigentes com os recursos da ciência e da tecnologia, para assumirem a direção das exigências impostas por uma sociedade urbanizada e em busca de grandes avanços no campo da produção industrial.

Vale lembrar que, no conjunto da discussão estabelecida que deu origem inclusive ao Manifesto, a V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, no final de dezembro de 1932, oito meses depois da publicação do Manifesto, tem nele um de seus objetos de análise. Os dados de que se dispõe neste momento, da mesma, foram escritos por Fernando de Azevedo. Citam-se, aqui, alguns deles:

A sociedade de educadores, de prestígio já tradicional, a que cabe a iniciativa da serie brilhante das conferencias até hoje convocadas e entre as quais pelos seus resultados, marcará epoca a de 1932, e o Governo do Estado, que a tomou sob seu patrocínio, não pouparam, de fato, cuidados e esforços, já para assegurarem a essa Assembléia todas as condições favoráveis á plena realização dos seus objetivos, já para formarem em torno dos Delegados á Conferência essa atmosfera, ampla e arejada, de mutua compreensão, confiança e cordialidade, em que se tornou possível, desde os primeiros contactos, num convivio fugaz de alguns dias, a confortadora impressão de velhos conhecimentos. (1937, v. 22, p. 33).

A educação moderna, ciencia e arte a um tempo, condicionada aos caracteres da nova civilização, não repele o ideal abstrato, fixo e absoluto, senão para o substituir por um ideal mais humano e social, variável no tempo e no espaço, mais movel e progressivo, “que só se realiza na proporção em que consegue penetrar em nossa vida”. Ela não tem somente a ambição de adaptar o individuo ao estado social presente, mas dar-lhe capacidade de adaptação a quaisquer situações novas que venha a criar uma civilização em movimento e em mudança. Fator de evolução e de progresso social e não apenas de adaptação mecanica e automatica, a escola, para ter a vitoria sobre o tempo “tende a transformar, como ontem [...] seus objetivos futuros em moveis atuais, incorporando desse modo no presente um fragmento, uma parcela do futuro”. Os fins imediatos, na proporção em que se realizam, transformam-se em meios de novos fins, permitindo dessa maneira um trabalho constante de criação e uma reconstrução permanente de experiências, com que a escola nova, invés de se orientar para miragem de um ponto fixo que recua á medida que avançamos para ele, poderá transformar-se sem cessar, abrindo a

cada conquista novas possibilidades, num progresso de horizontes ilimitados. (1937, v. 22, p. 38-39).

A concordancia na maioria dos Delegados sobre o conceito e fins de educação permitiu a fixação dos princípios fundamentais em capitulo para o anteprojeto da Carta Constitucional, e das linhas mestras de um plano nacional de educação, organico e flexivel, que permita, dentro de uma unidade de inspiração, uma grande variedade de sistemas em que a educação nova possa ir até o fim de sua carreira como se rolasse sobre um plano inclinado. Com serem o capitulo para a Carta Constitucional e o plano nacional de educação um resultado de trabalho de cooperação efetiva, largamente discutido e aprovado pela comissão especial dos Dez Representantes da Associação Brasileira de Educação e dos Vinte e Dois Delegados das unidades federadas, não apresentam entretanto as suas disposições o aspecto de fragmentos juxtapostos de mosaicos, mas o caracter de uma bela fundição uniforme, com unidade de concepção e de estrutura. (1937, v. 22, p. 40).

Estabelecidas as diretrizes gerais, e assentado, nas suas grandes linhas, o plano geral de educação, o governo da União e os dos Estados já têm traçados afinal os rumos e as bases para tentarem desde logo restaurar, desenvolver e aperfeiçoar, com espirito de unidade de doutrina e de fins, o sistema educacional, em que se assentarão os fundamentos da reconstrução de todas as experiências, atividades e instituições nacionais. Ou o governo porá ombros á tarefa tremenda que desafia a capacidade de homens de Estado, de construir com audacia o sistema de organização educacional, substituindo a escola de uns pela escola para todos; integrando no meio social as instituições educativas, ainda edificadas entre nós sobre planos diferentes do plano social, e regulando o ritmo de sua evolução pelo do progresso científico e das transformações sociais e economicas, a que deu impulso o vertiginoso desenvolvimento das ciencias, ou terá de se resignar a debater-se inutilmente, sobre um solo minado, na maré montante dos problemas cada vez mais graves e complexos cujas soluções permanentes estão condicionadas ás grandes reformas economicas e educacionais. Não há meio de evitar a revolução nas ruas senão realizando a revolução nos espiritos, nem possibilidade de termos a democracia na vida social e nas instituições politicas, enquanto não a tivermos no sistema educacional, organizado e estruturado com espirito e em bases verdadeiramente democraticas. (1937, v. 22, p. 41).

Não sei se reparastes no fato da coincidência, com a passagem do ano novo, dos trabalhos da 5ª Conferencia Nacional, iniciados a 26 de Dezembro e hoje concluidos. Nessa transição dos ultimos dias de Dezembro, a que a tradição nos faz associar as imagens crepusculares da velhice, na palidez dos seus sorrisos, para os primeiros dias de Janeiro do ano que acaba de nascer e se abre, entre alegrias, á imensa esperança dos homens, eu vejo um símbolo da transição entre a velha e uma nova política educacional, que nos permite saudar o novo ano de 1933, em face dos resultados da 5ª Conferencia Nacional, como um novo ciclo de educação. (1937, v. 22, p. 41-42).

Entende-se, na presente pesquisa, que o papel desenvolvido pela ABE, pelas quatro primeiras Conferências Nacionais de Educação e pelas próprias Reformas Estaduais da Educação, que mostrar-se-ão à frente, preparou o terreno para o próprio Manifesto. Como se pode observar, por intermédio das Conferências e Reformas, a questão educacional era algo que ganhava espaço na política republicana. Em outras palavras: o contexto da República, em 30, vem marcado, como bem lembram os educadores estudiosos desse período, pela defesa otimista da educação e pelo implemento político de Reformas. Na prática, por sua vez, as coisas caminharam mais lentamente do que na abolição do espírito. Os projetos de Reformas, marcados por intenso entusiasmo, traduziam expectativas para com a escola, colocando-a como carro chefe da história. Levados por esta expectativa, esses projetos penetraram mais em alguns Estados, tais como São Paulo, Ceará, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Distrito Federal.

Para a época, essas Reformas foram consideradas progressistas, já que apontavam para uma nova concepção de escola, estando subjacente a idéia de que caberia a ela “moralizar” o novo homem, corrigindo seus desvios de comportamento e despertando o sentimento de nacionalidade, de amor à Pátria, necessário para a consolidação dos Estados Nacionais e, sobretudo, para o desenvolvimento capitalista almejado.

Para compreender essas Reformas, tomar-se-á, inicialmente, alguns aspectos da realizada em São Paulo, com base no projeto de Sampaio Dória²³, através da Lei 1.750, de 8 de dezembro e

²³ Convidado para ser Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo em maio de 1920.

1920, e do Decreto que a regulamentou, nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Sobre ela Nagle²⁴ (2001, p. 246) assim escreveu:

Essa foi a única que resultou da prévia apresentação de princípios doutrinários, de natureza política, claramente expostos, bem como é a única em que se percebe a total sincronia entre os elementos que informaram e definiram o significado central das medidas adotadas e os elementos de natureza histórica e ideológica que melhor caracterizaram a ambiência social do tempo.

A Reforma apontou também para preocupações didático-pedagógicas e, com isso, criou condições para que as preocupações acima fossem garantidas pela padronização do processo ensino-aprendizagem, inclusive com implantação de aulas modelo por parte dos inspetores quando em visitas às escolas, conforme informações deixadas por Sampaio Dória:

Com o sistema da Reforma, espero que cada escola receba, em média, 8 a 10 visitas anuais. E não há de ser visita de cerimônia. Não. O inspetor terá o dever de, a cada visita, dar uma aula modelo. Isto será, verdadeiramente, o fim capital da sua visita. Se não a der, faltará aos seus deveres, e deve ceder o lugar a quem o faça. Será isto uma inovação formidável. Cada professor, por mais insultado, terá, na sua escola, algumas vezes, por ano, um padrão de aula [...] (*apud* MATE, 2002, p. 47).

Por esses, entre outros motivos, a Reforma Paulista de 1920 serviu de base para as Reformas Estaduais e do Distrito Federal, sendo considerada o principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer dessa década: “republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica” (NAGLE, 2001, p. 247). Nessa direção, a Reforma Paulista contribuiu com

²⁴ Nesta parte, a pesquisa foi concentrada em Nagle, principalmente na obra *Educação e Sociedade na primeira República* (2001).

o programa de luta da corrente nacionalista, especialmente com o programa da Liga Nacionalista de São Paulo.

Foi diferente com a Reforma do Ceará, pois o Estado não contava com muitos intelectuais qualificados para auxiliar nesse processo. Assim, ela foi elaborada, praticamente, só por Lourenço Filho, em 1923. Nesse Estado, não existia um órgão para administrar o sistema escolar. O que existia estava atrelado aos interesses dos “coronéis” políticos. Em alguns aspectos, essa Reforma representou uma continuidade da Paulista, já que alguns de seus educadores qualificados foram convidados para proceder à Reforma da instrução pública do referido Estado nordestino.

Nagle (2001, p. 248), ao comentar que algumas idéias da Reforma Paulista permaneceram na Cearense, cita a preocupação, nessa Reforma, com a formação básica da nacionalidade, da qual “derivou a importância da instrução cívica” no eixo de uma moral nacionalizadora. Medidas de menor porte também lembram a influência das iniciativas paulistanas, tais como: recenseamento escolar, implementação de escolas complementares, implantação de escolas reunidas, preocupação nacionalizadora levada ao ensino particular e, até mesmo, a utilização do método de sentencição no ensino da leitura e da escrita.

A Reforma Baiana, por sua vez, realizada sob a responsabilidade de Anísio Teixeira, em 1925, foi vista como a proposta mais ampla de organização dos sistemas escolares educacionais, pois sua legislação contemplou as expectativas postas desde o início dos anos 20.

Vale lembrar que sua estrutura teórica apontou para a necessidade de disciplinar a sociedade, portanto para a construção da ordem burguesa na Bahia. Ampla, esta Reforma trazia também a defesa que a educação escolar deveria ser, sobretudo, formadora de um conhecimento, buscando desenvolver nas crianças a observação, o raciocínio e o interesse pelas conquistas da humanidade. Existe aqui toda uma defesa do humanismo filosófico. A defesa da literatura e da história pátria é outro traçado da Reforma Baiana. Defendia também o domínio da língua portuguesa, por reconhecê-lo como condição para a organização do pensamento e da expressão, além de orientar as atividades dos olhos e das mãos até então consideradas naturais. Para isto, seria necessária a realização de trabalhos práticos e manuais. A referida Reforma explicitava, ainda, a preocupação com o desenvolvimento físico, por meio de exercícios e jogos, bem como o conhecimento das regras básicas de higiene e a idéia de que o professor precisava adaptar o ensino às particularidades do meio na escola em que deseja servir. Observa-se que a preocupação com o desenvolvimento físico e com a higiene era marcante, atrelado ao interesse de formar homens fortes e saudáveis, capazes de contribuir para o almejado desenvolvimento do país. Um traçado do pensamento biologista da época.

Após essas Reformas, apareceu um novo “ciclo no movimento de reorganização da instrução pública dos Estados e do Distrito Federal, com o maior desenvolvimento das idéias e a mais sistemática introdução das práticas do escolanovismo, cujo ideário já apresentava alguma infiltração na literatura educacional da época” (NAGLE, 2001, p. 251). Foi a Reforma da instrução pública mineira que inaugurou este novo ciclo de idéias, consideradas, na época, reformistas e remodeladoras ao mesmo tempo, provocando a primeira alteração considerada profunda na educação, no período em que Mário Casassanta era o inspetor geral da Instrução. O autor adverte que até a Reforma Baiana, as posições doutrinárias ainda estavam atreladas ao republicanismo e à democracia e afirma que, logo após, o ideário passaria por transformações:

Os novos esquemas doutrinários se diferenciam daqueles empregados anteriormente pelo fato de não serem, simplesmente, enunciados gerais retirados da doutrina do republicanismo ou do ideário democrático. Antes de tudo, em lugar de partir deles para daí retirar as conseqüências para as instituições escolares, parte-se das idéias que se deve ter destas instituições – enquanto consideradas outras tantas instituições sociais – e do modo como devem funcionar num regime republicano e democrático; a isso se acrescenta, ampliando e enriquecendo a nova posição, muitas outras “idéias sociais”. (NAGLE, 2001, p. 252).

Os novos princípios do escolanovismo sobressaíram-se aos princípios políticos (republicanismo e democracia) e, assim, a oposição passou a se dar entre a escola tradicional e a escola nova. Para melhor compreender essa oposição, apresentar-se-á um breve estudo sobre as mudanças na instrução pública do Estado de Minas Gerais e do Distrito Federal.

Na Reforma do ensino primário mineiro, ocorreu a redefinição das funções da nova escola primária, oriundas da nova proposta sobre o problema das relações entre a escola e a sociedade e, também, entre a escola e a mentalidade infantil. O Decreto 7.970-A de 15 de outubro de 1927, na Exposição de Motivos, traz o principal elemento da considerada nova doutrina sobre as instituições escolares: “Eis como a escola, de dependência e instrumento a serviço da sociedade, cujos processos assimila para transmiti-los retificados e melhorados” (*apud* NAGLE, 2001, p. 253).

Para esta concepção, depois da escola ser transformada em uma sociedade em miniatura, fica estabelecido o vínculo inicial entre a escola e o meio social, além de explicitar a preocupação com o desenvolvimento e interesses das crianças. Isso levou a repensar a nova relação entre escola/criança. “O primeiro cuidado para concorrer no sentido do desenvolvimento da criança

é não apressar a sua infância ou desconhecê-la, tratando a criança como se ela não tivesse os seus próprios interesses, mas os interesses do adulto”. (*apud* NAGLE, 2001, p. 254).

A escola passou a ser organizada nessa direção, definindo, assim, seus princípios. O primeiro deles, que precisaria ser considerado pelo professor na relação ensino-aprendizagem, é que a criança deveria ser vista a partir de seus próprios interesses e não do ponto de vista do adulto. Outro princípio referia-se à qualidade, sobressaindo-se à quantidade, objetivando priorizar questões que pudessem ajudar as crianças em sua vida – “os programas devem ser organizados em torno dos ‘centros de interesse’ da criança, isto é, os temas das lições devem ser os da vida ordinária, apresentados em conformidade com as características da experiência infantil” (NAGLE, 2001, p. 254). Com relação aos processos de ensino, dever-se-ia evitar os encaminhamentos que deixam as crianças apenas como receptoras passivas, mas conduzi-los na perspectiva de colaboração entre professor e alunos.

A Reforma Mineira, baseada em alguns desses pressupostos apresentados, foi considerada, na época, a primeira fase de um novo ciclo, mas foi a reestruturação da instrução pública do Distrito Federal, em 1927-1928, que marcou o seu auge, durante a administração de Antonio Prado Júnior e Fernando de Azevedo, como explica Nagle (2001, p. 255):

O que fez no Município Neutro representa a ampliação das idéias que penetraram na instrução pública mineira e, também, o mais compreensivo processo reformador e remodelador, elaborado à base de uma nítida noção do conceito de ‘sistema’ escolar, associado e integrado ao conceito do sistema social mais amplo.

Assim, a instrução pública no Distrito Federal foi considerada, por seus autores, diferente das demais, conforme lembra Nagle (2001, p. 256), ao falar sobre os motivos desta diferença:

Em primeiro lugar, definiu os novos ideais da escolarização, tanto os de natureza pedagógica quanto os de natureza social, de maneira que a eles fosse ajustado todo o aparelhamento educacional: as instituições escolares, os vários níveis e tipos de ensino, os programas, métodos e técnicas de ensinar-aprender, a arquitetura escolar, os serviços educacionais, e assim por diante. Os novos ideais sociais da escolarização podem ser resumidos nesta afirmação: a educação constitui elemento dinâmico de transformação social, juntamente com a função de adaptação ao meio social.

No tocante à corrente escolanovista, os responsáveis pela Proposta do Distrito Federal procuraram aproveitar e combinar os diferentes pensamentos em que se dividiu este grande movimento. Quanto ao aspecto físico, foram reestruturadas as instituições escolares existentes tanto interna quanto externamente; novas instituições foram criadas; houve reajustamento dos serviços existentes e criação de outros, tudo objetivando aperfeiçoar o funcionamento de todo o sistema escolar. A Reforma, enfim, foi considerada um plano muito bem organizado, com uma visão de conjunto, sem fragmentações e confusões originadas por concepções consideradas, para a época e pelos autores, retrógradas. Nos próximos capítulos, esta Reforma será retomada muitas vezes, como forma de entender os encaminhamentos e a base teórica que predominavam no período que antecedeu ao Manifesto, partindo principalmente dos registros do próprio Fernando de Azevedo. Antes, porém, um breve comentário sobre as Reformas realizadas no final da década de 20, feito pelo autor, ajuda a situar este movimento histórico:

Em 1927-1930 Carneiro Leão iniciava em Pernambuco uma série de reformas parciais no mesmo espírito inovador com que orientou diversas iniciativas tomadas por êle 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 em 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 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 mais tarde veio a propugnar no Manifesto de 32), uma reforma radical que tem seu nome e com que se inaugurou uma nova política de educação no Brasil. 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 expedia o primeiro estatuto universitário da República, enquanto em São Paulo Lourenço Filho, no mesmo ano, seguinte 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 de Azevedo devia transformar, completando-o e ampliando-o, na Faculdade de Educação. (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 84).

Esse breve estudo sobre o movimento das discussões políticas em torno do Manifesto mostra a necessidade de estudar os documentos relativos às Reformas Estaduais, às atividades da Associação Brasileira de Educação, bem como de consultar os Anais das Conferências Nacionais, mencionados ao estudar o Documento colocado como objeto principal de análise neste trabalho. De uma forma acentuada, os Manuais de Educação não fazem este exercício de relação, perdendo, no terreno do método, todo um movimento histórico que dá sentido e significado à construção da historiografia educacional brasileira.

Os documentos analisados na presente unidade ajudam na compreensão do próprio Manifesto dos Pioneiros, traduzido enquanto Documento que não é algo gestado pela mera vontade de indivíduos com vocação para a educação.

SEGUNDA PARTE

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

A função da busca da sociedade perfeita não é pôr um ponto final na história, mas abrir suas possibilidades desconhecidas e incognoscíveis a todos os homens e mulheres. Nesse sentido, a estrada que leva à utopia não está interrompida, felizmente, para a espécie humana.

Hobsbawm, 2001.

3 OBRIGATORIEDADE, GRATUIDADE, LAICIDADE, CO-EDUCAÇÃO E CONTROLE ESTATAL: ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA DEFESA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A defesa da educação, no Manifesto, está praticamente centrada na explicação da mesma como educação escolar. A escola é, para os autores, o lugar principal de ordenação de um novo homem que se pleiteia numa sociedade desenvolvida. Entender como esta questão é traduzida pelos seus assinantes move a elaboração da presente unidade. E, o que lhe dá forma, neste momento, é a busca de compreensão dessa defesa, dessa priorização da escola como o local por excelência da educação. Uma defesa que não se desvincula de um ideário mais geral, que é a própria idéia de sociedade na filosofia política moderna.

