

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Educação, democracia e modernidade no movimento dos pioneiros da Educação Nova (Brasil, 1932/1959)

Education, democracy and modernity in the movement of the pioneers of New Education (Brazil, 1932/1959)

Educación, democracia y modernidad en el movimiento de los pioneros de la Nueva Educación (Brasil, 1932/1959)

Carlos Renato Carola ^[a] 

Criciúma, SC, Brasil

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Mário Henrique Leite Souza ^[b] 

Braço do Norte, SC, Brasil

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Como citar: CAROLA, C. R.; SOUZA, M. H. L. Educação, democracia e modernidade no movimento dos pioneiros da Educação Nova (Brasil, 1932/1959). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 24, n. 83, p. 1640-1658, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.AO08>

Resumo

O artigo explicita o ideal de democracia e modernidade nos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932 e 1959). Os dois Manifestos são concebidos como lugares de memória onde estão cristalizados dois momentos históricos de lutas pela educação pública e defesa da democracia liberal no Brasil, no período de 1930 a 1960. Nos Manifestos, os “educadores progressistas” apresentam um diagnóstico de crise da situação da educação

[a] Doutor em Educação, e-mail: crc@unesc.net

[b] Mestre em Educação, e-mail: iketitan@hotmail.com

tradicional e propõem uma reforma que poderia direcionar e qualificar o desenvolvimento econômico e social do Brasil para o mundo da “civilização moderna”. O estudo percorreu os caminhos da História da Educação e maneja procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental, na perspectiva decolonial. No conjunto de texto, aborda-se a modernidade como o canto das sereias que seduziu os educadores engajados no projeto de um Brasil democrático; explicita-se o cenário do contexto histórico e o horizonte da modernidade no pensamento e nos manifestos dos pioneiros da Educação Nova. Em termos conclusivos, ressalta-se a importância do movimento dos pioneiros em defesa da democracia e da escola pública e laica para toda a população brasileira. Entretanto, demonstra-se também o quanto os “educadores progressistas” foram seduzidos pelo canto universalista da modernidade ocidental.

Palavras-chave: Educação Nova; Democracia; Modernidade; Decolonialidade.

Abstract

The article explains the ideal of democracy and modernity in the Manifestos of the Pioneers of New Education (1932 and 1959). The two manifestos are conceived as places of memory where two historical moments of the struggle for public education and the defense of liberal democracy in Brazil, in the period from 1930 to 1960, are crystallized. In the Manifestos, the “progressive educators” present a crisis diagnosis of the situation of traditional education and propose a reform that could direct and qualify Brazil's economic and social development towards the world of “modern civilization”. The study follows the paths of the history of education, using the methodological procedures of the bibliographical and documentary research, from a decolonial perspective. The text as a whole discusses modernity as the siren song that seduced educators engaged in the project of a democratic Brazil; it explains the historical context and the horizon of modernity in the thinking and manifestos of the pioneers of Educação Nova. Finally, it highlights the importance of the pioneer movement in defending democracy and public and secular schools for the entire Brazilian population. But it also shows the extent to which the “progressive educators” were seduced by the universalist song of Western modernity.

Keywords: New Education; Democracy; Modernity; Decoloniality.

Resumen

El artículo explica el ideal de democracia y modernidad en los Manifiestos de los Pioneros de la Nueva Educación (1932 y 1959). Los dos Manifiestos son concebidos como lugares de memoria donde se cristalizan dos momentos históricos de lucha por la educación pública y la defensa de la democracia liberal en Brasil, de 1930 a 1960. En los Manifiestos, los “educadores progresistas” presentan un diagnóstico de crisis de la situación de la enseñanza tradicional y proponen una reforma que podría orientar y cualificar el desarrollo económico y social de Brasil hacia el mundo de la “civilización moderna”. El estudio siguió los caminos de la Historia de la Educación y utilizó los procedimientos metodológicos de investigación bibliográfica y documental, desde una perspectiva decolonial. El texto en su conjunto aborda la modernidad como canto de sirena que sedujo a los educadores comprometidos con el proyecto de un Brasil democrático; explica el contexto histórico y el horizonte de la modernidad en el pensamiento y los manifiestos de los pioneros de la Educação Nova. En conclusión, se destaca la importancia del movimiento de los pioneros en defensa de la democracia y de la escuela pública y laica para toda la población brasileña. Sin embargo, también muestra hasta qué punto los “educadores progresistas” se dejaron seducir por la cantinela universalista de la modernidad occidental.