No traçado da escola, o Manifesto, dentre outras coisas, a revela como luta por uma educação estatal, ou melhor, como uma educação ordenada pelo poder de Estado. Assim, os Pioneiros, ao defenderem a escola única como tentativa de estendê-la, inclusive, aos menos favorecidos economicamente, argumentavam que essa organização deveria partir do Estado:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (AZEVEDO et al., 1960, p.114).

Em uma de suas obras, Azevedo lembra, ainda, que o papel do Estado não pode resumir-se em dar satisfação à população sobre o que ocorre no seu território, mas

[...] deve manter-se, como a sociedade politicamente organizada, tendo um suporte concreto nos sentimentos, nas ideias e nos fatos que exprimem uma solidariedade política superior a todas as formas de solidariedade da variedade dos grupos existentes no território que lhe está submetido (1937, v. 22, p. 158).

Nessa mesma obra, o autor, ao defender que o sistema educacional deve oportunizar seus benefícios à toda a comunidade, de forma crescente, também defende que esta grande obra exige “um governo forte, armado de meios e de energias individuais poderosas [...]” (Azevedo, 1937, v. 22, p. 230-231). Esta ideia fica ainda mais clara na afirmação transcrita abaixo percebendo-se a estreita vinculação entre educação e Estado:

Esta obra, porém, terá de vir, quer seja ela promovida por um Estado forte, consciente de seus deveres, mais do que de seus direitos, e cuja força provenha do seu programa de longos deveres, e de sua decisão de executá-los, quer seja imposta pelas forças sociais e culturais, que trabalhem na criação de uma nova mentalidade, capaz de influir sobre a renovação da estrutura do Estado (AZEVEDO, 1937, v. 22, p. 231).

A defesa da escola única, traduzida no Manifesto, assinado pelo autor, objetivava alcançar algumas metas, entre elas a de acabar com o ensino dual²⁵. Para os Pioneiros, todo indivíduo, numa chamada “democracia social”, deveria ter uma base comum de educação para só depois encaminhar-se para especificidades diferentes. Esta base comum é uma ideia que ajuda a entender como uma pretendida educação coletiva se impõe, no social, como igualdade e, ao mesmo tempo, como diferença. Percebe-se, nesta dualidade, a própria ideia de individualismo presente na ordenação da consciência burguesa.

²⁵ “Transplantado da Europa, já vimos que o Brasil mantinha um dualismo essencial em suas iniciativas educacionais. Havia uma educação para o povo, que era, ao que parecia, uma educação para o trabalho, e uma educação para a elite, que seria a educação para a cultura”. (TEIXEIRA, 1997, p. 213). “O dualismo da preparação acadêmica e da preparação profissional só pode trazer confusão e ineficiência”. (TEIXEIRA, 1997, p. 115).

A proposta de escola, no Documento, norteou-se, ainda, por princípios tais como a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Consideravam, os Pioneiros, que tais princípios “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” (AZEVEDO et al., 1960, p. 115).

A defesa do direito natural à educação como efetivação da igualdade entre os homens não nega, de um lado, a liberdade e o individualismo que marca a lógica liberal e, de outro, acredita estar superando, na universalização da educação, as diferenças de classe no desenvolvimento humano, embora não as negue como lógica natural da sociedade voltada para a indústria e para o mercado. Laicidade, gratuidade, obrigatoriedade de educação e a não diferença na aprendizagem entre os sexos são expressões já traduzidas pela filosofia clássica burguesa que tem, no direito natural e na liberdade, o seu eixo central.

Alimentando este ideário, Teixeira lembrou, em suas obras, que, na tradição brasileira, a educação, até o início do século XX, era privilégio de poucos e explicou:

Quando toda educação é para poucos, o sentimento de que a educação toda é para privilégio faz-se invencível mesmo na escola primária, e daí constituir-se a quebra de padrões de aprovação o grande objetivo da igualdade e justiça social. Somente quando é oferecida a todos é que a educação se caracteriza como um direito, devendo ser buscada como uma necessidade. (TEIXEIRA, 1999, p. 368-369).

Para os Pioneiros, somente após uma dada base educativa comum para todas as classes sociais, poder-se-ia eleger os critérios de seleção natural, com referência nas diferenças de capacidade e aptidões entre os candidatos. Em outras palavras: a educação iguala na

oportunidade e num conhecimento que se impõe a todos, mas a natureza de cada um é responsável, a partir de um certo grau de estudo, pela continuidade de uma educação diferenciada. Este é o princípio da laicidade traduzida pela filosofia burguesa.

Os próprios assinantes do Documento esclarecem que a gratuidade não é algo descolado dessa luta pela formação comum para um viver coletivo, para a formatação do próprio Estado liberal como fundamento ordenador da vida social. O ensino taxado, como bem lembra Azevedo em uma de suas obras, não é coerente à necessidade de formação comum do homem pleiteado para a vida no país. O interesse público (ensino comum) impõe como obrigatório o ensino gratuito,

[...] obriga todos (daí o princípio da obrigatoriedade) a uma formação inicial comum e, como não podia obrigar, taxando o ensino (instituído como base comum), torna-o acessível a todos pela gratuidade. A educação inicial deve ser uma para todos (única), obrigatória e gratuita” (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 72-73).

Nesse sentido, o Manifesto não é algo desvinculado de uma luta pela educação já em curso no país, isto é, ele segue o caminho de uma política reformista da própria política e da educação nacional. Em outras palavras, escreveu Mate (2002, p. 133): o Manifesto traduz-se “como ampliação da política reformista”.

Os Pioneiros da Educação viam, na oferta da escola ampliada para todos, o chamado “ensino comum” como uma grande possibilidade para preparar uma almejada uniformidade moral gestadora de nacionalismo no país. Esta é outra idéia que move a defesa da escola no momento em que a sociedade brasileira, internamente, se coloca a necessidade da divisão social do trabalho, estabelecido sobre a base da indústria e da concorrência internacional.

Para Azevedo, a própria convivência dos alunos na escola é elemento de unidade nacional. Quanto maior o tempo em que os alunos, de meios diversos, pudessem estudar juntos, “tanto mais estes, tornados adultos estarão em condições de uma compreensão e estima recíproca para a realização da unidade nacional” (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 73). Direito e biologismo no desenvolvimento individual e busca de unidade nacional são defesas que caminham paralelas no discurso educacional dos Pioneiros.

Azevedo considerava que a educação comum deveria ser ministrada até os 14 anos. Porém, o limite para a unidade do ensino poderia ser com base nas diferentes aptidões dos alunos ou da necessidade de uma especialização. Contudo, por problemas econômicos, este tempo de base comum foi fixado, pelo autor, em sua obra, em cinco anos, mas, quando o Estado estivesse em condições, deveria estendê-lo dos 7 aos 14 anos.

No Manifesto, os Intelectuais defenderam que a obrigatoriedade da educação, na sociedade industrial, deveria estender-se até por volta dos 18 anos (idade conciliável com o trabalho produtor), como uma forma de preservar a criança da exploração do trabalho, ao mesmo tempo em que informavam que esta proposta, a da obrigatoriedade, só existia, ainda, na intenção posta no papel. Escreveram eles:

A obrigatoriedade, que por falta de escolas, ainda não passou do papel nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho 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 freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (AZEVEDO, et al., 1960, p. 115).

Teixeira considerava que uma das mais importantes premissas da filosofia da educação era a do direito natural. Tratava-se “de dar a cada indivíduo um lugar, na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social, econômica ou de nascimento” (TEIXEIRA, 1997, p. 253). Seu objetivo era a ordenação do Estado republicano com um Estado de direito (democracia) que viabilizasse o desenvolvimento das capacidades naturalmente diferenciadas dos indivíduos. Esta foi uma premissa na qual os assinantes do Manifesto acreditaram. Teixeira, inicialmente, entendeu que seria necessária a organização de um sistema educacional livre, gratuito, que oportunizasse o acesso a todos, do jardim da infância até à Universidade, tendo como limitação apenas a sua capacidade inata, “e que dê a todos os indivíduos a indispensável formação econômica e social que os habilite a cooperar e a participar na civilização do país” (TEIXEIRA, 1997, p. 253). A educação cumpriria, assim, seu papel de dar a cada indivíduo um lugar na sociedade, condizente com seus méritos e sua capacidade. A teoria da meritocracia é algo bastante difundido nesse período. O liberalismo dos Autores incorpora a vertente biológica da teoria positivista, em voga na época.

Ao analisar alguns resultados da estatística educacional brasileira de 1932, Freitas²⁶, comparando o número de alunos iniciantes com o de concluintes, considerou alguns dados assustadores no ensino primário. Registrou as seguintes informações em 1934: “Os alunos matriculados foram em número de 2.249.147. A frequência atingiu a 1.595.636 unidades, verificando-se, ao todo, 153.711 conclusões de curso” (FREITAS, 1934, p. 15). Ao escrever sobre a obrigatoriedade do ensino ele alertou que os critérios variavam muito de um Estado para outro:

²⁶ Dr. M. A. Teixeira de Freitas – Autor da obra “O Ensino Primário no Brasil”, cuja introdução da mesma foi proferida na abertura da “Semana de Educação”, promovida pela ABE, em novembro de 1933, no Rio de Janeiro.

Essa obrigatoriedade, porém, tem um sentido assaz limitado, pois ela só pode ser observada – e ainda assim precariamente – onde existir escola ao alcance da população infantil, o que por ora só ocorre muito restritamente. [...] Além do que ela não corresponde de fato àqueles períodos fixados na lei, porquanto o currículo do ensino primário brasileiro abrange variavelmente de um a 5 anos”. (FREITAS, 1934, p. 23-24).

E alertou: além da distância entre a residência dos alunos e a escola, outro determinante da desistência escolar era a pobreza, tanto rural quanto urbana, que impunha o trabalho como necessidade. Os pais,

[...] quando podem e querem mandar os filhos à escola, só tem em mira uma ligeira alfabetização e a ocupação das crianças enquanto nenhum proveito é possível tirar do seu emprêgo em misteres domésticos ou nos trabalhos da roça, do pastoreio, da pesca, do engenho ou da oficina. E daí decorre que tão logo os educandos aprendem uns rudimentos de leitura e conta e conseguem assinar o nome, são retirados da escola para ajudar nas fainas do lar ou fazer qualquer trabalho que melhore a parca economia da família (FREITAS, 1934, p. 29).

Assim, a obra educacional que se realiza no país atinge os alunos “na sua quase totalidade, senão por uns dois anos, oferecendo coeficientes ridículos à população escolar que consegue o diploma do ensino do primeiro grau” (FREITAS, 1934, p. 29).

Conhecedores dessa realidade, os Pioneiros, após a publicação do Manifesto e do reconhecimento do que este Documento representava para muitos educadores, poetas e também profissionais da imprensa²⁷, planejavam formas para amenizar, entre muitas outras, a

²⁷ Fernando de Azevedo (1958, v. XVI, p. 87) registrou alguns depoimentos sobre o Manifesto, entre eles: “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” (Menotti del Picchia, poeta e romancista, in: “O Jornal”, do Rio de Janeiro, 19 de março de 1932). “É um trabalho de fôlego [...], 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” (in: “O Estado de São Paulo” – notas e informações, 22 de março de 1932).

problemática dos dilemas que envolvem a obrigatoriedade de escolarização, tais como os trazidos, anteriormente, por Freitas (1934). Assim, os autores do Documento tinham, desde o início, a constante preocupação de detalhar o plano de reconstrução educacional do Brasil. Foi nessa tentativa que organizaram um novo documento chamado “Esboço”, para que a nova política educacional tivesse suas linhas gerais claramente definidas (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 88). Nas partes do documento destacadas a seguir, estão contemplados aspectos da gratuidade, da co-educação e da laicidade.

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 - [...]

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). (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 90).

Considera-se pertinente lembrar, aqui, a administração de Teixeira, um dos autores do Documento de 32, ao assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução no Distrito Federal, de 1931 a 1935, como uma das maiores tentativas para colocar em execução os principais

aspectos presentes no Manifesto, entre eles o da obrigatoriedade. Uma de suas primeiras iniciativas foi a constituição de um sistema escolar, a partir do qual foram criados serviços centralizados de matrícula, frequência e controle da obrigatoriedade escolar. As escolas, outrora isoladas, passaram a ser coordenadas, coletivamente, por serviços centrais, procurando atender sempre ao maior número de alunos em cada bairro.

Nessa administração, uma das maiores realizações de Teixeira foi a construção de prédios escolares com os devidos aparelhamentos “em números que jamais tinha sido cogitado até aquela data” (LEMME, 1988, p. 140). Esta medida era considerada a condição para viabilizar a obrigatoriedade defendida no Manifesto. O próprio diretor – Teixeira - comentou esta medida em seu relatório anual de 1934:

A idéia de que se educa de qualquer forma, debaixo de árvores ou em casebres e porões, é um dos resíduos mais alarmantes da velha idéia, puramente intelectualista de ensino, idéia que, em educação popular se veste das roupagens místicas da alfabetização salvadora. (LEMME, 1988, p. 140).

Lemme, com aparentes ressalvas ao americanismo²⁸ de Teixeira, assim avaliou esta

²⁸ Anísio Teixeira graduou-se em Filosofia da Educação pela Universidade de Columbia, dos Estados Unidos, “onde foi discípulo de Dewey, de quem traduziu um dos seus livros” (TEIXEIRA, 1997, p. 251). Na obra “Pequena Introdução à Filosofia da Educação”, Teixeira falou de sua relação com Dewey: “O pensamento do autor não tem preocupações de originalidade. Filia-se ao dos educadores e, mais diretamente, ao do grupo que reconhece, como sua principal figura, a do filósofo John Dewey”. (TEIXEIRA, 2000, p. 11). Lemme registrou outras informações sobre a referida relação: “Discípulo de John Dewey, na Universidade de Columbia, e o maior divulgador de sua filosofia entre nós, parece-nos entretanto que sua atuação como verdadeiro introdutor dos métodos norte-americanos de educação no Brasil, de maneira sistemática, decorreram menos de sua adesão ao instrumentalismo dewiano, do que da observação e da apreciação das práticas pedagógicas norte-americanas. Ao fazer, em 1939, um curso de educação na Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, pude verificar, aliás com alguma surpresa, que os métodos educacionais preconizados por John Dewey, e o principal era o chamado ‘método de projetos’, tinham uma aceitação muito restrita entre os educadores norte-americanos: de modo geral, eles faziam críticas severas ao movimento denominado de ‘educação progressiva’ (‘progressive education’), diretamente inspirados nas idéias de Dewey. E se, em sua administração, Anísio Teixeira incluiu a criação das chamadas ‘escolas experimentais’, de nítida influência dewiana, as modificações mais significativas que introduziu na organização escolar do Distrito Federal foram inspiradas diretamente nas práticas educacionais

administração:

Apesar dos possíveis ‘pecados’ da ‘americanização’, estou convencido de que a Administração Anísio Teixeira, representou o ponto mais alto atingido entre nós no esforço de oferecer ao povo uma organização de ensino público, de inspiração democrática, limitada apenas pelas próprias limitações do regime econômico, político e social em que vivíamos e continuamos a viver, até os dias de hoje. (LEMME, 1988, p. 134).

Como se pode observar, inclusive por este membro do Grupo dos assinantes do Manifesto, a luta travada era contra aquele pensamento ainda vigente no país que não alcançava os ideais do liberalismo clássico, o pensamento religioso. A filosofia burguesa (o Estado de direito natural, a igualdade natural) foi defendida por todos eles com ardor e anuncia um eixo central do Documento analisado na presente pesquisa que aponta para o individualismo, para o Estado de natureza.

Reconhecendo a importância da escola para a ordenação definitiva da sociedade capitalista no país, os Pioneiros explicitaram, no Manifesto, a preocupação de estender a gratuidade até o ensino superior, valorizando, também aqui, a idéia de seleção (Estado de direito) dos mais aptos:

generalizadas nos sistemas comuns de educação norte-americana [...] Lembro-me, a propósito, que, certa vez, discutindo com Anísio o problema da igualdade de oportunidades, ‘o sonho da educação norte-americana’, acabei concluindo que sua filosofia de educação, inspirada nas idéias de John Dewey, pressupunha uma sociedade homogênea, sem classes, retratada naquela imensa classe média norte-americana, tão igual em seus hábitos, idiosincrasias e aspirações. E ele concordava e estava sendo fiel à doutrina do mestre de Columbia. Conforme observa Madan Sarup, [...]: ‘para Dewey, a história era a luta contra a Natureza, e não de homens contra homens, classes contra classes. A história violenta dos índios, dos negros, dos imigrantes e do movimento operário não contava. Não havia conflito, nem violência – uma história sem classe. O que Dewey criou em sua escola, em Chicago, foi uma história de classe média, que ignorava o conflito e a violência e apoiava o pensamento organizacional da nossa classe média. Quando porém ele reconheceu a existência do conflito social, suas soluções foram o uso inteligente da educação para controle social e a utilização de especialistas’. (LEMME, 1988, p. 126, 127). A exposição deste Pioneiro, além de mostrar que a filosofia de Dewey influenciou o pensamento de Teixeira, confirmou a aproximação do pensamento de Dewey com o pensamento europeu, como o de Tocqueville. Ao abraçar o liberalismo, afastaram-se da luta de classes e aproximaram-se da idéia do homem traduzido pelo homem ideal, identificado com a classe média americana. Não há, nesta análise do igualitarismo entre os homens no seio do capitalismo, coerência com a teoria traçada por Marx quando fala em superação das classes sociais. Vale lembrar que Marx já fez a crítica a esta análise da sociedade de forma científica no século XIX.

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. (AZEVEDO et al., 1960, p. 121).

Teixeira, em sua obra, retoma a questão do ensino superior, vendo-a como uma forma de oportunizar o direito a todos ao conhecimento não só para atender às necessidades do país mas como uma forma de distribuir, na sociedade, os homens, naturalmente diferentes, no exercício das ocupações, superando o limite nacional de poucas profissões que, para os Pioneiros, entravavam o desenvolvimento do trabalho numa forma mais avançada.

No grau universitário devemos, ainda, estender o ensino especializado e superior a todos os ramos dos conhecimentos humanos, habilitando-nos à formação, tão completa quanto possível, dos quadros técnicos e culturais de que o país está urgentemente necessitando.

Estou certo de que semelhante política educacional abriria caminho para a emancipação democrática do Brasil, iniciaria a preparação dos cidadãos para as diversíssimas ocupações que os solicitam, em uma sociedade moderna, e resolveria o *impasse* para o qual marcha a educação nacional, que se vai tornando ela própria um dos nossos mais graves problemas, com a sua obsessão de preparar o brasileiro, exclusivamente, para três ou quatro profissões. (TEIXEIRA, 1997, p. 254, grifo do autor).

A publicação do Manifesto abalou, significativamente, o monopólio das idéias pedagógicas dos católicos porque, afinal, com os princípios da gratuidade e da obrigatoriedade, o ensino vinculou-se à única instância em condições de assumir esta proposta – o Estado. A educação escolar estatal ganha, no discurso, prioridade sobre a educação escolar levada pela Igreja no Brasil da época. No campo dessa discussão, estão a necessidade de unificação nacional e controle do Estado, na visão de um conceito de homem e de sociedade buscados pelo progresso.

Os católicos destacavam a importância da escola privada e defendiam o ensino religioso tanto na escola privada como na pública. Sobre os liberais, Fausto (2000, p. 339) escreveu:

Os educadores liberais sustentavam o papel primordial do ensino público e gratuito, sem distinção de sexo. Propunham o corte de subvenção do Estado às escolas religiosas e a restrição do ensino religioso às entidades privadas mantidas pelas diferentes confissões.

Entende-se, na presente pesquisa, que a escola brasileira, no percurso da luta posta, se aburguesava na direção da discussão já travada em países como a Alemanha e a França: a laicidade se impunha sobre a fé. Este confronto ideológico no Brasil teve seu auge no início da década de 1930, como consequência das Reformas Educacionais que começavam a ser implantadas em alguns Estados e por outros princípios abraçados pelo movimento renovador da educação.

É importante observar que o princípio da laicidade na educação já estava posto na Europa pelo pensamento do filósofo francês Condorcet²⁹, no século XVIII, marcando a luta contra uma antiga forma de pensar traduzida pela Igreja. Em uma de suas obras – *Réformateurs Sociaux* – está presente a defesa do autor de que não se pode, por meio da educação, consagrar opiniões, mas sim submetê-las ao exame livre das gerações sucessivas, não devendo impor nenhuma crença. Nessa perspectiva, para o autor, o poder público não tem direito de ligar o ensino moral à religião, pois as opiniões religiosas, segundo o conhecido

²⁹ Condorcet.- Jean Antoine Nicolas de Caritat (1743-1794). Para Condorcet e outros iluministas, o homem é um ser perfectível e a origem da ordem social não é divina mas construída pelos próprios homens, portanto, sujeita a modificações e alterações que apontam para a felicidade geral. Para ele, a formatação do novo homem, necessário para promover o progresso humano, seria possível via instrução pública. É a respeito dessa instrução que, em 1790, Condorcet, no Contexto da Revolução Francesa, escreve “Cinq Mémoires Sur la Instruction Publique”. Nos últimos meses de sua vida, ele escreveu, também, o “Esboço de um Quadro Histórico dos Progressos do Espírito Humano”. O fez na clandestinidade, sem bibliografia de apoio, após ter tido sua prisão decretada por ter redigido um panfleto denominado “Advertência aos Franceses sobre a Nova Constituição”, a qual ele considerava uma armadilha, um meio hábil de organizar a ditadura.

princípio da Tolerância³⁰, deve ser escolha de uma consciência independente. Assim, este poder deveria limitar-se a fixar o objeto da instituição e assegurar que ele fosse cumprido. Competia-lhe assegurar a escolha dos mestres, dos livros ou dos métodos de acordo com a razão dos homens esclarecidos. Nas palavras de Condorcet (1929, p. 7):

O poder público não tem o direito de ligar o ensino da moral à religião. Com relação a isso, sua ação não deve ser nem arbitrária e nem universal. Considera-se que as opiniões religiosas não podem fazer parte da instrução comum, já que devendo ser escolha de uma consciência independente, nenhuma autoridade tem o direito de preferir uma à outra. E disso resulta tornar o ensino da moral rigorosamente independente dessas opiniões. Ele não tem o direito de ensinar opiniões como verdades. O poder público não pode mesmo, sobre nenhuma matéria, ter o direito de fazer ensinar as opiniões como verdades: ele não deve impor nenhuma crença.

Na luta contra a velha ordem, o iluminismo francês abriu toda uma discussão com a Igreja e traduziu seus dogmas como “opiniões” impostas aos homens como verdades. Segundo esta análise, Condorcet acreditava que um sistema de educação bem construído deveria garantir à humanidade a superação dos preconceitos e oportunizar-lhe a obra das Luzes. Nessa direção, alertava para que o ensino não fosse confiado a corpos perpétuos como congregações, ordens de monges, universidades ou corporações, pois elas não têm como objetivo o progresso das Luzes, mas a perpetuação de seu poder e dos seus preconceitos.

³⁰ Autores clássicos do século XVII e XVIII também trataram da tolerância. Naquele momento o embate estava voltado contra a Igreja. Filósofos como John Locke (1632-1704) e Voltaire (1694-1778), cujo nome real era François Marie Arouet, escreveram sobre o assunto. Nessa época, escrever sobre tolerância era lutar sobre o despotismo da igreja e da aristocracia feudal. Esse embate culminou em duas grandes frentes de luta: Revolução Gloriosa e Revolução Francesa. A análise desta questão, no século XX, está voltada para tentar quebrar as imposições dos países dominantes no processo de globalização do capital na forma do imperialismo. A questão é outra. “A tolerância foi um tópico que interessou Locke durante toda a sua vida: tolerância pelos governos de práticas e crenças religiosas, tolerância entre seitas religiosas para diferenças de crenças e diferentes interpretações das Escrituras. De fato, Locke tinha dificuldade em tolerar a intolerância, sobretudo no caso daqueles prelados cristãos e dignitários eclesiásticos que tentavam impor doutrinas e dogmas que não se encontravam na Bíblia. Opunha-se vigorosamente ao uso da força como um meio de trazer as pessoas para a ‘verdadeira religião’.(YOLTON, 1996, p. 42). Locke escreveu, no primeiro de seus quatro textos, que a verdadeira religião “não é instituída a fim de se erigir uma pompa exterior, nem para se obter domínio eclesiástico, nem para se exercer a força compulsória; mas para reger as vidas dos homens de acordo com as regras da virtude e da piedade” (*apud* YOLTON, 1996, p. 42).

Nesta defesa, Teixeira não poupou esforços e criatividade e até lembrou da necessidade de rever a velha ordem do “vale de lágrimas”:

Maior sinceridade, porém, um desejo mais lúcido pelo melhoramento real da vida do homem na terra, um sentido de responsabilidade mais agudo pelo que resta a fazer, um espírito maior de sacrifício e de heroísmo pela conquista objetiva do progresso, - ninguém os teve como os tem o homem moderno.

É essa a nova atitude espiritual: a ciência tornou possível o bem do homem nesta terra e nós temos a responsabilidade de realizá-lo pela revisão completa da velha ordem tradicional do “vale de lágrimas”. Esse novo homem, independente e responsável, é o que a escola progressiva deve vir preparar. (TEIXEIRA, 2000, p. 32).

Este mesmo autor lembrou que a escola reflete a sociedade a que ela serve. Assim, a escola tradicional representava a estrutura oligárquica rural que estava prestes a perder sua hegemonia. Para ele, um representante da burguesia industrial, a concepção que deveria nortear a escola precisava acompanhar as mudanças do novo espírito de uma nova civilização. Também defendeu que a escola deveria ser a casa de todos os brasileiros, na qual a divisão da sociedade, os preconceitos de família, os diferentes credos e outras forças de segregação não tivessem entrada. Com suas palavras:

Só assim ela formará o sentimento de igualdade e de comunhão que se deseja venha a prevalecer.

Diante disso, por que levar para a escola a preocupação da distinção de credos, e acentuá-la com a separação dos membros de credos diferentes para um ensino das diferentes religiões?

Não vejo em que possa essa política concorrer para melhorar um país que tem, entre as suas mais honrosas tradições, a de uma nobre tolerância social, seja no que diz respeito a raças, seja no que diz respeito a religiões.

Haveria, entretanto, ainda muito a dizer a respeito, no que tange por um lado à inexecutabilidade real, pelo menos do plano proposto na atual lei federal de ensino religioso facultativo, e por outro, à provável ineficiência desse ensino. (TEIXEIRA, 1997, p. 256-257).

Após à publicação do Manifesto, durante o ano de 1933 até os dias que antecederam a Constituição, em 16 de julho de 1934, a Associação Brasileira de Educação esteve mobilizada, como forma de apresentar sugestões aos constituintes nos assuntos relacionados à educação, ao ensino e à cultura. Nesse período, marcado por muitos debates, aumentou o acirramento entre o chamado grupo dos liberais que defendiam o estado de direito e os católicos.

O grupo dos educadores católicos, que defendia a preponderância da família na escolha da educação e do caráter que pretendiam para seus filhos, argumentava, no plano financeiro, que o Estado devia “até mesmo subvencionar os estabelecimentos particulares de ensino, além de manter a rede de ensino público, de modo a atender às preferências que fossem manifestadas em cada caso” (LEMME, 1988, p. 104). Uma das maiores defesas dos católicos referia-se à obrigatoriedade do ensino religioso nos currículos escolares (a escola poderia ser pública, mas não leiga), pois entendiam que só com a inclusão da religião haveria a verdadeira educação integral. Lemme (1988, p. 105) destacou uma afirmação do padre jesuíta Leonel França³¹ que diz: “Se a educação não pode deixar de ser essencialmente religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar. Tal o veridictum irrecusável de toda a sã pedagogia”.

A filosofia católica e a filosofia liberal traduziam a discussão em torno do homem e da vida. Este embate resultou numa ruptura entre os componentes da Associação Brasileira de Educação, sendo que muitos representantes da Igreja Católica e fundadores desta associação retiraram-se e até criaram outra, absorvendo estes e os educadores católicos. Alceu de

³¹ Citação feita em seu livro “Ensino Religioso e Ensino Leigo”, publicado em 1931.

Amoroso Lima, um dos educadores mais atuantes do grupo dos católicos, assim registrou o tom de vitória:

O dia 30 de maio de 1934 marca uma data capital na história do catolicismo brasileiro. [...] Conseguimos incorporar na legislação constitucional de 1934 as aspirações políticas essenciais do catolicismo nacional na hora presente. Conseguimos introduzir um princípio novo nas relações entre a Igreja e o Estado. Conseguimos, enfim, que a ordem social brasileira, isto é, que a lei respeitasse o fato. (apud LEMME, 1988, p. 105-106).

Nessas “conquistas”, contrariando a Constituição Republicana de 1891, que separava a Igreja do Estado, estava a introdução do ensino religioso como disciplina obrigatória.

Uma outra questão que unia Condorcet e os Pioneiros era o princípio da co-educação. Condorcet expôs que as mulheres deveriam partilhar da instrução dada aos homens para que estivessem preparadas para supervisionar a educação de seus filhos, vigiando-os, preparando-os para absorvê-la, suprimindo aquilo que, por ausência ou distração, eles perderem. Os Pioneiros defenderam uma escola unificada para alunos de sexos diferentes, admitindo separação entre eles somente quando necessário em função de suas aptidões psicológicas e profissionais, “estabelecendo em tôdas as instituições a educação comum ou co-educação que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação” (AZEVEDO et al., 1960, p. 115).

Para Condorcet, no início do iluminismo francês, a falta de instrução feminina introduziria nas famílias uma desigualdade contrária à sua felicidade, quer seja entre marido e mulher, irmão e irmã, mãe e filho, podendo torná-las alvo de desprezo. Além disso, as mulheres instruídas

possibilitariam a seus maridos o exercício da leitura, tendo, assim, o mesmo direito que os homens à instrução pública. Dessa forma, ela deveria ser dada em comum e confiada a um mesmo mestre, independentemente do sexo, como forma de economia, oportunidade de estímulo à busca de sentimentos elevados que promovessem o sentimento de benevolência, bem como o desejo de merecer a estima da pessoa amada ou da família. Nessa direção escreveu: “Enfim, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes que podem dar-lhes os meios de exercer realmente esses direitos, com uma mesma independência e uma igual extensão” (CONDORCET, 1929, p. 9).

Teixeira considerava que a felicidade – um princípio filosófico do iluminismo – deveria ser enfatizada como explicação do significado da vida voltada para a liberdade. Assim, os registros deste autor permitem compreender que ele se alinhou aos que defenderam a forma capitalista de vida na sua fase inicial. Sua intenção parece ter sido a de consolidar uma situação que já estava posta em alguns países europeus e nos Estados Unidos. Condorcet foi um homem comprometido com a consolidação da nova ordem social na França. Esta consolidação passou pela formatação da indústria e incorporação de uma ontologia liberal: o homem dos valores defendidos pela burguesia inglesa. A instrução pública, através da escola, poderia ajudar nessa tarefa mais do que qualquer outra instância da sociedade. A necessidade do homem de negócios, na França, gestou, na obra do autor francês, a defesa da escola como espaço para a instrução pública que, no Brasil, manifestou-se no início do século XX.

Para o iluminismo francês, Liberdade, Igualdade e Fraternidade só seriam possíveis a partir de um dado desenvolvimento material e do esclarecimento intelectual. É isso que tornariam possíveis os ideais da revolução almejada e, provavelmente, que levou o autor a fazer a defesa

da escola laica já no seio da Revolução Francesa. Libertar o homem da ignorância e da superstição, esta era a tarefa da escola no século XVIII na França. Antes de qualquer outra coisa, suas defesas teóricas constituíam a base para que fossem atingidos os ideais revolucionários traduzidos como construção universalizada da ordem produtiva gerida pelo capital.

A instrução pública, nesse sentido, assumiu o poder de formatar aquilo que, para o Brasil, seria uma nova consciência, visando a formação de um novo homem, ou melhor, formatando, finalmente, na pátria, o homem burguês: o ser de direito natural, o que para os iluministas foi traduzido, ideologicamente, como possibilidade de igualdade de direitos, como uma medida de acabar com uma velha distinção entre as classes. O sentido real da luta liberal - negação da ordem produtiva feudal e do poder da Igreja que a acompanha (ordenação de uma nova sociedade de classes), gerido pelo capital - só foi questionado e compreendido na Europa, no século XIX, com a produção dos levantes operários e com a produção teórica da “ciência da história”³².

No Brasil, reflexos dessa luta mais geral se revelam na defesa de autores liberais como Spencer³³, Comte³⁴ e outros defensores do biologismo social, ainda no universo da luta contra a Igreja, como Teixeira (2000, p. 143) explicou:

³² “Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história”. (MARX; ENGELS, 1986, p. 19).

³³ Herbert Spencer (1820-1903) – Filósofo inglês “é mais conhecido por sua teoria da *evolução*. Em *Hipótese e desenvolvimento* (1852), antes de Darwin, já exprime a idéia do evolucionismo. [...] Quanto ao *evolucionismo*, a lei mais geral, definindo a estrutura mesma da evolução, é a seguinte: ‘A evolução é um duplo movimento de integração e de diferenciação progressivas’. Integração progressiva, isto é, a evolução é, nesse processo, a passagem de uma forma menos coerente a uma forma mais coerente. [...] A evolução marcha para um ‘estado de equilíbrio dinâmico’: tudo, na natureza, parece procurar um estado de equilíbrio ativo ou de adaptação”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 228, grifos dos autores).

³⁴ Augusto Comte (1798-1857) – Filósofo francês, considerado por Japiassú e Marcondes (1991), criador do positivismo. “O termo ‘positivismo’ deriva-se da lei dos três estados que Comte formula em sua teoria da história, designando as características globais da humanidade em seus períodos históricos básicos: o teológico, o metafísico e o positivo. A característica essencial do estado positivo é ter atingido a ciência, quando o espírito

O prazer, ou a virtude, ou a perfeição, ou a salvação da alma, não são o fim supremo da vida humana porque tal fim não existe. A atividade humana se justifica por si mesma e tem em si mesma o seu próprio fim. Prazer, virtude, felicidade são *resultados* da atividade, o que é diferente de um fim externo que se buscasse alcançar.

Teixeira também afirmava, no período de elaboração do Manifesto, que a reorganização do meio material, com base na experiência, vinha acompanhada da mudança dos valores sociais e morais, pensando no benefício que teria, aqui na terra, uma negação dos ideais da Igreja ainda presentes no país, um princípio defendido pelos enciclopedistas na Europa dos oitocentos. Em suas palavras: “O homem, assim como está reconstruindo o meio material em que vive, quer também reconstruir o ambiente social e moral, à luz dos mesmos processos de julgamento e de experiência: o seu benefício na terra onde vive”. (TEIXEIRA, 2000, p. 29). Ele compreendia que a desconfiança, a submissão e o medo de outrora deram espaço para o otimismo, a segurança e a coragem diante da vida: “O método experimental reivindicou a eficácia do pensamento humano” (TEIXEIRA, p. 30). Não deixou, entretanto, de defender, também, o biologismo. Essa preocupação com o ensino moral é aprofundada na unidade que segue.

supera toda a especulação e toda a transcendência, definindo-se pela verificação e comprovação das leis que se originam na experiência. Comte é considerado um dos criadores da sociologia, procurando conciliar em sua proposta política de reforma social elementos da política conservadora, como a defesa da ordem, e da corrente liberal ou progressista, como a necessidade de progresso. Daí o famoso lema do positivismo comtiano, o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1991, p. 52).

4 ENSINO MORAL: A PREOCUPAÇÃO COM O NACIONALISMO E O HOMEM CIDADÃO

No final da segunda década do século XX, o Brasil era considerado um país atrasado, comparado com os valores, a cultura, a forma de trabalho e a educação existentes na Europa e nos Estados Unidos. Azevedo, no início de uma de suas obras, explicita o contraste que julgava existir entre a educação que havia no Brasil e a complexidade dos problemas a que os educadores eram chamados a resolver. O título de seu texto revela tal preocupação: “Com uma alma antiga para um mundo novo” (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 46). Sobre esta questão, o autor escreveu:

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente 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. (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 47).

De fato, o que estava em questão, sob a ótica de uma almejada mudança para o novo, era a forma mais desenvolvida do capitalismo, traduzido economicamente como indústria e politicamente como Estado de direito.

No limite da discussão de uma nova educação como veículo de transformação social, o próprio Manifesto traz um posicionamento bem definido sobre a escola tradicional, indicando-a, inclusive, como incapaz de romper o quadro estático da vida social:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das

democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. (AZEVEDO et al., 1960, p. 112).

Uma leitura ingênua desta citação pode levar à compreensão de que a defesa da educação feita pelos Pioneiros visava a superação da organização social da época. Há que se perceber, nesse aspecto, que a bandeira de mudanças, apontada por eles, representava, sobretudo, a incorporação dos valores liberais. Para isso, pregavam a eliminação do ensino religioso nas escolas para poderem reforçar, por intermédio do ideário liberal, a difusão da idéia de amor à pátria, a valorização do indivíduo como homem voltado para as coisas públicas e considerado, na filosofia burguesa, como cidadão. Para eles, o nacionalismo não poderia restringir-se a uma vida simbólica já que o consideravam uma pedagogia para a coesão social que se traduz como projeto de vida entre os homens, vivenciados como irmãos: “a tomada de consciência pela nação, de sua existência e dos interesses dos seus filhos. Pelo nacionalismo, os indivíduos da nação se fazem verdadeiramente irmãos e tudo que atinja a cada um passa a atingir a todos” (TEIXEIRA, 1999, p. 387).

Logo a seguir, o próprio Teixeira fala em coesão. O fundamento dessa pedagogia para ele é a justiça, é a participação, é uma igualdade natural que os Pioneiros acreditam, como a filosofia política inglesa do século XVII, que existe no ser como uma lei de natureza³⁵.