Palabras clave: Nueva Educación; Democracia; Modernidad; Decolonialidad.

Introdução

(...) A educação pública, por toda parte, está sujeita a crises periódicas, mais ou menos graves, e a bruscos e passageiros eclipses. Ela atravessa, entre nós, agora, por causas conhecidas e outras por investigar, uma dessas fases atribuladas. O que se propõe, porém, para superar a crise que a aflige e tende a agravar-se, segundo todos os indícios, não são providências para resolvê-la, mas uma liberdade sem peias em que acabará por submergir toda a organização de ensino público que, desde os começos da República, se vem lentamente construindo e reconstruindo, peça por peça, através de dificuldades imensas (Manifesto dos Educadores, 1959).

Nosso trabalho faz uma releitura dos manifestos movimento da Educação Nova no Brasil. Analisamos os Manifestos de 1932 e 1959, além de obras e documentos produzidas no contexto histórico de 1930 a 1960. Observamos ideias, conceitos e referências do movimento com os instrumentos teóricos da decolonialidade. Walter Mignolo (2007) atribui a Quijano, datando os anos 80 do século XX, o termo “colonialidade” como o lado obscuro da modernidade, como o necessário contraponto do triunfo moderno europeu, como o outro lado da história, o lado silenciado, o lado dos subjugados desse triunfo. Optar pela decolonialidade significa ver os fatos a partir dos vencidos e não dos vencedores, é se propor a transformar a “geografia e a geopolítica do conhecimento”. Ou seja, *“La ‘decolonialidad’, entonces, consiste en develar la lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”* (Mignolo, 2007, p. 32).

A teoria decolonial desvenda o fetiche do discurso ocidental/universal do sistema mundial moderno, conferindo às vozes subalternizadas um lugar de fala que nos possibilita enxergar outras histórias, outros mundos existenciais. Como assinala Mignolo, Max Weber abriu a porta de entrada do século 20 fazendo elogio à “evolução” civilizatória do Ocidente, no auge do neocolonialismo que se impôs à África e Ásia. Weber, segundo Mignolo (2020, p. 23), “nunca mencionou o colonialismo” e “não refletiu sobre o fato de que oferecia uma imagem tão lisonjeira no auge da expansão colonial europeia e da acumulação de capital na história do sistema mundial colonial/moderno”.

O que se procura demonstrar neste artigo é justamente esse horizonte de “significação universal” no qual se projeta a “civilização moderna” ocidental como o caminho evolutivo para toda a humanidade. Ou seja, o movimento dos intelectuais da Educação Nova, em que pese os ideais de igualdade e justiça para todos/as, ainda se encontrava sob o domínio do “canto das sereias” do Atlântico Norte. Eles identificaram e caracterizaram uma crise na economia, na política e na educação pública e apresentaram um projeto para tirar o Brasil desta situação.