³⁵ Locke (2001, p. 83-84) trata, com clareza, sobre o entendimento dado ao estado de natureza: “4. Para compreender corretamente o poder político e traçar o curso de sua primeira instituição, é preciso que examinemos a condição natural dos homens, ou seja, um estado em que eles sejam absolutamente livres para decidir suas ações, dispor de seus e de suas pessoas como bem entenderem, dentro dos limites do direito natural, sem pedir a autorização de nenhum outro homem nem depender de sua vontade.

Um estado, também, de igualdade, onde a reciprocidade determina todo o poder e toda a competência, ninguém tendo mais que os outros; evidentemente, seres criados da mesma espécie e da mesma condição, que, desde seu nascimento, desfrutam juntos de todas as vantagens comuns da natureza e do uso das mesmas faculdades, devem, ainda ser iguais entre si, sem subordinação ou sujeição, a menos que seu senhor e amo de todos, por alguma declaração manifesta de sua vontade, tivesse destacado um acima dos outros e lhe houvesse conferido sem equívoco, por uma designação evidente e clara, os direitos de um amo e de um soberano.

5. O judicioso Hooker considera esta igualdade natural dos homens como tão evidente em si mesma e fora de dúvida, que fundamenta sobre ela a obrigação que têm de se amarem mutuamente, sobre a qual ele baseia os deveres que uns têm para com os outros e de onde ele extrai os grandes preceitos da justiça e da caridade. Ele diz: ‘O mesmo convite da natureza levou os homens a reconhecer seu dever, tanto no amor ao próximo quanto

Por isso mesmo, antes de mais nada, o nacionalismo aguça em cada um o sentimento de justiça para com os demais habitantes do país, impondo a participação de todos na vida nacional e fazendo crescer a coesão e a consciência de igualdade entre eles. Passam todos, efetivamente, a se sentirem cidadãos da mesma pátria, com direito à mútua solidariedade e a certa igualdade fundamental. (TEIXEIRA, 1999, p. 387-388).

Numa clara abstração das classes sociais, o autor faz o caminho do pensamento gestado na gênese do capitalismo para garantir o fortalecimento, no início do século XX, do Brasil como nação, passando a idéia de que com a modernização do país todos seriam beneficiados. No limite do ideal, deveria existir uma constante e recíproca ajuda entre todos. Vale lembrar que, na defesa da equidade social, a justiça não era vista, pelos Pioneiros, na perspectiva de superação da sociedade de classes. Ideologicamente, o resultado do esforço e da solidariedade de todos é anunciado como necessário para a organização da riqueza nacional. Há que se compreender que enquanto existir a propriedade privada, portanto, sociedade de classes, esta defesa é complicada, pois a propriedade não é coletiva, mas se impõe, no social, de forma particular. Em vários momentos, Marx e Engels, nas suas obras, fizeram esta crítica. Em uma delas, Engels (s/d, p. 10) escreveu:

A expressão de riqueza nacional foi imposta apenas pelo desejo de universalização dos economistas liberais. Enquanto existir a propriedade privada, esta expressão não tem sentido. A 'riqueza nacional' dos Ingleses é muito grande, e contudo o povo inglês é o mais pobre da terra. Ou se faz desaparecer esta expressão, ou se aceitam condições que lhe dêem sentido. Terá que fazer-se o mesmo com as expressões 'economia nacional', 'economia política', 'economia pública'. No estado de coisas actual, a

no amor a si mesmo, pois deve ser aplicada uma medida comum a todas as coisas iguais. Se não posso me impedir de desejar que me façam o bem, se espero mesmo que todos ajam assim para comigo na medida dos desejos mais exigentes que um homem possa formular para si mesmo, como pretenderia obter satisfação, ainda que em parte, sem buscar por meu lado tentar satisfazer nos outros o mesmo desejo, por que eles compartilham sem dúvida da mesma fraqueza e da mesma natureza? Tudo o que lhes fosse oferecido desprezando este desejo forçosamente iria feri-los tanto quanto a mim. Portanto, se pratico o mal, devo esperar sofrer, pois os outros não têm motivo para me dedicar um amor maior que aquele que lhes demonstro. Meu desejo de ser amado em toda a dimensão do possível por meus iguais naturais me impõe a obrigação natural de lhes dedicar plenamente a mesma afeição. Ninguém ignora os diferentes preceitos e cânones para a direção da vida, que a razão natural extraiu desta relação de igualdade que existe entre nós mesmos e aqueles que são como nós”.

ciência económica deveria chamar-se economia privada, pois as suas relações servem apenas a propriedade privada.

Reconhecendo a lógica da divisão social do trabalho gerido pelo capital, Teixeira (1999, p. 388) esclarece que não considera o nacionalismo apenas um

[...] movimento de defesa do País contra inimigos externos. Muito mais do que isto, é um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre “favorecidos” e “desfavorecidos” e *contra* a alienação de sua cultura e de seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro do que para o amor esclarecido de suas próprias coisas (grifo do autor).

Esta crítica à divisão entre “favorecidos e desfavorecidos” e a “admiração do estrangeiro” está presente na literatura brasileira e, de forma significativa, na literatura educacional do país nas primeiras décadas da República. A expansão do capital no período, ao incentivar a formatação mais acabada para o país naquele molde, o do capital, impõe, no interior de uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas, uma forma que se pretende universal de ser e de pensar. A sociedade civil traduz a vida industrial e comercial de um estágio de desenvolvimento e, neste sentido, deixa suas marcas no Estado e na nação, ou melhor, é mais que o Estado e a nação: o Estado-nação reflete toda uma complexidade que envolve a produção social na forma gerida pelo capital. Ao mesmo tempo, no limite do particular, a luta pelo mais avançado, ao se fazer marcada pela dominação internacional, dirige e cria a luta pela coesão nacional contra o exterior. Teixeira ajuda a entender esta questão, quando continua a escrever que o nacionalismo deve-se colocar

[...] a favor da integração de todos na pátria comum, com um mínimo de justiça social, a *favor* do desenvolvimento de sua cultura como cultura própria e autônoma e a *favor* da solução de suas contradições econômicas e sociais e da correção gradual de seus defeitos maiores, que passam a ser

reconhecidos sem desprezo, analisados com denodo e vigorosamente combatidos (TEIXEIRA, 1999, p. 388, grifo do autor).

Teixeira não foi o primeiro nem o último autor a tecer essas considerações. A defesa do nacionalismo no século XX, no Brasil, como o próprio autor demonstra ao desenvolver seu pensamento, vem acompanhada de uma crítica romântica que pretende eliminar a dominação e a dependência que marcam a própria expansão do capitalismo, nesta fase de sua existência, sem negar a lógica do capital. Em outras palavras, a luta pela negação da contradição entre o nacional e o internacional sem negar a essência que lhe é própria - a contradição entre o capital e o trabalho - conduz a uma análise que não dá conta da compreensão das leis que regem a produção capitalista. Neste limite teórico, Teixeira (1999, p. 388) escreveu que o movimento levado pelos Pioneiros

[...] é, pois, acima de tudo uma mudança de mentalidade, um novo estado de espírito, uma emancipação, uma chegada à maioridade, uma afirmação de vontade afinal madura e superior: a plena consciência de um desígnio coletivo, capaz de dar à nação coerência e de lhe dirigir a vida.

Filosoficamente, a história se mostra aos homens, na luta travada pelos Pioneiros, como um destino natural, nas palavras de um de seus autores, como “um desígnio coletivo”.

No confronto entre o particular e o geral, se impõe um processo de busca do fortalecimento do país como nação competitiva no mercado mundial. Este é o traçado que marca a defesa do nacionalismo na obra de Teixeira.

Para o autor, o nacionalismo como igualdade competitiva no terreno internacional significava uma tomada de consciência do atraso brasileiro e, conseqüentemente, a busca pelo progresso.

A mudança de estratégia política buscava “a corajosa correção de todas as nossas atitudes, de todos os nossos comportamentos que, de um ou outro modo, constituem as raízes desse desenvolvimento econômico, político, social e cultural” (TEIXEIRA, 1999, p. 390). Acrescentou, em seguida, que a primeira tomada de consciência deveria ser a “consciência de nossa atual pobreza e a austeridade com que nos teremos de conduzir, para apressar essa integração”. O progresso solicita a ordem. “Nacionalismo será assim, antes de tudo, uma aguda consciência de toda e qualquer situação de privilégio, acompanhada do desejo real e profundo de reparar essa situação de privilégio com os sacrifícios necessários para a correção da injustiça” (TEIXEIRA, 1999, p. 390). Como se lê, o progresso e a ordem têm um significado maior de doação de si em nome do coletivo, de “sacrifício necessário” para atingir uma justiça que, na filosofia política, abraçada pelos autores, não tem data marcada.

Numa palestra proferida por Azevedo, em 30 de julho de 1932, voltada para a questão educacional, foram retomadas fortes questões que marcaram a defesa do nacionalismo nesta forma compreendida:

Nós educadores, que temos o amor e o culto da paz; que fomos investidos na missão de aproximar os homens e não de dividi-los, abrangendo, na mesma direção, o amor da pátria e o da humanidade; e cuja profissão pacífica por sua natureza, de construir para engrandecer, se interrompe quando os povos fazem apelo á força, sob o impulso de destruir para se libertarem; nós que, na difícil tarefa de educar, aprendemos a reconhecer que, se o bem nunca é perfeitamente puro, o mal nunca se apresenta completamente impuro; temos agora, no momento doloroso que atravessa a nação, o dever supremo de tudo fazer para acelerar o desfecho da luta e de impedir, por todas as formas e a todo transe, que a guerra desencadeada entre irmãos possa atingir nas suas fontes vivas a unidade da pátria. (AZEVEDO, 1937, v. 22, p. 240).

A luta por uma posição melhor do Brasil no mercado internacional se apresenta sustentada em idéias de paz, direitos iguais, construir para engrandecer (progresso), amor à pátria que devem

ser assumidas pela escola e traduzidas pelos educadores explicados como seres de “profissão pacífica por natureza”. A escola passou a ser vista, nesta pretendida mudança de mentalidade no país, como o lugar ideal para levar o homem à uma mudança de pensamento. Quando a consciência nacional precisa ser comum, ela deve ter a consciência da escola. Assim, pedagogicamente, Azevedo (1937, v. 22, p. 240) ensina:

A comunidade presente de lembranças, de interesses, de aspirações e de vontades, mantida pela continuidade de uma tradição, forma assim a consciência nacional, ‘que é o verdadeiro e objetivo suporte da nacionalidade’; mas essa consciência, para ser comum, supõe todos os diversos elementos que fazem o carácter nacional, entre os quais entram o sangue, a língua, a religião, o solo, etc., e cuja síntese precisamente favorece a formação e a existência de um ideal concebido e querido em comum.

A idealização de um certo desenvolvimento do país, para um maior alinhamento no campo internacional, e o papel da escola, neste processo, parecem ser o elo de uma luta que une os Pioneiros na defesa da pátria e da escola. Como escreveu Azevedo (1958, v. VIII, p. 192):

O sentimento de pátria realiza ‘êste milagre de arrancar o indivíduo ao seu egoísmo e de dispô-lo a amar o grupo de que faz parte, a dar-se a êle e a defender até a morte os direitos coletivos’. É por êsse sentimento que ‘o pulso do indivíduo confunde o seu bater com o pulso heróico da nação, e dêle recebe um ritmo mais alto. Tôdas as fontes se perdem no grande rio do destino nacional’. Mas, se, em ocasiões de guerra ou de perigo, ‘surgindo ao primeiro plano da consciência nacional, empolgando-a, dominando-a impiedosamente; exigindo não sòmente o sacrifício supremo, mas subalternizando ou quebrando todos os outros deveres de tolerância, de justiça exata, de simpatia, encadeando a liberdade do pensamento até o interior dos espíritos, pois nós sentiremos como um pecado não sòmente exprimir certas opiniões mas tê-las’, o patriotismo se apresenta formidável, com uma potência e uma grandeza que não lhe conheciam antes [...].

A unificação do Estado-nação trouxe esta meta de coesão, cujo objetivo era uma maior competitividade brasileira no mercado, como se esforçou Teixeira para explicar. A crítica, no patamar estabelecido, não pôs em questão a sociedade de classes. A sua meta foi a luta pela

coesão social nacional para lutar, com poder igual, contra o próprio capital internacional. Um encaminhamento que não nega a lógica da produção burguesa:

[...] unificar-se cada vez mais; e a unidade política que já existe, não como mera declaração ideológica de preceitos constitucionais, é uma expressão da unidade nacional, de que depende e com a qual tende a desenvolver-se, não só pela consciência da comunidade dos interesses materiais, mas sobretudo pela mútua compreensão, pelo estreitamento dos vínculos espirituais, pela coordenação de todas as forças morais, estéticas e culturais, em suma, pela obra da educação nova, poderosa e profunda, capaz de dissipar diferenças, de eliminar preconceitos e de aproximar cada vez mais os homens pelo amor e pela razão (AZEVEDO, 1937, v. 22, p. 281).

O próprio Azevedo ajuda a entender que a unidade, a coesão social é uma abstração quando ainda faz dela, no século XX, a sua bandeira de luta, abandonando uma leitura mais científica que expressa a história como luta de classes. Afirma-se, nesta perspectiva, que a unidade abstrata do pensamento burguês é um instrumento ideológico do Estado. Nas palavras do autor:

[...] agindo sobre uma civilização bastante homogênea, ‘organiza a solidariedade entre as diversas partes da nação, associa-se a uma vida comum e solda a dependência entre as gerações, constituindo-se no órgão de uma história. E isto é bastante para que os indivíduos se despertem à consciência e à vontade dessa unidade e dessa identidade coletivas’ (AZEVEDO, 1958, v. VIII, p. 192-193).

Fazendo uma dada leitura da Revolução Francesa, Azevedo (1937, v. 22, p. 252-253) recorre a ela, para afirmar suas idéias:

Iniciada a unificação da França pelos esforços da realeza, com a aquisição dos principados feudais, por direito de justiça, compra, casamento ou conquista, a unidade nacional, que se robustecia com as crises de que a realeza saiu vitoriosa e fortificada, ainda no século XVIII era uma unidade superficial “fundada sobre a política e sobre a política sobretudo da força”. Foi a revolução de 1789 que naturalizou, diz Lavissee, todas as províncias; unificou os povos desunidos; “aproximando as províncias que, embora

reunidas ao domínio real, ainda permaneciam estranhas, apagando as diferenças geográficas, étnicas e históricas, para marcar a obra da realeza, a 14 de julho de 1790, com o seio ideal da adesão da consciência pública, da adesão consentida á unidade e á autoridade comuns.

Afastando-se do pensamento do autor, entende-se, na presente pesquisa, que o público (“a consciência pública”) não pode ser confundido com o popular, que gesta a democracia tendo o povo como soberano.

Neste traçado, nacionalismo e educação não são coisas divergentes. Teixeira, defensor da educação pública, planejou possíveis formas para conseguir o envolvimento de todos para um objetivo comum na direção do fortalecimento da nação diante da luta internacional colocada pelo imperialismo. Insistiu na importância de novos comportamentos dos indivíduos com relação aos problemas nacionais, “afinal sentidos, analisados e esclarecidos, e por cujas soluções radicais ou graduais passarão a lutar com disciplina, esforço e coerência” (TEIXEIRA, 1999, p. 388). O autor afirmava que, para isso, a transformação da escola brasileira, do ensino primário ao superior seria fundamental, “para fazê-la volver ao próprio País, ao estudo do Brasil, de sua língua, de sua história, de sua cultura e de seus problemas e das soluções que lhes estamos dando ou não lhes estamos dando. E isto é o que não vimos fazendo” (TEIXEIRA, 1999, p. 388-389). Como se percebe, o enfoque está sempre centrado no campo político, na falta de uma consciência nacional que a educação pode ajudar a resolver.

Nessa questão, Teixeira tinha por base, inclusive, as condições de funcionamento que eram dadas ao ensino primário que, entre outras, teve sua carga horária reduzida. Para o autor, este nível de escolaridade apenas conseguiria ensinar, precariamente, as técnicas da cultura

escrita. Com relação ao ensino secundário o autor considerava gritantes os aspectos desnacionalizantes:

A língua portuguesa é ensinada no mesmo pé de igualdade de várias línguas estrangeiras e de uma língua morta. A importância da história do passado e do estrangeiro é infinitamente maior que a da história nacional. Na geografia, mesmo. A cultura nacional, o desenvolvimento nacional, a história contemporânea do Brasil, ninguém poderá dizer que sejam estudadas na escola secundária brasileira. (TEIXEIRA, 1999, p. 389).

Azevedo, por sua vez, argumentava, na época do Manifesto, que o ensino geral deveria oportunizar uma base de cultura comum, no qual o ensino da língua materna, pudesse estabelecer uma unidade de pensamento. O autor lembra que os poetas e prosadores contribuíram para fixar uma língua e literatura nacionais. As academias também contribuíram para a unificação lingüística e literária, pois ajudaram a aproximar elementos de diferentes províncias e, assim, a formar uma língua comum, por eliminação das variantes ou formas regionais, como forte elemento da unificação política. Linguagem e independência política e econômica na ordem produtiva burguesa guardam, neste discurso, uma estreita relação e traduz a luta dos Pioneiros:

A unidade de língua sempre se considerou uma necessidade nacional. É a língua comum, a língua vernácula que todos os cidadãos devem falar para se entenderem e se sentirem semelhantes, se têm de defender um dia a sua independência e as suas liberdades ameaçadas. A língua [...] 'é a primeira revelação de nós a nós mesmos; a mais sincera, a mais larga e a mais viva representação do homem; uma ciência toda feita em que mergulham as raízes de todas as outras; a primeira palestra da razão humana; a melhor e a mais fácil introdução a todos os exercícios ulteriores do pensamento'. (AZEVEDO, 1954, p. 302).

Pelas razões expostas, entre outras, o ensino das línguas estrangeiras era repudiado como conteúdo do curso primário ou elementar: “ministrado prematuramente pode, de fato, afrouxar

os laços pelos quais o espírito se prende à pátria, desviá-lo de seu próprio povo e causar prejuízos à cultura da língua materna” (AZEVEDO, 1954, p. 302). Além dessas preocupações com relação ao ensino da língua, muitos outros cuidados eram tomados, entre os quais Azevedo (1954, p. 302) descreveu:

A história, ensinada em cada país, de maneira a glorificá-lo, e avivada nas festas e cerimônias escolares ou públicas em que se celebram as grandes datas e figuras nacionais; a geografia em que é revelada a região que habitamos e que, transformada pelo homem, no curso dos séculos, se limita e se diversifica, tornando-se ‘como uma medalha cunhada à imagem do povo’, e a transmissão, enfim, de uma mesma cultura e de um mesmo espírito, de tradições e ideais comuns, são outros tantos meios de que, por toda parte, a escola se serve para assimilar as novas gerações e desenvolver-lhes a consciência e o ideal nacional.

Aprendendo com a Europa, o autor lembra que, em épocas de crise, nas quais a unidade da nação corre certo perigo, as correntes do nacionalismo precisavam ser fortalecidas, principalmente por meio de uma política de educação que visasse reforçar o sentimento de amor à pátria, ativando o processo de integração de todos os grupos e dos indivíduos de uma nação. E, para reforçar, escreveu naturalizando sua defesa: “quase todos os indivíduos consideram essencial à sua própria felicidade sentirem-se membros de um grupo, animados por simpatias e aversões comuns e unidos para a defesa e para o ataque” (AZEVEDO, 1954, p. 303-304).