Usamos o mito do “canto das sereias” da obra de Homero para problematizar e elucidar o poder das ideologias, crenças e linguagem no contexto cultural humano. Poder este a que estamos todos sujeitos a sermos seduzido, capturado ou até mesmo “abduzido”. Também empregamos o termo “fetiche” no sentido definido por Marx (1988), na sua clássica análise do fetichismo da mercadoria.¹

¹ O fetichismo é um conceito chave na obra de Karl Marx. Antes de Marx, o conceito era manejado para explicar o misticismo do outro, “primitivo”, em comparação com o eu/nós, civilizado. Marx subverte este sentido e o maneja para mostrar e explicar o fetiche na civilização ocidental e no capitalismo. Acredita no potencial da modernidade, mas assevera que é preciso dissipar as “névoas do fetichismo” em torno da mercadoria e do capital. No mundo da mercadoria, o dinheiro, o capital e a propriedade privada se constituem como um fetiche mistificado, naturalizado e sacralizado. Desta forma, o trabalho e os reais produtores (Trabalhadores) dos bens materiais que possibilitam o desenvolvimento da vida na sociedade moderna, perdem a condição de autonomia e consciência de sujeitos históricos, uma vez que a mercadoria se manifesta por meio de uma dupla existência: “por um lado, é o objeto concreto, algo útil que é

A partir do século 18, a modernidade ocidental se constitui como um paradigma universal; e a expansão e difusão deste paradigma se deu no contexto do imperialismo europeu. No período pós-colonização, adotamos os principais instrumentos de dominação dos colonizadores: a língua, a religião, a ciência moderna, a educação escolar e o mercantilismo capitalista. No campo da educação e ciência, ainda estamos sob o domínio hegemônico da matriz epistemológica do eurocentrismo.

De um modo geral, a ideia de sociedade moderna surge, “naturalmente”, associada aos conceitos de evolução, civilização, tecnologia, racionalidade científica e desenvolvimento. Seu poder de sedução nos lembra o poder de encantamento das sereias (seirênes, em grego), na *Odisseia* de Homero. O poder das sereias sobre os homens emerge pela “beleza” da voz divina e “límpida” de seus cantos. Seus poderes mágicos podem provocar prazer, conhecimento, esquecimento, perda de identidade e morte. No poema de Homero, as sereias são seres divinos cujos poderes nos remetem ao poder da linguagem e do conhecimento.

Tal como nos encantos mágicos e promessas de conhecimento das sereias de Homero, no ocidente a ideia de “modernidade” emerge como uma bela e sedutora Musa que promete conhecimento e tecnologia para o “progresso” da humanidade. O poder e sedução de encantamento vêm pelos cantos, pela voz reiteradamente descrita como bela e “doce”, cantos sublimes que prometem saber e conhecimento. Portanto, “sua sedução, não é demais repetir, é a do saber” (Menezes, 2020, p. 76). A modernidade, tal como as sereias de Homero, vem exercendo um poder de encantamento sobre homens e mulheres de todos os continentes.³

No século 20, contexto da Primeira e Segunda Guerra Mundial, a modernidade ocidental tornou-se o paradigma dos países capitalistas e socialistas, e no contexto da Guerra Fria os países do chamado Terceiro Mundo, também rotulados de países “subdesenvolvidos”, foram seduzidos e convencidos a implementar políticas econômicas para “evoluir” e adquirir o direito de entrar no “mundo desenvolvido”. E a maioria dos intelectuais do “campo progressista” foi seduzida pelo “canto das sereias” do Atlântico Norte, que cantavam a canção do desenvolvimento para encontrar o caminho da civilização moderna. Nos tópicos a seguir, mostramos este horizonte da modernidade no movimento da Educação Nova.

O horizonte da modernidade republicana (1930-1960)

A chamada Revolução de 30 - que não passou de um golpe de Estado, assim concebido desde o início de sua preparação - resultou da crise dos anos 20. Uma crise de hegemonia dos grupos oligárquicos dominantes durante a 1ª República brasileira, em particular, uma crise de hegemonia dos setores oligárquicos ligados à produção e comercialização do café - segundo alguns autores, a burguesia cafeeira (Anita L. Prestes, 2011).

de alguma forma consumido, sensível, físico, palpável; por outro, é um objeto abstrato, um receptáculo que corporifica um determinado tempo de trabalho, algo impossível de se perceber por meio dos sentidos, metafísico, impalpável.” (Fleck, 2012, p. 149).