Ao enfatizar o ensino nacional como elemento de fortalecimento do país no terreno da globalização, que se afirma de forma insquestionável, Teixeira (1999, p. 389) discordou de seu encaminhamento no ensino superior:

Na Faculdade de Filosofia, a língua portuguesa e a literatura brasileira são uma fração do departamento de línguas neolatinas. Um jovem pode formar-se sem tomar contacto com nenhum dos livros da imensa brasiliana, que já

possui o País. Sem conhecer um só dos seus autores, pois não se pode considerar conhecê-lo, saber-lhes os nomes e um ou outro excerto antológico.

Diante da realidade de escola, entendida como “desnacionalizada e desnacionalizante” Teixeira (1999, p. 389) considerava difícil que os jovens pudessem estar na linha de frente dos movimentos naciologistas por um Brasil grande e fortalecido. Por essa razão, insistia que era a escola que deveria formar o homem ideal, construtor do Brasil, uma escola de estudo e de conhecimento pátrio, que contribuísse com o esforço de emancipação nacional. “Tal escola não poderá ser a escola privada, mas a escola pública, pois só esta poderá vir a inspirar-se nessa suprema missão pública, a de nacionalizar o Brasil” (TEIXEIRA, 1999, p. 391). Sobre o papel da escola na formação do homem que se almejava na pátria, também escreveu o autor:

A escola brasileira é que lhe irá ensinar a compreender o Brasil, mostrar-lhe a sua evolução, apresentar-lhe a sua estrutura social em transformação, indicando-lhe os defeitos arcaicos e as qualidades novas em surgimento, dar-lhe consciência dos seus triunfos e dos seus característicos, com exaltação dos aspectos originais – a sua democracia racial, por exemplo – e crítica aos defeitos maiores: a insensibilidade, por exemplo, para com a imensa parcela ainda *desintegrada* da Nação – os analfabetos, os miseráveis, a população rural que vegeta por esse imenso País afora: o espírito de aproveitamento, que o estado de pobreza gera em todos que sobem à tona e escapam à desgraça de ser no País apenas povo, a corrupção generalizada que é, mais do que tudo, manifestação de alienação, de que o Brasil não é um *bem comum, mas algo antes* apropriado por privilégios e hoje assaltado pelos que conseguem tomar um pouco das mãos de tais privilegiados e ganhar, deste modo, o direito de também explorá-lo em seu próprio benefício. (TEIXEIRA, 1999, p. 389-390, grifos do autor).

Existe nesta defesa não só a colocação de que o problema, no Brasil, não seria de raça, mas de falta de sensibilidade nacional, como, também, um reconhecimento – ainda que contraposto à idéia de “bem comum” – de que os interesses privados regem a lógica da sociedade.

Sem contrariar Teixeira, Azevedo afirma abertamente que a escola deveria “inculcar até a exaltação” o amor pela pátria, ficando, dessa forma, muito clara a direção do ensino moral, sem oportunizar, na mesma, espaços para a agressividade ou para o orgulho provocador. Em suas palavras não existe lugar para a luta de classes:

No entanto, no amor pela pátria que a escola deve inculcar até a exaltação, não podem encontrar lugar os instintos de agressividade brutal e de orgulho provocador, que caracterizam nos seus patriotismos limitados ‘a ferocidade das pátrias primitivas’. Se à escola compete trabalhar na formação do cidadão de uma pátria, fundindo as diferenças e dissolvendo as antinomias que possam ameaçar ou comprometer a unidade nacional, ela pode e deve contribuir para fundir as diferenças de uma nação a outra, ‘continuar o movimento começado’ no interior da nação e colaborar eficazmente numa obra mais larga, que a ultrapassa, de ideais e de fins humanos: a obra de solidariedade americana, de solidariedade internacional. (AZEVEDO, 1958, v. VIII, p. 193).

Como os autores da época, o autor pretende, de forma bastante romântica, efetivar um capitalismo sem luta entre o capital e o trabalho, sem luta entre o nacional e o internacional, enfim, sem contradição, como se este fosse o verdadeiro fundamento natural “de ideais e fins humanos”. Seu ponto de partida e seu ponto de chegada é uma abstração.

Preocupado com o progresso e a coesão social, Teixeira (1997, p. 83) defendia, sem pôr em questão a divisão social do trabalho, que a criança “do povo” precisava, por meio da escola (oportunidade de direito), aprender outras noções além da leitura, escrita e cálculo, tendo acesso a um pouco do que as crianças provindas de classes economicamente favorecidas já tinham em suas próprias casas:

[...] um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e

de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados (TEIXEIRA, 1997, p. 83).

Para isso, considerava necessário que as instalações físicas também tivessem um padrão médio da vida civilizada. Para ele, essa condição não era luxo “mas sentimento de que devemos ao povo brasileiro alguma coisa além do simples alfabeto decorado às pressas”. E mais: “Pouco tem ele a fazer com esse alfabeto-panacéia, se não lhe preparamos simultaneamente o caráter, a ambição e o hábito de fazer bem tudo quanto lhe for necessário fazer, dentro das variantes naturais de capacidade” (TEIXEIRA, 1997, p. 83). A ideologia das capacidades e das competências naturais é uma vertente que acompanha a defesa do Estado de direito como equidade social e assinala para a ordenação do pensamento conservador gestado a partir da biologia.

Teixeira (1997, p. 83-84, grifos do autor) considerava que só o domínio das letras,

[...] desacompanhado de educação, o *miraculoso* alfabeto, em verdade, só produz males. Ou o *alfabetizado* ganha o gosto das aparências, dos ornamentos da vida letrada, e se transforma em um descontente do trabalho honesto, das ocupações chamadas manuais, vindo a parasitar nos pequenos cargos da burocracia privada ou pública, aí apenas conservando as poucas letras com que ilude sua espantosa ignorância [...].

Falar da educação, aqui, é falar de um nacionalismo que deve perpassar o conhecimento.

Lourenço Filho também faz apontamentos sobre a necessidade da formação do cidadão, o ser ideal e, inclusive, aponta formas para contribuir para este objetivo.

Se a educação não faz os homens cidadãos mais perfeitos, torna-os ao menos mais suscetíveis de assim se tornarem; [...] alarga horizontes de cada qual, a todos tornando mais capazes de entender a necessidade de normas de tolerância, assim restringindo também a facilidade em aderir a doutrinas extremistas. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 45).

Na mesma trilha, para que a aprendizagem ocorresse, alerta Azevedo, o aluno precisaria aprender a ver e a observar mediante orientações inteligentes, ou melhor, daquilo que eles entendiam que deveria ser. Assim, os programas seriam elaborados tendo o meio imediato como ponto de partida e nele pautar as atividades iniciais, com a preocupação de chegar na experiência da vida real. Os chamados Intelectuais esperavam que a observação e o amor da região resultassem no sentimento de amor à pátria.

O sentimento nacional de pátria é o fim a que se dirige o culto da região (do torrão natal, do 'terroir'), que se amplia no amor da pátria, como este pode desabrochar, como uma flor de cultura, no sentimento de amor universal, do amor da humanidade, de que se inspiram os cidadãos do mundo. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 75-76).

Assim, para o autor, a idéia de pátria (terra natal, torrão natal) é uma noção “impregnada de sentimento que se deve ter formado quando as sociedades se fixaram ao solo e puderam perpetuar-se as gerações, de uma descendência comum, na mesma região habitada pelos antepassados” (AZEVEDO, 1954, p. 297). Acrescenta que o sentimento de patriotismo, “um sentimento muito complexo, fundado sôbre instintos primitivos e sôbre convicções puramente intelectuais” (1954, p. 298) deveria tornar-se uma fonte de força para a consolidação do Estado Republicano no país.

Reitera-se, aqui, que essa construção de classe no país já estava traduzida na III Conferência Nacional de Educação, quando, por exemplo, em 1930, o Prof. Isoldi³⁶, comungando com as idéias dos Pioneiros sobre a finalidade do ensino secundário, lembrava que no ensino do nacionalismo dever-se-ia aproveitar a leitura dos clássicos, já que estes, além de mostrarem a

³⁶ Conferencista e participante da III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em 1930.

história do povo, valorizavam as belezas de nossa terra, despertando nossa admiração e respeito por ela.

Teixeira, ao falar das escolas rurais, defendia que elas deveriam ter o objetivo imediato de ensinar a ler e a escrever, tanto para crianças quanto para adultos. Essa leitura, todavia, para priorizar o ensino do nacionalismo, precisaria estar relacionada diretamente ao meio rural, por meio de publicações e/ou informações úteis e práticas. Entre os objetivos que defendia para a escola rural, estão os seguintes:

- Educar as crianças e os adultos, do ponto de vista da vida que vão levar na comunidade rural a que pertencem;
- Manter uma série de atividades extraclasse, fazendo por atingir a própria vida da comunidade, melhorando e enriquecendo os hábitos de sua vida doméstica e social;
- Obter uma cooperação eficaz e ativa com a comunidade rural, para que todos apreciem devidamente a instituição escolar e a suportem moral e economicamente, se for preciso. (TEIXEIRA, 1997, p. 101).

Percebe-se que estes objetivos, marcados pelo caráter educativo, traduziam uma tentativa de formar o homem comprometido com o trabalho na terra nos moldes da sociedade urbana, ou seja, da sociedade industrial voltada para a liberdade e para o nacionalismo.

Retornando, novamente, à III Conferência Nacional de Educação para compreender os preceitos morais que eram defendidos na época, percebe-se que, também, na contratação dos profissionais da educação ficava clara a idéia de que não deveriam ser observados apenas os títulos, mas também sua formação moral. “O diretor tratará de formar, em torno de si, pela escolha, o seu corpo de professores e educadores, procurando não só os doudos mas os homens: que os titulos não sejam somente intelectuaes mas tambem moraes” (ISOLDI, 1930, p. 473). Com base nestes, entre outros pressupostos, pode-se afirmar que o conteúdo do

trabalho educativo, defendido na época de elaboração do Manifesto, estava direcionado para a formação moral dos homens, traduzidos como cidadãos.

Sem se afastar do pensamento filosófico do século XVII e XVIII, Azevedo fala em tolerância, em trabalho pessoal ou, nas suas palavras, que o indivíduo deve “ganhar o pão com o suor do rosto, isto é, pelo esforço [...]” (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 48). Negando o século XIX (a transformação do trabalho, o socialismo científico), ele se reporta para os anteriores e afirma, com base na filosofia clássica (século XVII e XVIII), que o trabalho pessoal é a relação humana do sentimento com a vida e que o mesmo é marcado pelo interesse comum.

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. (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 48).

Mais do que os direitos Azevedo se preocupou com os deveres. Essa é a direção da ordem social.

A grande revolução, para nós, deve levantar-se antes sobre a ‘declaração de deveres’ do que sobre a ‘declaração de direitos’. [...] Trocamos, enfim, o romantismo estéril pelo idealismo prático e, por isto fecundo; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez; o cepticismo 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 (AZEVEDO, 1958, v. XVI, p. 48).

Negar o “romantismo estéril do idealismo prático”, o “sonho entorpecente pela realidade penosa” é negar o socialismo e as lutas levadas pela classe trabalhadora no século XIX. Não há nesta defesa nenhuma tentativa de neutralidade.

Neste ponto da análise, parece necessário indagar, na exposição de Azevedo, o que é aceitar “as condições do pensamento da vida”, embora ele mesmo tenha acima respondido que não se tratava mais de discutir os direitos, mas de sobrepor a eles os deveres. As marcas do pensamento conservador do século XIX é incorporada pelos brasileiros lado a lado da defesa da igualdade construída no século XVII e XVIII na Europa. A literatura educacional brasileira, em 1930, manifesta esta leitura plural da filosofia liberal. A noção de liberdade, no pensamento de Azevedo, passa muito mais pela idéia de deveres e pela negação das transformações já projetadas pela grande indústria, e assinaladas no século XIX por Marx e Engels nas suas obras, do que pela compreensão científica dos levantes operários que marcaram a Europa nos meados do século XIX. Para Azevedo, as necessidades modernas continuavam sendo o trabalho vivo e a solicitação de ordem buscada pela burguesia francesa no massacre da Comuna de Paris.

É interessante a citação abaixo, pois o próprio autor instiga o leitor a entender que a sua defesa de um ideal não era a defesa dos trabalhadores socialistas da Comuna, nem tampouco era a leitura que Marx e Engels fizeram da história, apontando para a construção de uma forma social dada para além do capitalismo.

A nossa concepção de ideal é estreitamente ordenada à nossa representação da realidade. Ora, se o jôgo das causas econômicas e o progresso das máquinas desenvolveram, na sociedade atual, o predomínio da indústria, que criou uma civilização em mudança; o alargamento quantitativo das sociedades, com a multiplicação dos círculos e dos contatos sociais, trouxe, em consequência, o desenvolvimento das idéias igualitárias, que presidem à nossa evolução social. A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir, de um lado, às idéias de igualdade, de solidariedade social e de cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado às idéias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, que guiou a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 17).

Reeducar o povo e a elite não era, para os Pioneiros, perder de vista um pensamento de elite europeia.

Vimos da pura e simples educação da elite dominante para a educação da elite e também do povo, esta educação, entretanto, discriminada da primeira e limitada ao ensino primário e de ofício, e, daí, para a educação de todos, dentro da diversidade de ocupações, nos diferentes níveis, mas com o mesmo espírito e destinada à formação dos quadros qualificados, médios e superiores de uma sociedade democrática, cujas elites dirigentes pluralistas e distribuídas por todos os ramos e níveis não se recrutam em nenhuma só classe mas em todo o povo [...]. (TEIXEIRA, 1999, p. 437).

Percebe-se que, para os Pioneiros, a intenção das Reformas - inicialmente as Estaduais e, depois, a do próprio Manifesto - não se restringiu a métodos pedagógicos, mas defende a incorporação da filosofia burguesa na escola sob a tutela do Estado. Esta ideologia é o ponto de partida para explicar o homem pleiteado na pátria como cidadão-trabalhador. Este segundo aspecto, o trabalhador, é analisado, nesta pesquisa, na próxima unidade.

5 ENSINO PROFISSIONALIZANTE: A PREOCUPAÇÃO COM A INSTRUÇÃO E O HOMEM DE OFÍCIOS

No alinhamento da filosofia da educação com a filosofia burguesa, a escola, para os Pioneiros, tinha por função instalar a democracia e preparar o homem para o trabalho, objetivando promover a produção industrial no Brasil, como tentativa de fugir do domínio imperialista. Nessa defesa, entendiam que todas as escolas, desde as primárias, deveriam estar voltadas para o desenvolvimento e preparo das ocupações. No pensamento de Teixeira (1997, p. 42), “toda educação escolar é profissional”. Nesta direção, ele defendeu:

Toda a educação visa preparar o homem para alguns dos grandes tipos de ocupação. Mesmo a chamada educação geral nada mais é do que a educação indispensável a um sem número de ocupações que podem ser exercidas com a aquisição tão-somente de certas técnicas fundamentais de cultura. A escola primária, pois, é uma escola profissional. Como a escola secundária. E a escola superior. Todas são também técnicas. Porque, de um modo ou de outro, são técnicas que se ensinam nessas escolas. Mais gerais, algumas. Mais especiais, outras. Mas sempre técnicas, isto é, processos racionais, tão científicos quanto possível, de se fazerem as coisas e de se explicarem os fenômenos.

Existe nesta defesa todo um chamamento para a razão, para a ciência, para as técnicas que marcavam, na época, a produção industrial capitalista nos países de maior desenvolvimento. Na direção deste entendimento de Teixeira, Azevedo (1958, v. VII, p. 234) defendia a escola do trabalho, inclusive acreditando que “nada se aprende, senão fazendo: trabalhando”. O saber a ser ensinado teria um caráter prático, imediato, voltado para os ofícios.

A sociedade atual [...] apóia-se na organização do trabalho; daí o princípio da escola do trabalho. E outra face da mesma questão: outro princípio adotado na lei de ensino. A escola do trabalho é a escola, em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação.

Nada se aprende, senão fazendo: trabalhando. A escola do trabalho, na técnica alemã, concorda, a este aspecto, com a escola ativa. Mas é mais do

que esta, porque, além, de aproveitar a atividade como um meio de ensinar, além de fazer trabalhar para “aprender”, (ensinar pelo trabalho), ensina a trabalhar, procura despertar e desenvolver o hábito e a técnica geral do trabalho. A escola, de um auditório que era, passou a ser um laboratório, em que o mestre ensina os alunos pelo trabalho, de que participa, estimulando, orientando e praticando com eles tôdas as atividades escolares, meramente educativas ou de finalidade utilitária. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 234-235).

A escola, nesta perspectiva, deveria ensinar e dar ênfase àquilo que legitimava a sociedade capitalista, ou seja, a produção para o mercado. Não se tratava de aprender a pensar, nem se tratava de ensinar religião. A luta pelo progresso (im)punha a formação, a preparação do homem como trabalhador. No Brasil, tratava-se, no período estudado, de formatar a escola para todos sob as marcas desse objetivo. A educação se colocava como ensino profissionalizante. A utilidade prática-econômica seria a meta da nova escola. O homem, na sociedade do trabalho, precisava saber fazer o trabalho e este deveria ser o seu objetivo de vida.

Preocupado com a organização do trabalho como forma de preparar o indivíduo para a sociedade competitiva, Teixeira falava dos “novos deveres” e lembrava dos direitos deles decorrentes: “Nesta situação é que já se encontra o Brasil, cuja necessidade maior é a da preparação do homem para os novos deveres de produção da sua conjuntura atual e os direitos que decorrem daqueles deveres” (TEIXEIRA, 1999, p. 437).

Reconhecendo as necessidades do trabalho com base na industrialização, os Pioneiros propuseram romper com uma dada organização da educação no país e se fizeram porta-vozes do que traduziram como luta pelo aperfeiçoamento humano, assim sistematizada por Teixeira (1999, p. 443):

A situação presente se me afigura como exigindo uma revisão geral. Cada vez mais precisa o homem, para viver na sociedade artificial e complexa, em que se acha inserido, de uma boa educação intelectual, que, à falta de outro nome, chamaríamos de geral, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza ocupacional, destinadas a lhe dar emprego ou trabalho. Graças àquela educação geral, a sua posição em relação do trabalho ou emprego se fará muito flexível, habilitando-se a melhorar, aperfeiçoa-se e muda mesmo de setor profissional. Isto, quanto à educação comum.

Enfatizando a evolução humana e a idéia de potencialidades naturais, o autor também defendia a articulação entre cursos vocacionais, tanto práticos quanto acadêmicos, acreditando que este encaminhamento atenuaria as diferenças da escola dual, que considerava injusta. Embora Teixeira (1997, p. 109) tenha feito a denúncia da “divisão antidemocrática de categorias de classes”, ele, como os demais Pioneiros, não defenderam que a superação desta situação pressupõe a eliminação da relação social de produção vigente, ou seja, da sociedade de classes. A luta pela equidade social, para os autores, limitava-se a oferecer escola para todos, onde seriam observados os esforços e aptidões para uma posterior classificação com base nos méritos de cada um.

A aliança de uma série de cursos vocacionais, práticos e acadêmicos nas mesmas escolas, guardadas que sejam a continuidade e a coesão de cada um dos cursos, virá em muito esbater o dualismo que existe entre o ensino cultural e o ensino profissional, dualismo que se reflete em nossa organização social por uma divisão antidemocrática de categorias de classes. (TEIXEIRA, 1997, p. 109).

A democracia, para o liberalismo, se identificava como equidade de oportunidade para ser aquilo para o qual o futuro homem nasceu. A defesa da escola não se afastava desta questão. Outro traço do pensamento liberal que Azevedo impunha era traduzido sempre como trabalho cooperativo, como finalidade utilitária voltada para o bem público e nunca como trabalho produtor de mais valor. Esta não era uma questão relevante para o autor. Para ele, o objetivo

da escola nova era a ordenação da sociedade baseada na organização do trabalho, lembrando que a disciplina deveria coordenar os esforços individuais como forma de garantir maior rendimento no trabalho, já que a meta maior era um capitalismo mais desenvolvido. Escreveu:

O terceiro princípio fundamental da escola nova é o princípio de comunidade. A escola nova se propõe, por uma forma de vida e de trabalho comum, a ensinar a trabalhar em cooperação. O aluno não deve trabalhar isoladamente, mas quando possível, em grupos, em que a realização e a responsabilidade de um “trabalho” sejam atribuídos a vários indivíduos, para se habituarem a agir em cooperação, afirmando a sua personalidade, com espírito de disciplina coordenador de esforços individuais. Não se trata, apenas, de preparar o indivíduo, em si mesmo; torná-lo apto para o trabalho (idéia individual) mas de preparar o indivíduo para a comunidade (idéia social), habituá-lo a desenvolver e disciplinar a sua atividade, pondo-a em função da atividade de outrem, para um objetivo determinado. Trabalhar com outros para que a colaboração seja interpretada e realizada como meio de maior rendimento do trabalho, é o fim que se propõe a escola nova, instituída para uma sociedade baseada na organização do trabalho. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 234-235).

“Cooperação” devia ser traduzida como desenvolvimento do “espírito de disciplina coordenador das esforços individuais”. A meta no processo industrial não era o homem, mas a produção de mercadorias. Esta era a necessidade estabelecida pela lógica do capital e a escola passaria a defendê-la.

Nessa linha de raciocínio, os Pioneiros, ao abraçarem a proposta de que a escola deveria ser uma comunidade em miniatura, lembraram também que, em toda a comunidade, as funções predominantes são atividades manuais, motoras ou construtoras e que, dessa forma, competiria à escola colocar os alunos em contato com as mesmas para que as explorassem de acordo com suas aptidões e possibilidades. Acreditavam, assim, nas aptidões naturais, entendidas hoje como a teoria dos dons e viam, nessa perspectiva, o exercício da democracia, já que, para eles, os mais aptos seriam, por direito, os dirigentes e, para este cargo, poderia emergir qualquer classe social.

A idéia de que a escola deveria garantir o trabalho como o principal elemento formador do homem e estimulador do progresso tanto material quanto espiritual da sociedade em que viviam foi enfaticamente detalhada no Documento, inclusive com a defesa explícita da categoria liberal que enfatiza a importância do “esforço” individual.

‘A vida da sociedade, observou PAULSEN, se modifica em função de sua economia, e a energia individual e coletiva se manifesta pela sua produção material’. A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e tôdas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO, et al., 1960, p. 118).

Teixeira (1999, p. 441) reconhecia as bases do trabalho industrial: “organização” e “operariado reduzido à mão-de-obra”. A sua crítica não estava voltada para a compreensão dos interesses que marcavam esta ordem produtiva mas para dar-lhe um caráter ético: “passar do fracionamento para a orquestração” (1999, p. 441). No processo de idealização suprema do que é a divisão técnica do trabalho industrial, defendia que a meta deveria ser a felicidade.

A civilização anterior operava na base de um artesão altamente qualificado. Nos seus primórdios, a nova civilização industrial operava na base de alta organização e operário reduzido a “mão-de-obra”. É evidente que tal processo produziu mecanização excessiva do esforço humano, não faltando mesmo alguns aspectos desagregadores no hoje fracionadíssimo trabalho humano.

A solução estaria em fazê-lo passar do fracionamento para a orquestração. Tudo, com efeito, estaria em que o “*trabalho em série*” pudesse realmente corresponder ao trabalho de uma orquestra. Também na orquestra a divisão do trabalho é extrema e a ordem desse trabalho, uma imposição suprema. Mas como são todos felizes! Feliz é o maestro, o responsável maior. Felizes todos os músicos, do mais ao menos importante... E por quê? Porque a ordem é compreendida e, mais do que isto, sentida. Todos, integrados, realizam o milagre do trabalho extremamente parcelado, fracionado, dividido e, ainda assim, inteiriço, harmonioso, perfeito. No dia em que percebermos todas as virtualidades da divisão do trabalho, faremos da

indústria algo que lembrará o trabalho musical. (TEIXEIRA, 1999, p. 441-442, grifo do autor).

Estas virtualidades já haviam sido descritas, de forma objetiva, no século XVIII por Adam Smith nas primeiras páginas de sua conhecida obra “A Riqueza das Nações”: o aumento da produtividade. Quando Teixeira desloca a discussão para a análise moral - a defesa da felicidade - seu pensamento fica aquém dos esforços feitos por Smith, na gênese da Revolução Industrial. “Para isto é que será necessário treino maior. Para isto é que teremos de dar a cada um a educação tão longa quanto a que sempre reservamos para aqueles a quem caberia não somente fazer, como compreender e pensar”. (TEIXEIRA, 1999, p. 442).

O autor também tinha a compreensão de que, com este processo de trabalho, o operário não seria mais apenas a “mão-de-obra”, mas a “cabeça”, “mente” de obra e, com o trabalho morto, o número de operários seria menor, porém “muito mais educados”. A automação seria outra forma de acabar com o operário como mera “mão-de-obra”. Ele poderia tornar-se “cabeça”, ou seja, “mente” de obra: “Nos dias de hoje, há, pela primeira vez, possibilidade para isto. A automação virá acabar com o operário antigo, com a chamada “mão-de-obra”. Com as máquinas inteligentes e complexas de hoje, o operário não é “mão-de-obra”, mas “cabeça”, “mente” de obra” (TEIXEIRA, 1999, p. 442).

E continua numa análise confusa:

Serão em menor número mas muito mais educados. Trabalharão sozinhos como o antigo artesão no seu ateliê. Mas não terão, como este, o prazer de fazer e pegar em seu trabalho e, por isto mesmo, precisarão de ser muito mais educados, mais educados do que o artesão da Idade Média. (TEIXEIRA, 1999, p. 442).

Parece que, apesar destas considerações, a tônica da análise recai na oferta do ensino profissionalizante, preocupada com a “diversidade de ocupações” no conjunto da sociedade. Isto foi visto por Teixeira como um significativo avanço que, na época, nominou-se, ingenuamente, de “revolução”:

Vimos da pura e simples educação da elite dominante para a educação da elite e também do povo, esta educação, entretanto, discriminada da primeira e limitada ao ensino primário e de ofício, e, daí, para a educação de todos, dentro da diversidade de ocupações, nos diferentes níveis, mas com o mesmo espírito e destinada à formação dos quadros qualificados, médios e superiores de uma sociedade democrática, cujas elites dirigentes pluralistas e distribuídas por todos os ramos e níveis não se recrutam em nenhuma só classe mas em todo o povo.

Por esse modo é que se irá concretizar a revolução, que não é o resultado de revoltas populares, mas consequência do progresso do conhecimento humano e do despertar das aspirações que a sua difusão, pelos novos meios de comunicação, gera inevitavelmente. (TEIXEIRA, 1999, p. 437).

Entendia-se que esse reordenamento da educação escolar era necessário para a consolidação da ordem industrial no Brasil, mas para isso precisava, como lembrou Azevedo, diminuir a aversão, no país, quase generalizada, pelos trabalhos manuais. Para tanto a seleção natural entre a população como um todo poderia ter início já na escola primária: “A reorganização do ensino técnico tinha de começar, em uma palavra, pela reforma da escola primária. [...] é na escola primária que se tinham que lançar as suas bases profundas” (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 157). Segundo ele, a escola primária de caráter livresco, informativa ou doutrinária, predominante ainda na segunda década do século XX, acentuava ainda mais o gosto pelas atividades intelectuais em detrimento do trabalho produtivo. De acordo com os Pioneiros, que pleiteavam um capitalismo mais evoluído com base na industrialização plenamente desenvolvida na Europa, a escola dada até então, pautada em uma concepção de educação considerada por eles já vencida, não estava preparada para realizar a sua função social, fazer a aprendizagem do trabalho e da disciplina, cultivar e dirigir o espírito do indivíduo de acordo com suas inclinações vocacionais e para assentar, enfim, na escala social das profissões, os

degraus dos ofícios manuais e dos misteres populares (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 158), porque apenas preparava para as consideradas profissões de comando, iniciativa e inteligência que contribuía mais para as profissões da elite do que para a orientação e disciplina do trabalho físico a ser desenvolvido nas indústrias almejadas. A meta dos Pioneiros era o trabalho industrial que pretendiam ver instalado no Brasil e, correspondentemente, a preparação da classe trabalhadora. Todos os esforços voltados para a educação traduziam este objetivo e apontavam para algo novo e diferente. Azevedo lembra que esta foi a grande preocupação da Reforma de 1927³⁷:

Foi o que antes de tudo, pretendeu a reforma de 1927, transformando a escola primária de letras em escola do trabalho (Art. 82, Reg.), reorganizando-a nas bases de um regime de vida e trabalho em comum; dirigindo-lhe os últimos anos do curso no sentido vocacional (curso pré-vocacional) e articulando as escolas primárias e profissionais (Art. 274), por meio de cursos complementares de feição marcadamente vocacional, anexos a essas escolas, e sob a orientação de professores primários. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 158).

Essa Reforma da escola primária foi considerada radical pelos educadores do chamado grupo dos liberais da época. Tinha por base o trabalho em cooperação, além da constante utilização do desenho e de trabalhos manuais, por serem considerados importantes para o preparo de diferentes ofícios. Atividades práticas de base manual ou mecânica, desenvolvidas em oficinas e pequenas indústrias, objetivavam desenvolver o gosto e o hábito das atividades profissionais e despertar vocações. Os operários, envolvidos com um trabalho que se pretendia prazeroso, tendiam a produzir mais e melhor. É indiscutível sua coerência com a organização capitalista vigente.

³⁷ “Ainda está, como vejo, na memória de todos, o que foi esse período heróico da Educação no Distrito Federal, entre os dois janeiros, o de 1927 e o de 28, desdobrado nos três anos ininterruptos de execução da reforma, que foram os três últimos anos da minha administração”. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 191).

As reuniões entre pais e professores, para tratar das orientações profissionais, bem como as visitas às fábricas ou às empresas comerciais, feitas pelos alunos das escolas primárias, também evidenciavam a importância da escola na luta pela orientação profissional. Os Pioneiros pretendiam, inclusive, que a escola primária (incluindo as escolas maternais e os jardins de infância), fosse articulada com a educação secundária unificada, a fim de abrir caminho para as escolas ou institutos superiores de especialização profissional. Sobre esta questão, escreveram no Manifesto:

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. (AZEVEDO, et. al., 1960, p.119).

Entenderam que desta forma a escola secundária deixaria de cumprir uma função eletista que preparava apenas um seleto grupo da sociedade. Para os Pioneiros, ela deveria canalizar as diferentes inteligências a uma única forma 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” (AZEVEDO et al., 1960, p. 119). No projeto por eles traçado, a escola secundária teria o mesmo princípio educativo das Universidades: paralelamente à formação de profissionais liberais, deveriam ser introduzidas, também, outras escolas “de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial” (AZEVEDO et al., 1960, p. 119). Sabe-se, porém, que a denominada “nossa riqueza econômica e industrial” é uma ideologia, porque, na sociedade de classes, os ganhos com o que é produzido em um país são destinados a uma classe específica: a classe detentora dos meios de produção.

Pegando outro caminho de análise e optando por categorias como felicidade, civilização, vocação, Teixeira alertou que mesmo as profissões de ordem político-social participavam de um espírito técnico ou de aplicação científica. Com base nessa premissa, afirmou: “Vivemos em marcha para uma civilização que se apóia e se apoiará, cada vez mais, nas aplicações da ciência. E, como tal, em uma civilização técnica. São técnicos hoje os processos de construir móveis ou de curar doentes”. (TEIXEIRA, 1997, p. 42). No livro “Educação e Democracia”, ele sintetizou:

Devemos atacar, a meu ver, o problema do ensino secundário como vamos atacando o primário, sem nos prendermos a nenhuma das concepções do século XIX relativas à educação pública. Lembremo-nos de que, se os países da Europa não enveredaram por um caminho mais radical, na reorganização do ensino secundário, foi porque não lhes era possível vencer, de chofre, a força tradicionalista de instituições já seculares. (TEIXEIRA, 1997, p. 107).

A ênfase do progresso tinha, para o autor, como uma de suas vertentes básicas o ensino profissionalizante:

Transferidos para as escolas profissionais os programas das escolas secundárias, operávamos uma transferência da seiva social que enrijava o ensino parasitário para o tronco forte mas abandonado do ensino “profissional”, que poderia vir a florescer na verdadeira educação integral do adolescente brasileiro.

Terminada a escola primária, cuja função educativa é cada vez mais acentuada, distribuindo-se as suas atividades pedagógicas pelas verdadeiras atividades da vida – estudo, trabalho e esporte - , o adolescente brasileiro deve encontrar uma escola secundária contínua com esse primeiro organismo escolar e capaz de lhe oferecer uma gradual e progressiva sistematização de seus conhecimentos, de suas habilidades de fazer e aplicar e de suas atitudes de julgar, compreender e sentir. (TEIXEIRA, 1997, p. 215).

Caberia à educação organizar um plano de reordenação social dos homens pelas ocupações, preparando-os tecnicamente para os diferentes trabalhos da época, considerando a civilização científica e técnica, superando, desse modo, os objetivos da escola do passado que estavam

limitados à formação dos cultores e propagadores do saber humano, entre eles os professores, escritores, filósofos e poetas. No entender dos Pioneiros, este seria um verdadeiro exercício de democracia:

À medida que a legislação de ensino for menos opressiva e menos limitadora, ela se desenvolverá com maior e mais rica flexibilidade, no sentido de oferecer aos seus educandos o ambiente de cultura científica, aplicação técnica, realização industrial e formação artística e social indispensável ao homem brasileiro moderno.

Nas condições atuais da legislação educacional brasileira, os programas dessas escolas já oferecem ao jovem nacional o máximo de condições possíveis para a sua formação integral.

Os estudos, os laboratórios, os trabalhos de oficinas e ateliês, o cultivo do desenho e das artes e os jogos, as atividades sociais e de clubes, já fazem dessas escolas casas de educação, onde se encontra o ambiente de unidade social e civilização democrática que deve caracterizar o Brasil. (TEIXEIRA, 1997, p. 215).

A oportunização da pleiteada escola para todos, destinada não apenas à cultura científica, era vista, pelos autores do Manifesto, como um instrumento capaz de viabilizar o “nivelamento político e econômico” da população em geral o que, para eles, representava o exercício da democracia. A argumentação era a de que esta medida não beneficiaria a uma só classe, mas a todo indivíduo que conseguisse melhor envolver-se nessa vida a partir dos seus “valores intrínsecos”. Teixeira defendeu, dentre outras coisas, que a escola “é a grande reguladora social”. Ao entender tal pressuposto, compreende-se, definitivamente, que, para eles, era a educação escolar que determinava a condução da sociedade para o progresso, à medida que possibilitava auto-conhecimento, desenvolvimento de potencialidades, equalização das oportunidades, ou seja, Estado de direito:

A escola, de início aparelho aristocrático para aperfeiçoar e ilustrar os que tinham dinheiro e tempo para freqüentá-la, passou a ser aparelho de nivelamento político e econômico, destinado a preparar os homens para produzirem economicamente; e agora visa, ambiciosamente, tornar-se o

aparelho de equalização das oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo.

Sociedade nova e democrática, como a brasileira, não a pode considerar senão neste último aspecto. (TEIXEIRA, 1997, p. 233).

A defesa da escola é traduzida, na obra dos Pioneiros, como algo muito especial. Ela é exposta como um lugar neutro, conforme escreveu Teixeira:

A escola não está a serviço de nenhuma classe, seja a dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais, mas a serviço do indivíduo, procurando, graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção dos seus valores intrínsecos. Nesse sentido, a escola é a *grande reguladora social*, e o seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Isso não é extremismo, nem nenhum partidário sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta à escola pública. (TEIXEIRA, 1997, p. 233, grifo do autor).

Na crítica à escola dada, o autor insistiu que, se no passado o único objetivo da escola era a formação universal do homem culto, no período do Manifesto, essa era apenas uma das muitas especialidades a que o homem poderia se dedicar. E registrou: “Hoje, todos têm de produzir. Técnicas científicas e técnicas industriais sobrepuseram-se aos encantamentos da vida do espírito” (1997, p. 45).

Mascarada sob a idéia da educação voltada para os valores e vocações pessoais, os Pioneiros escamoteiam a sociedade de classes e a “cultura desinteressada” nela implícita, definindo-se, no ensino secundário, o rumo dos estudantes que optassem para a cultura desinteressada, especificamente científica ou literária voltada para a classe desobrigada do trabalho compulsório. A velha preocupação em formar o quadro dirigente do país não foi desmantelada na sociedade de classes já existente no Brasil. É clara, na análise de Teixeira (1997, p. 47), a divisão social do trabalho:

A velha função de preparar o quadro intelectual do país, no sentido restrito de trabalhadores da pena, da cátedra ou do laboratório, não ficaria esquecida, mas passaria a ser uma pequena parte do sistema integral. Pequena parte em número, mas não em qualidade, porque desse grupo, hoje como ontem, é que iria partir a inspiração, o desenvolvimento e o progresso, não só da ciência, como ainda das artes, da poesia e da filosofia.

Na mesma direção, para o autor, o ensino secundário deveria culminar com um ensino universitário. Concomitantemente à luta pela reorganização das escolas secundárias, ele pensava na capacitação de seus respectivos professores por intermédio da instalação das faculdades de educação, de letras e de ciências. Considerava que estas “organizações intelectuais e sociais” não poderiam ser constituídas sem um bom quadro de profissionais que julgava ainda não haver no Brasil: “Eles não existem, porque ciência e cultura não são fenômenos de geração espontânea, mas frutos de lenta e laboriosa formação, originados por condições previamente existentes” (TEIXEIRA, 1997, p. 49).

Uma das primeiras medidas pensadas foi a de buscar profissionais em outros países que pudessem contribuir para a “renovação de nossa cultura e de nossas técnicas. Remessa de estudantes de mérito para o estrangeiro e contrato de professores estrangeiros para novas escolas e novas faculdades. Não há como sair daí” (TEIXEIRA, 1997, p. 49). Sem dar ênfase ao desenvolvimento desigual e combinado que marca a mundialização do capital, ele generalizou que a busca de novos caminhos fora do país era uma necessidade constante de todos os países, na tentativa de enriquecimento científico com os avanços dos demais setores. Para ele, que trabalha sempre com a idéia de progresso, não se tratava simplesmente de fazer transferência desses avanços, nem de entender por que eles estavam mais na Europa do que no Brasil, mas da possibilidade de um intercâmbio intelectual continuado. Sem compreender a lógica do capital, tratava-se de não fechar o ciclo do progresso, pois “a ciência e o

pensamento humano estão em permanente atividade e a ninguém é dado saber onde vai surgir o último invento ou onde vai aparecer o último professor de gênio” (TEIXEIRA, 1997, p. 50). Seu referencial era sempre as aptidões naturais. Os autores do Manifesto, no século XX, não entenderam os limites dessa análise.