² Nota Canto 12, linha 39, Frederico Lourenço (Homero, 2018): “(...) Hoje imaginamos as Sereias como seres que são um misto de mulher e de peixe; mas os Gregos imaginavam-nas como pássaros com cabeça de mulher. Nas representações antigas em vasos gregos, as Sereias parecem, aos nossos olhos, pequenos perus com cabeças humanas”.

³ Embora os poemas *Iliada* e *Odisseia* sejam creditados a Homero, há uma longa controvérsia sobre a autoria original destas obras. Consideramos importante reconhecer as incertezas e dúvidas sobre a autoria original da obra, bem como os problemas de suas traduções. Entretanto, não vamos entrar no campo destas conversas porque nosso propósito é de estabelecer uma relação metafórica entre o poder sedutor das sereias, no poema *Odisseia*, e a ideia de modernidade que foi se inventando e gestando a partir da chegada de Cristóvão Colombo no mundo dos povos originários das Américas, em 1492.

No Brasil republicano a modernidade foi idealizada ou manipulada para destituir os resquícios do “velho” regime da monarquia colonial portuguesa e afirmar um futuro moderno para a jovem nação semi-independente. O Manifesto Republicano de 1870, lançado no mesmo ano de criação do Partido Republicano e publicado no Jornal “A República”, é um manifesto pró-modernidade.⁴ O discurso da utopia republicana se constitui em oposição ao “antigo regime”, caracterizando-o como “monarquia decadente” e “absolutista”. O manifesto republicano foi concebido como a expressão evolutiva de uma “democracia moderna, única que consulta e respeita o direito e a opinião dos povos”. (Manifesto Republicano de 1870).

No rol dos argumentos da justificativa republicana, questiona-se o processo da independência e afirma-se que “perante a Europa passamos por ser uma democracia monárquica que não inspira simpatia nem provoca adesão” e “perante a América passamos por ser uma democracia monarquizada, onde o instinto e a força do povo não podem preponderar ante o arbítrio e a onipotência do soberano”. No processo de lutas e disputas contra os monarquistas, os republicanos empunham a “bandeira da democracia” contra o regime que é “hostil à liberdade e ao progresso de nossa pátria” (Manifesto Republicano de 1870).

Se o desfecho final que resultou na “independência” do Brasil foi um acordo negociado entre as elites portuguesas e as elites brasileiras que se constituíram no seio da sociedade colonial, a Primeira República é inaugurada por uma prática política que será corriqueira no decorrer do século 20: golpe de Estado (Lessa, 1988). A família imperial foi convidada a voltar para Portugal, mas o horizonte da Primeira República continua apontando para o Norte do Atlântico, para o comércio internacional e para outras “metrópoles” colonialistas: Inglaterra e França. Em se tratando de golpe, as primeiras medidas do governo republicano foram afugentar e diluir o imaginário de uma democracia republicana popular. Em meio ao vazio institucional criado pela queda do regime da monarquia imperial e a desordem econômica e social do novo regime, o governo da Primeira República se ancorou em práticas tradicionais do antigo regime: manter a economia voltada para o comércio internacional, implantando ou apoiando políticas de modernização; e classificar os movimentos de resistência e movimentos populares que reivindicavam mais participação e mais justiça social, de traidores, atrasados, bárbaros e avessos ao progresso moderno, como nos rótulos atribuídos na Revolta da Vacina, na Guerra dos Canudos, na Guerra do Contestado e na Revolta dos Marinheiros. (Arias Neta, 2003).

Enfim, as mudanças que se anunciavam e se esperavam com base nos preceitos ideológicos do regime republicano, foram abandonadas. A cidadania política continuou restrita e a desigualdade social preservada. A Primeira República implantou uma ordem liberal, “mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização”. (Carvalho, 2011, p. 45).