Seguindo a trilha da filosofia liberal, os Pioneiros acreditavam que, se o homem sentisse todos os empecilhos e mazelas do imperialismo internacional, estes poderiam ser vencidos. A responsabilidade pelo não desenvolvimento do país até 32 estava atribuído principalmente à falta de escolas ou de escolas improdutivas como era, para eles, as instituições superiores existentes. Para Teixeira, o Brasil não podia usufruir de uma Universidade como centro de investigação científica, contando, basicamente, com a organização deixada por D. João VI, “fazendo das escolas superiores instituições emissoras de diplomas honoríficos para ingresso numa das classes privilegiadas do país” (TEIXEIRA, 1997, p. 51). E, ainda, como disse ele:

Se o nosso mercado é dominado, mesmo aqui dentro, pelo estrangeiro, se algumas das nossas melhores organizações são estrangeiras, é que não temos ainda os homens nacionais com que se possam substituir os elementos alienígenas, que ocupam os lugares deixados vagos pela nossa ignorância. Se o que se tem no Brasil, de organização nacional, é quase sempre ineficiente, atrasado e rotineiro, a começar pela nossa administração pública e pelos serviços públicos, cujas falhas, paradoxos e contradições chegam a nos parecer estarem acima dos limites humanos da falta de senso, é que nos falecem de todo em todo elementos para a formação dos técnicos indispensáveis a esse trabalho. (TEIXEIRA, 1997, p. 51).

Com base nessas constatações, Teixeira considerava urgente que a formação dos especialistas, técnicos e professores brasileiros ocorresse a partir de recursos estrangeiros, “ou teremos que esperar que se processe, no Brasil, de si e por si, a evolução científica que se processou no mundo no longo período de quatro séculos – para que os venhamos preparar por nós mesmos” (TEIXEIRA, 1997, p. 52).

Na busca de superar esse atraso que, para os Pioneiros, assolava o Brasil, eles ajudaram a organizar algumas Reformas Educacionais conforme exposição feita na segunda unidade deste trabalho, entre elas a de 1927, com continuidade nos 3 anos posteriores, no Distrito Federal, tendo Fernando de Azevedo na direção. Na nova proposta, o sistema de ensino seria formado por uma escola comum, seguida ou complementada de aprendizagens de natureza ocupacional, destinadas a preparar o aluno para um emprego ou ocupação. Com uma dada educação geral, consideravam que o educando estaria mais preparado para mudar, se necessário, de setor profissional. Logo após, viria o ensino médio com o objetivo de oportunizar “à criança e ao adolescente o preparo técnico nas artes de uma sociedade fundada no conhecimento intelectual” (TEIXEIRA, 1999, p. 444), por meio do qual poderiam partir para o trabalho ou dar continuidade nos estudos para níveis mais elevados, no ensino superior.

A chamada educação especial, entendida na época como a formadora de pesquisadores (a elite intelectual), era vista pelos Educadores como uma área que precisava ser preparada intensamente: “a equipe dos que irão não tanto guardar mas aumentar o conhecimento humano: os pesquisadores; depois os organizadores, administradores e diretores – os verdadeiros maestros, mestres das grandes orquestrações do trabalho moderno [...]” (TEIXEIRA, 1999, p. 443). Como se percebe, Teixeira, nem os outros Pioneiros, negaram a divisão social do trabalho gestada pela sociedade capitalista. A novidade, que eles chamaram inclusive de “revolução democrática”, era a possibilidade pleiteada de uma louvada equidade social. Qualquer pessoa, pelo mérito, poderia ascender socialmente.

Por outro lado, na Reforma de 1927, a educação profissional foi muito enfatizada na tentativa de preparar operários, empregados e mestres para o Distrito Federal, em todos os graus da hierarquia industrial. Até aquele ano, os Pioneiros consideravam que a organização das

escolas profissionais era precária, sem condições de realizar um ensino sistemático para atender às demandas do país. Urgia criá-las. A Reforma, acima citada, foi louvada por Azevedo na medida em que, para o autor, ela ultrapassava os limites do imediatismo utilitário (a profissão) e se preocupava também com a formação moral do trabalhador. A Reforma

[...] atribuiu à educação técnica, integrada assim na sua função social, os fins de, não somente ministrar o conhecimento e a prática de um ofício, como também “de elevar o nível moral e intelectual do operário; despertar-lhe ou desenvolver-lhe a consciência de suas responsabilidades, como a consciência das bases científicas e da significação social de sua arte; alargar-lhe a visão técnica e artística; aperfeiçoar-lhe a técnica, no sentido do maior sentimento do trabalho, e transformá-lo, por esta maneira, em elemento de progresso técnico nas oficinas e nas indústrias nacionais (1958, v.VII, p.159-160).

Esta defesa da formação profissional e moral do homem, voltada para o trabalho, dá a tônica da preocupação dos Pioneiros com a ordem e a disciplina. Para eles, a formação integral do trabalhador pressupunha o controle do Estado na formação do ser por intermédio da escola pública.

No campo da educação profissional, esta Reforma foi considerada a mais completa. Com base nessa visão de escola, ela criou vários cursos paralelos aos já existentes nas escolas profissionais, como os de pesca, patronatos agrícolas e escolas de comércio, além das escolas domésticas para as mulheres, no ensino primário, profissional e normal. As que eram direcionadas ao ensino agrícola, comercial e industrial noturnas, para adultos, já existentes, foram reorganizadas. Era a tentativa de formar os quadros profissionais para um país mais desenvolvido.

No Manifesto, os Pioneiros, nesta mesma linha de raciocínio, explicitaram a preocupação de não prejudicar nenhum setor produtivo. Nele, está presente a intenção de contemplar, via

sistema educacional, as diferentes especificidades para o trabalho. Assim escreveram seus autores:

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 êsses 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. (AZEVEDO et al., 1960, p. 119).

A preocupação de relacionar as escolas profissionais com o desenvolvimento industrial foi contemplada, ainda, na Reforma do Distrito Federal iniciada em 1927. Ela trazia a proposta de organização de conselhos escolares, os quais deveriam ter representantes do comércio, da indústria e das artes, sindicatos patronais e operários (antes indiferentes entre si). Com este objetivo, mensalmente, os alunos visitariam oficinas, fábricas, bancos, empresas comerciais e industriais. Os Pioneiros consideravam que, se o aluno conhecesse melhor o ambiente das diferentes profissões, teria mais condições de atender suas aptidões específicas quando da escolha de seu ofício. Nessa perspectiva, Azevedo (1958, v. VII, p. 162) afirmou:

A escola, se quiser inculcar o sentimento do dever profissional e tratar o trabalho técnico na sua função social, terá forçosamente de pôr os alunos ao contato com as oficinas e com as fábricas [...] para informá-los sobre os caracteres próprios da civilização que os gerou e que êles devem a seu turno fazer viver e progredir.

Esse contato ajudaria a divulgar a necessidade de mão-de-obra para as indústrias e atrairia, inclusive, um elevado número de menores que, assim que terminavam o curso primário, iam para as fábricas, deixando as escolas técnicas praticamente abandonadas. Essa situação era

considerada muito complexa. “O reformador não hesitou, na Reforma de 1928. A redução progressiva das dificuldades por uma escola de industrialização das escolas profissionais foi a pedra de escândalo do projeto”. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p.163).

Nessa Reforma, foi tomada a decisão de que as escolas profissionais, nos dois últimos anos, deveriam produzir como indústrias, procurando não prejudicar seus programas de ensino. O produto da venda dos trabalhos executados, depois de tirada a reserva para as obras de assistência social e para a manutenção das oficinas, seria distribuído pelos alunos como forma de salário. Nas palavras de Azevedo (1958, v. VII, p. 163), isso significava: “ou as escolas profissionais continuarão desertas, à míngua de alunos, que o salário atrairá para as fábricas, ou elas terão de funcionar, como centros de produção, que permitam ao aluno o salário que êles são forçados, por necessidade, a procurar nas indústrias”.

Com esta preocupação, na Reforma de 1928, no Distrito Federal, foi definido que as escolas externatos não podiam continuar recolhendo os menores, desenvolvendo-lhes apenas a piedade e o amor ao próximo e depois devolvê-los à sociedade sem recursos e sem rumo. Na concepção dos Pioneiros, estes menores, ao deixarem estas instituições, deveriam estar de posse de um ofício como forma de manter sua sobrevivência e de sentir-se útil a si e à coletividade. As iniciativas educacionais, a partir da Reforma, tinham por meta, na verdade, preparar e aproveitar a mão-de-obra dos menores abandonados porque o objetivo maior era o aumento da produção, de forma muito organizada. Havia a intenção de “transformar êsses instintos em colmeias laboriosas e de produção”, donde vê-se a preparação para a produção em série continuamente. Assim, esses menores seriam eternamente gratos, porque, além de serem acolhidos nessas instituições, eram agraciados com a “alegria fecunda do trabalho”. Ao registrar essa intenção, Azevedo (1958, v. VII, p. 163) foi até poético:

Transformar êsses instintos em colmeias laboriosas de estudos e de produção, projetando sôbre as sombras melancólicas dos asilos a alegria fecunda do trabalho; suavizando as amarguras do abandono pelo bálsamo que se extrai dos livros; substituindo a paz imprevidente da expectativa pela atividade rumorosa das oficinas, e fazendo palpitar, no coração que se alimentou, a consciência da dignidade profissional, para que não maldissessem na mão benfazeja, mas descuidada, que acolheu e trouxe a dádiva efêmera da hospitalidade, a mão que não dirigiu e não soube dar, com a ferramenta, o benefício durável da educação.

Como no período que antecedeu ao Manifesto, as Reformas educacionais objetivavam, principalmente, garantir a formação do trabalhador, havia séria preocupação com a qualificação do professorado dos cursos técnicos. Os autores do Documento defendiam que era preciso elevar o nível de mentalidade e de cultura dos mestres e contra-mestres, oportunizando-lhes uma preparação científica adequada, além de fornecer-lhes uma base de cultura geral, capacitando-os para as posteriores especializações. Com este objetivo, a Reforma de 1928, no Distrito Federal, criou a Escola Tecnológica de Mestres e Contramestres necessários ao ensino profissionalizante, cuja escola visava uma formação integral na perspectiva pedagógica e cultural, além da técnica de ofícios e da indústria.

Era este professor do ramo técnico e profissional quem recebia os menores salários e sua preparação era precária. Azevedo (1958, v. VII, p.166) insistia na necessidade de recuperar-lhe estas condições,

[...] dando-lhe a consciência do valor social de seu mister, preparando-o sòlidamente para desempenhá-lo, e pondo-o em estado de euforia moral e intelectual, é que se conseguirá interessar o mestre na formação profissional de seus alunos, identificá-lo com a sua obra e empenhar nela tôda a capacidade de sua dedicação.

Entende-se que o “estado de euforia moral” era necessário para a propagação do ideário liberal na direção de um capitalismo mais avançado.

No conjunto dos cursos profissionalizantes organizados na época, o que trata da educação doméstica chama a atenção para um aspecto que, de certa forma, está em parte contemplado na terceira unidade deste trabalho, quando se explanou sobre a co-educação:

Não seria justo projetar hoje uma organização racional de ensino técnico, sem prever e estabelecer, nesse plano, um conjunto de medidas suscetíveis de assegurar igualmente a formação doméstica dos jovens. À mulher, que, sem cessar dobrada sobre si mesma, sedentária, se desenvolveu, no sentido das emoções afetivas nascidas de sua função de mãe faltaram sempre, para chegar a seu desenvolvimento completo, a liberdade e o campo de atividade que possuía o homem. (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 167).

No Brasil, começava-se a levantar a possibilidade de considerar a capacidade de trabalho da mulher no nível da dos homens, em diferentes atividades, sendo reconhecido, inclusive, o direito a uma mesma educação para que pudesse ingressar em todas as profissões, sem esquecer, porém, de seu fundamental papel no lar e a sua responsabilidade cada vez maior na formação moral.

Voltando à questão geral da educação técnica, conforme defesas na Reforma de 1928, houve o alerta de que, mesmo sendo esta educação o fundamento da “economia nacional”, o eixo norteador de todo o sistema democrático de educação, ela não podia restringir-se ao imediatismo de simples preparo para as profissões e ofícios. Embora considerando que esta educação objetivasse a redução do desperdício das energias, o aumento da capacidade lucrativa dos empregados, a satisfação das necessidades do comércio, da agricultura ou das indústrias, sua conservação e desenvolvimento e oportunizasse a todos um bom preparo para a

ação e para o trabalho, abrindo, conforme os autores da Reforma, “a cada cidadão as mesmas perspectivas para o bem-estar e a prosperidade” (AZEVEDO, 1958, v. VII, p. 169), consideravam que a escola profissional falharia nos seus fins

[...] se não procurar formar o cidadão pela organização idealista da sociedade escolar, pela educação da solidariedade e da cooperação, do espírito de liberdade e de igualdade e do sentimento do interesse comuns, [...] criando-lhe a consciência dos deveres do cidadão e rasgando-lhe os horizontes para os ideais e sentimentos sociais, por uma concepção moral, larga e generosa, que subordine o egoísmo, por mais legítimo que seja, à disciplina social, e concilie a ambição pessoal, por mais fecunda que seja, à solidariedade humana.

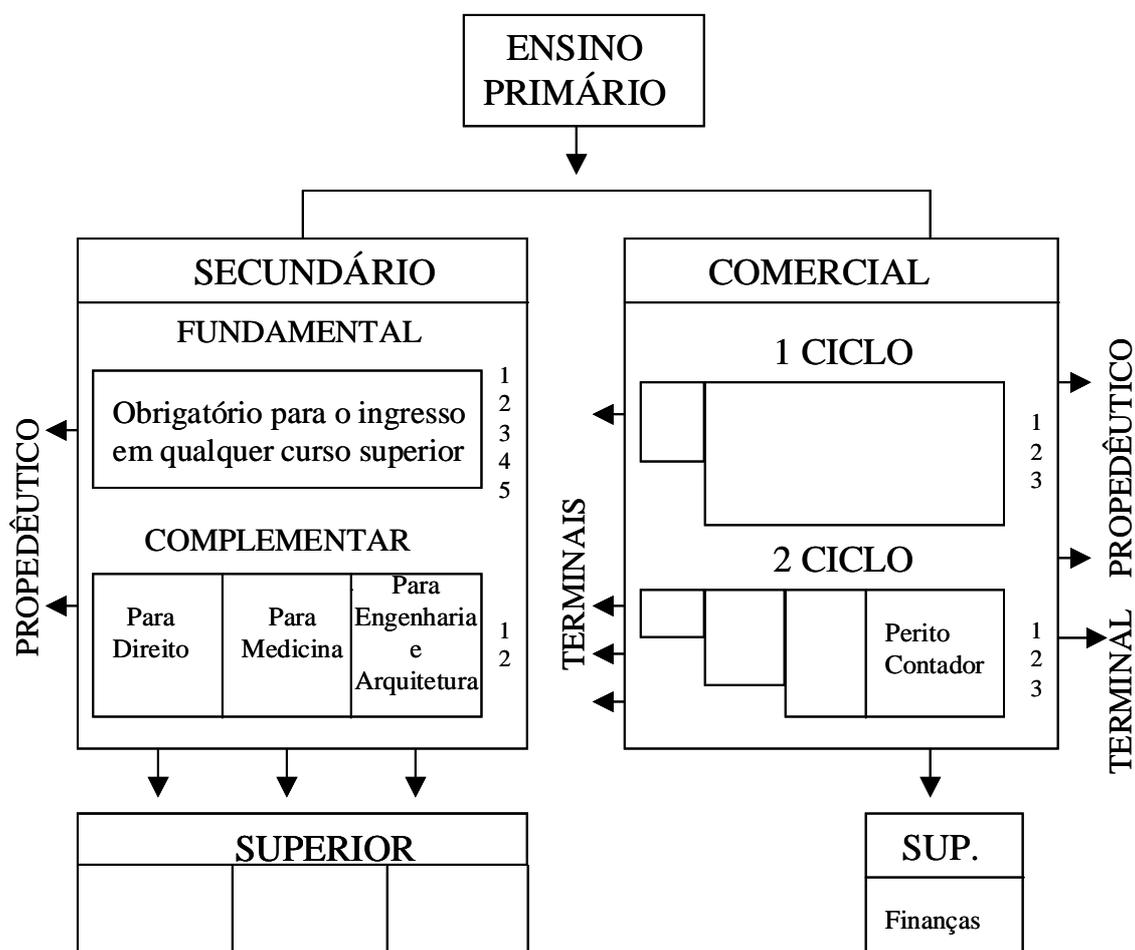
Vê-se, pois, que os Pioneiros pretendiam não apenas a formação técnica do homem produtivo, mas também, simultaneamente, o desenvolvimento dos ideais de disciplina e conduta ligados à ordem produtiva burguesa. O traçado liberal que buscava conciliar os interesses do homem egoísta com uma dada solidariedade que marcava o duplo caráter do ser na filosofia burguesa desde a gênese do capitalismo, unindo interesses privados com interesses públicos, é defendido, pelos Pioneiros, não só com certo romantismo de um pensamento que não dá conta da relação social burguesa naquilo que ela é, mas com um certo conservadorismo que marcava a construção da ordem a partir dos levantes operários dos meados do século XIX na Europa. A filosofia da indústria manufatureira do século XVIII foi retomada pelos Pioneiros como se fosse uma verdade universal a ser transplantada, como conteúdo norteador da “organização idealista da sociedade escolar”. Em linguagem rebuscada, os assinantes do Manifesto, sem compreenderem o idealismo da própria análise da chamada, por eles, “sociedade escolar” e da história produtiva burguesa em que esta escola se insere, foram, sem medo de errar, adjetivando uma “velha” e pretendida moral como larga e generosa, capaz de subordinar o egoísmo do homem a algo muito mais profundo: a solidariedade. Na construção

desta defesa, está a idéia de que o capitalismo é a sociedade produtora de valor de uso, de manufatura, capaz de unir todos em torno de um bem comum: o consumo.

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, sob a responsabilidade de Francisco Campos, objetivando transformar o ensino secundário em um curso eminentemente educativo, dividiram-no em duas etapas: a primeira, com a duração de cinco anos – curso fundamental -; a segunda etapa, composta por dois anos, visava preparar os alunos para adaptarem-se às futuras especificidades profissionais. O curso fundamental tinha por meta formar o homem por meio do desenvolvimento de hábitos, atitudes e um comportamento que lhe possibilitasse viver integralmente, preparando-o para tomar coerentes e seguras decisões em diferentes situações, nos limites que lhe era permitido pela sociedade de classes.

Em 1931, o ensino comercial também foi alterado, passando a ter o curso propedêutico com três anos de duração e, na continuidade, cursos técnicos, variando de um a três anos, em cinco modalidades. O quadro a seguir, extraído do livro “História da Educação: A escola no Brasil” (XAVIER et al., 1994, p. 192), sintetiza a Reforma Francisco Campos realizada em 1931 e 1932:

Reforma Francisco Campos (1931-32)



O projeto de Gustavo Capanema, na década de 30, encaminhado por Francisco Campos e endossado por alguns educadores católicos, criava duas redes de escolarização. Uma partia da rede primária profissional, na qual estavam incluídos o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico. A outra rede conduzia mais para a formação das elites, por intermédio de cursos secundários diferenciados e de cursos superiores.

Em 1932, com a publicação do Manifesto, escrito a pedido do Governo Vargas e sem contemplar certos interesses dos educadores católicos que interessavam a este Governo, os Pioneiros deixaram claras suas idéias sobre o ensino profissionalizante. Em suas palavras:

[...] 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-se às suas próprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada (AZEVEDO et al., 1960, p. 119).

A estrutura do ensino secundário defendida pelos Pioneiros foi apresentada na mesma direção de idéias já apontadas aqui, no sentido de, inicialmente, evitar a separação entre os trabalhadores manuais e intelectuais, mediante uma base comum. Assim, eles resumiram a proposta:

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (AZEVEDO et al., 1960, p. 120).

Os Pioneiros também tiveram a preocupação de unificar as diferentes modalidades do ensino secundário, equiparando-o no mesmo nível ao considerado ensino das letras e ao ensino técnico-profissional, “transformando as antigas escolas profissionais em escolas técnico-secundárias com uma organização inspirada nas escolas compreensivas norte-americanas” (LEMME, 1988, p. 139).

Ao pensarem numa proposta diferenciada para o segundo grau, partiram da análise da estrutura anterior, na qual “a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma” (AZEVEDO et al., 1960, p. 120), e o 2º e 3º graus serviam ao interesse de classes e, com isso, mantinham o dualismo dos sistemas escolares. Eles procuraram, na verdade, eliminar o dualismo de classes apenas pela oferta da educação enquanto oportunidade para todos:

É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundário, levantando os obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração das classes sociais, se inspira na necessidade de adaptar essa educação à diversidade nascente de gostos e à variedade crescente de aptidões que a observação psicológica registra nos adolescentes e que “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. (AZEVEDO et al., 1960, p. 120-121).

Na crítica à escola tradicional, os autores do Documento consideravam que ela, além de não conseguir estender os conhecimentos gerais, importantes para a formação do espírito, também não facilitou ao adolescente uma compreensão das profissões, deixando-o sem condições para fazer uma escolha nesse campo. Com a clareza de que este quadro deveria ser superado, é que planejavam novos encaminhamentos:

Sobre a base de uma cultura geral comum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das matérias do que o “método de sua aquisição”, a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 anos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já à diversidade crescente de aptidões e de gostos, já à variedade de formas de atividade social. (AZEVEDO et al., 1960, p. 121).

Ao falar da variedade de aptidões e gostos dos indivíduos, eles explicitaram, simplesmente, a idéia biologista que defendiam, ignorando as determinações históricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos buscados neste trabalho foi a tentativa de compreensão analítica da matriz filosófica do pensamento dos Pioneiros da Educação, elaboradores do Manifesto no início da República no Brasil. No desenvolvimento do trabalho, pode-se constatar que, historicamente, muitas das idéias liberais que marcaram o Documento já estavam postas na Europa, na gênese do capitalismo, justificando-o como forma de vida, e foram essenciais, ali, para a consolidação da burguesia no poder, tanto política quanto economicamente. Esta compreensão remeteu a uma questão mais específica que é a busca de compreensão do porquê da ampla defesa da educação como escola para todos no Manifesto, assinado em 1932 por intelectuais brasileiros.

Ao tomar como interlocutor o pensamento que antecedeu à República, no Brasil, com base nos princípios do Estado de Direito, os Pioneiros abriram uma discussão com o pensamento religioso vigente no país e buscaram defender os valores burgueses traduzidos nos seus diferentes momentos: liberdade, igualdade, laicidade, ordem, raça, Estado de direito e outros, juntando filosofia e biologismo num pensamento metodologicamente plural.

O traçado conservador do pensamento burguês se mostra já na análise das Reformas Estaduais da educação na década de 20 do último século e se estende também para o Manifesto quando, por exemplo, naturalizando a sociedade de classes e, neste traçado, discutindo a democracia na escola, explicitaram que os “melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa” (AZEVEDO et al., 1960, p. 122).

Nesta defesa, sempre acreditaram que o Estado de direito era suficiente para garantir, junto com a escola, o pleno desenvolvimento de capacidades diferenciadas nos indivíduos. Neste exercício, não só transformaram, teoricamente, a escola num terreno de justiça social, mas, ao mesmo tempo, legitimaram como absoluta a história do trabalho que divide os homens em aqueles que fazem e aqueles que mandam.

A democracia, assim defendida, levava à crença de que a educação era um direito natural e, como tal, deveria ser ampliada para todos. Dessa forma, se a educação era oportunizada a todos, os mais capazes e, por conseguinte, os que seriam os dirigentes, poderiam emergir de qualquer classe social.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a 'hierarquia democrática' pela 'hierarquia das capacidades', recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO et al., 1960, p. 112).

Uma análise que ganhou força no pensamento dos homens, influenciando, ainda hoje, o pensamento educacional dominante. Ela aparece na legislação escolar e na literatura pedagógica contemporânea.

Entende-se que defender a educação no Brasil como democracia significou, sobretudo, no Manifesto, ratificar um já consolidado pensamento dominante e formatar uma escola pública ratificadora deste pensamento. Enfim, solidificar, no país, a filosofia burguesa que colocou em suspensão termos como classes sociais em favor de idéias como aptidões naturais, pátria, nacionalismo. Nesta direção, o trabalho ajudou a compreender a função social da escola no

conjunto da sociedade burguesa e o próprio papel da democratização da primeira (a defesa da escola pública) no contexto da ordenação da República no Brasil.

Outra meta do Manifesto foi moralizar o homem “brasileiro” na idéia de “unidade nacional” no processo de implantação da indústria, da vida cidadina no país. A pregação do nacionalismo, difundida pelos autores do Documento, dava-se na direção de levar o indivíduo a lutar pelo fortalecimento econômico de sua pátria, pelo amor à mesma, pela unidade brasileira para se impor como povo diante do imperialismo que avançava.

Em síntese, em oposição à vida na Colônia e no Império, os Pioneiros estavam a lutar para organizar o país sob a lógica de princípios políticos traçados pelo Estado de direito já existente na Europa. O que chama a atenção no estudo é a luta dos Educadores assinantes do Documento para transformar as idéias burguesas e suas criações, principalmente a escola, em verdades inquestionáveis e direito do povo brasileiro. Azevedo sempre ligou a idéia de escola pública com a idéia de formatação do Estado de direito e de ordem social.

Ao buscar demonstrar a história do pensamento dos homens, Marx e Engels (s/d, p. 36), já no século XIX, alertaram para a necessidade de não dogmatizá-lo quando escreveu, por exemplo: “Será preciso grande perspicácia para compreender que as idéias, as noções e as concepções, numa palavra, que a consciência do homem se modifica com toda mudança sobrevinda em suas condições de vida, em suas relações sociais, em sua existência social? Que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material?”. Compreendeu-se, também, que o Manifesto representou um ponto de fechamento das discussões sobre educação feitas pelas Reformas Estaduais nos anos 20 e início dos anos 30 do século passado, na medida em que este Documento incorporou os valores e as idéias

defendidas nessas Reformas. Nele, a discussão da educação foi assumida como educação nacional, sob a responsabilidade do Distrito Federal. Embora não tenha sido priorizado nas legislações que o sucederam, representou um ponto significativo de unidade na discussão sobre a escola que, até então, se dava no interior de cada Estado do país.

Neste sentido, o Manifesto foi novo ao representar a sistematização nacional de uma proposta educacional que deveria, a princípio, ser levada para as diferentes regiões do Brasil. Nova, no país, também foi a proposta pedagógica baseada nos princípios escolanovistas, com a pretensão de, a partir dela, alavancar, de forma definitiva, a economia e a política gestadas pela sociedade capitalista no Brasil Republicano. Esta é uma relação que precisa ser entendida para que se possa compreender a defesa da escola traduzida pelos Pioneiros e reproduzida, ainda, na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Chico; CARPI, Lucia; RIBEIRO, Marcus V. **História da sociedade brasileira**. 17. ed. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1996.
- ANTONIL, André João. **Cultura e pulência no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Editora Universidade de São Paulo, 1952.
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 70, p.108-127, 1960.
- _____. **A educação e seus problemas**. 4. ed. Tomo I, v.VIII, São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- _____. **Educação e seus problemas**. v. 22, São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1937.
- _____. **Obras completas - A educação entre dois mundos**. v. XVI, São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- _____. **Obras completas - Novos caminhos e novos fins**. 3. ed. v. VII, São Paulo : Melhoramentos, 1958.
- _____. **Sociologia educacional**. 5. ed. v.X, São Paulo : Melhoramentos, 1954.
- BARRETO, Fábio. **O discurso do Sr. Dr. Fábio Barreto**. In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 49-52.
- BARRETO, Tobias. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro : Laemmert, 1901.
- BARROS, Roque Spencer de. **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo : Livraria Pioneira, 1960.
- BOLETIM DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro : ABE, Tm 12, ago, 1928.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada – dos sonhos dos pineiros às promesas da nova república**. São Carlos : Universidade Federal, 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**. Bragança Paulista : EDUSF, 1998.
- CASTRO, Aloysio. **Fala o Dr. Aloysio de Castro**. In: In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 52-54.

CONDORCET. CONDORCET Par Ferdinand Buisson. **Réformateurs sociaux. Collection de Textes.** Dirigée par G. Bouglé, Professeur á Sorbonne, directeur adjoint de l'École Supérieure. Tradução: Zélia Leonel. Paris. Librairie Félix Alcan. 1929. p. 55-87.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 1930, São Paulo. **Annaes da III Conferencia Nacional de Educação.** São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da Instrução Pública, 1930.

COSTA, Firmino. **Formação técnica do professor.** In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 355 a 359.

COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel Itaussu A. **História do Brasil.** 2. ed. São Paulo : Scipione, 1991.

ENGELS, Friedrich. **Economia política.** Portugal : RÉS, s/d.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 8. ed. São Paulo : EDUSP, 2000.

_____. **A revolução de 1930: historiografia e história.** 3. ed. São Paulo : Brasiliense, 1975.

_____.(Diretor). **História geral da civilização brasileira – o Brasil Republicano – 1 – Estrutura de Poder e Economia (1889 – 1930).** São Paulo : DIFEL, 1977.

FERNANDES, Florestan. Crise na Educação. **Folha de São Paulo,** São Paulo : 19 ago. 1991.

FRANCO. Carlos Alberto. **II Sessão plenária, em 9 de setembro de 1929.** In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 95-108.

FREITAS, M. A . Teixeira. **O ensino primário no Brasil.** São Paulo : Melhoramentos, 1934.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo : Cortez, 1990.

GRAHAM, Richard. **Grã-Bretanha e o início da modernização no Brasil.** São Paulo : Brasiliense, 1973.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios: 1875-1914.** 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2001.

ISOLDI, Francisco. **A finalidade do ensino secundário.** In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 463-474.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia.** 2. ed. Rio de Janeiro : Zahar, 1991.

LEMME, Paschoal. **Memórias: vida de família, formação profissional, opção política.** v. 2. São Paulo : Cortez, 1988.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas : Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

LOURENÇO FILHO. Educação para o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 81, p. 35-65, 1961.

MAGALHÃES, Fernando. **Teses e dissertações**. In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 11-30.

_____. **A III conferência nacional de educação**. In: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 31-33.

MATTE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru : EDUSC; Brasília : INEP, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo : Hucitec, 1986.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. In: Obras escolhidas. São Paulo : Alfa-Omega, s/d., p. 21-47.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo : Martins Fontes, 1983.

MERCADANTE, Paulo. **A consciência conservadora no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro : Topbooks, 2003.

MINAS GERAIS. Decreto 7.970 , de 15 de outubro de 1927. **Coleção das leis e decretos**, v. II.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 2. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Alba. **II Sessão plenária, em 9 de setembro de 1929**. in: Annaes da III Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 95-108.

RAMALHETE, Ubaldo. **Discurso do Dr. Ubaldo Ramalhete**. In: Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 54-56.

SMITH, Adam. **Riqueza das nações**. Curitiba : Hemus, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 1999.

_____. **Educação para a democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro : Editora da UFRJ, 1997.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: A escola progressiva ou a transformação da escola.** 6. ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

_____. **Discurso do Representante da Bahia.** In: Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 316-322.

TESES e DISSERTAÇÕES. In: Conferencia Nacional de Educação. São Paulo : Departamento de publicidade da diretoria geral da instrução pública, 1930, p. 11 a 30.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** 2. ed. Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1906.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: A escola no Brasil.** São Paulo : FTD, 1994.

YOLTON, John W. **Dicionário Locke,** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, Marcelo de Paiva, et al. **A ordem do progresso: Cem anos de política econômica republicana 1889-1989**. 9. ed. Rio de Janeiro : Campus, 1990.

AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo; COELHO, Hercídia. **Política e sociedade no Brasil (1930-1964)**. São Paulo : Annablume, 2002.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação e seus problemas**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1937.

_____. **A educação e seus problemas**. 4. ed. Tomo II, v. VIII, São Paulo : Melhoramentos, 1952.

_____. **A educação pública em São Paulo – problemas e discussões – Inquérito para o “Estado de São Paulo”, em 1926**. Rio de Janeiro : Companhia Editora Nacional, 1937.

BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro : FGV, 2001.

BOTO, Carlota. **A Escola do homem novo: Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo : UNESP, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo : UNESP, 1999.

CHASIN, J. **O integralismo de Plínio Salgado; Forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio**. São Paulo : Ciências Humanas, 1978.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1986.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. 2. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo : Nacional, 1979.

_____. **Liberalismo, liberdade e cultura**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1970.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola nova**. São Paulo : Ática, 1986.

FAUSTO, Boris (Diretor). **História geral da civilização brasileira – o Brasil Republicano – 2 – Sociedade e Instituições (1889 – 1930)**. São Paulo : DIFEL, 1978.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil – das origens à construção.** v.1, Rio de Janeiro : UFRJ/ Inep, 2000.

_____. **Universidade do Brasil – guia dos dispositivos legais.** v. 2 Rio de Janeiro : UFRJ/Inep, 2002.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**, Campinas, SP : Autores Associados, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica.** 3. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.

_____. **Democracia e desenvolvimento: A transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual.** São Paulo : Hucitec, 1994.

FURTADO, Celso. **Teoria e política do desenvolvimento econômico.** São Paulo : Abril Cultural, 1983.

_____. Celso. **Formação econômica do Brasil.** 30. ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2001.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). **Capanema: o ministro e seu ministério.** Rio de Janeiro : FGV, 2000.

HILL, Christopher. **Origens intelectuais da revolução inglesa.** São Paulo : Martins Fontes, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848.** 12. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2000.

_____. **A era do capital: 1848-1875.** 5. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2000.

_____. **Era dos extremos: 1914-1991.** São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre história.** São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: A educação no Brasil (1930-1945).** Rio de Janeiro : UFRJ, 1994.

IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura.** Petrópolis : Vozes, 1976.

_____. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1986.

LEMME, Paschoal. **Memórias: infância, adolescência, mocidade.** v.1. São Paulo : Cortez, 1988.

_____. **Memórias: estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos.** v.4. Brasília : INEP, 1933.

LIMA, Alceu Amoroso. **No limiar da idade nova.** Rio de Janeiro : Livraria José Olympio, 1935.

LOURENÇO FILHO. **Educação comparada.** 2. ed. Rio de Janeiro : Melhoramentos, 1964.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova.** 14. ed. Rio de Janeiro : EDUERJ, 2002.

LUZ, Nícia Vilela. **A luta pela industrialização do Brasil.** São Paulo : Alfa Omega, 1975.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** 4. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a Universidade de Educação.** Rio de Janeiro : EdUERJ, 2002.

MENEZES, Luiz Sezinando. **O Padre Antonio Vieira, A cruz e a espada.** Maringá : Eduem, 2000.

MONARCHA, Carlos (Org.). **Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra.** Campinas : Mercado de Letras, 1997.

_____. (Org.) **Anísio Teixeira: a obra de uma vida.** Rio de Janeiro : DP&A, 2001.

_____. **Centenário de Lourenço Filho.** Londrina : UEL, 1997.

MOREIRA, Carlos O. F. **Entre o indivíduo e a sociedade: Um estudo da filosofia da educação de John Dewey.** Bragança Paulista : EDUSF, 2002.

NASCIMENTO, Benedicto Heloiz. **A ordem nacionalista brasileira.** São Paulo : Humanitas/USP, 2002.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala. Origens da ideologia do trabalhismo no Brasil.** São Paulo : Boitempo, 1999.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: Ensaio de um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.** Ijuí : UNIJUÍ, 2000.

PESSÔA, Frota. **A realidade brasileira.** Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1931.

PÔRTO JR, Gilson.; CUNHA, José Luiz (Orgs.). **Anísio Teixeira e a escola pública.** Pelotas : Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo : Expressão Popular, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A revolução brasileira: perspectivas em 1977**. São Paulo : Brasiliense, 1999.

_____. **História econômica do Brasil**. 43. ed. São Paulo : Brasiliense, 1998.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Educação conformada: A política pública de educação no Brasil (1930-1945)**. Juiz de Fora : UFJF, 2000.

RUBEN, Guillermo Raúl. **O que é nacionalidade**. São Paulo : Brasiliense, 1984.

SERVA, Mário Pinto. **A educação nacional**. Pelotas : Echenique & Comp./Livraria Universal, 1924.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo : EPU, 1986.

SILVA, Sergio. **Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil**. 8. ed. São Paulo : Alfa Omega, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. **Anísio Teixeira – 1900 – 2000 – Provocações em educação**. Campinas : Autores Associados : Bragança Paulista : Universidade São Francisco, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Formação histórica do Brasil**. 11. ed. São Paulo : DIFEL, 1982.

TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia – À margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1934.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro : UFRJ, 1994.

_____. **Universidade de ontem e de hoje**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998.

_____. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro : UFRJ, 1988.

_____. **Aspectos americanos de educação**. Relatório apresentado ao governo do Estado da Bahia pelo director geral de instrução, commissionado em estudos na America do Norte. 1928.

_____. **O ensino primário no Brasil** (através dos comunicados do Ministério da Educação). São Paulo : Melhoramentos, 1934.

_____. Como ajustar os “Cursos de Matérias” na Escola Normal com os “Cursos de Prática de Ensino”. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, 1933.

TRONCA, Ítalo. **A revolução de 1930 a dominação oculta**. São Paulo : Brasiliense, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Na batalha da educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista : EDUSF, 2000.

WARDE, Miriam Jorge. **A educação e estrutura social: A profissionalização em questão**. 2. ed. São Paulo : Cortez & Moraes, 1979.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: Um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Bragança Paulista : EDUSF, 2002.