Quarenta anos depois uma “revolução” ou um “golpe” destituiu a primeira experiência republicana, liderada pelo presidente mais popular do século 20: Getúlio Vargas. Vargas entrou no cenário nacional no contexto de crise do regime da Primeira República e, no cenário internacional, no contexto da crise do capitalismo de 1929 e da Segunda Guerra Mundial; e embora tenha passado por

⁴ Os títulos dos jornais nas duas principais cidades do contexto republicano – Rio de Janeiro e São Paulo – indicam a dimensão da crise do regime da monarquia imperial e as identidades dos novos atores sociais: *A República*, *Revolução*, *Voz do Povo*, *Echo Popular*, *Diário Popular* (Carvalho, 2011).

uma conjuntura turbulenta, Vargas manteve o foco no projeto de modernização industrial da economia nacional.⁵

Getúlio Vargas foi o presidente mais popular do Brasil no século 20. Mas o que foi o governo Vargas? Foi o governo que liderou a “Revolução” de 1930? Esta é uma controvérsia histórica sem prazo de validade. Como citado na epígrafe de Anita Leocádio Benário Prestes, filha do casal Olga Benário e Luiz Carlos Prestes, e também professora e historiadora, a “chamada Revolução de 30 não passou de um golpe de Estado”. Maria Célia M. de Moraes (2000, p. 66), por sua vez, afirma que apesar do seu caráter de “revolução tipicamente oligárquica, gestada nas regras do próprio jogo de interesses das classes proprietárias rurais, é inegável que veio a se converter em marco de profundas mudanças no país.” Mudanças impostas de forma centralizada e autoritária do poder político intervencionista do Estado, para uma modernização conservadora.

Do ponto de vista econômico, portanto, a política econômica e as obras do governo Vargas possuem uma clara dimensão reformista: uma modernização na estrutura de organização e produção da economia nacional, sem desagradar por completo as oligarquias rurais e os setores mais conservadores do antigo regime. A “Revolução de 30”, juntamente com o golpe do Estado Novo em 1937, criaram as condições para a formação de uma burocracia militar e civil que resultou num “novo sistema de dominação, autoritário e centralizador, distinto do existente durante a República Velha, oligárquico e regionalista”, e voltado para o desenvolvimento industrial (Prestes, 2011, p. 3).

A estratégia de Vargas foi ambígua, controversa e contraditória, mas nunca se desviou do projeto de modernização/industrialização. O governo canalizou parte dos recursos nacionais para investir na indústria de base alocada no Sudeste. As circunstâncias da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) também influenciaram o processo de modernização, tendo em vista a dificuldade para importar produtos industrializados, resultando em mudanças na esfera social, por meio do crescimento do espaço urbano e da formação da classe operária. A política de industrialização provocou distúrbios urbanos e conflitos sociais ligados ao trabalho nas fábricas, ao mesmo tempo que criou as condições para o surgimento de um novo coletivo político: a classe operária. Por outro lado, Vargas também cedeu espaço para a presença de militares nas instâncias do Estado (Lima, 2010).

Se o movimento de 1930 foi uma “Revolução” ou um “Golpe” que destituiu as oligarquias cafeeiras do poder de Estado, o que foi o Estado Novo (1937)? Foi também um pacto com Mefistófeles, ou seja, uma aliança com setores da burguesia industrial e das forças armadas para impor um projeto de modernização conservadora. Com a implantação e legitimação da ditadura estado-novista, Getúlio Vargas cumpriu de forma eficiente os objetivos primordiais almejados pelos militares e pela nova burguesia na continuidade do projeto em andamento desde 1930: criar as bases para o desenvolvimento do capitalismo industrial, sem efetivar uma ruptura radical com as oligarquias rurais (Fausto, 2006, p. 367).

Na arena política, o movimento pendeu para o horizonte da modernidade ocidental. O pensamento político, as ações e as obras do governo de Getúlio Vargas prepararam o Brasil para inaugurar as bases iniciais da modernização industrial. Vargas tinha plena consciência de que cabia ao Estado o papel fundamental de colocar o Brasil na era da modernidade. Tinha convicção de que o Estado deveria ser o “coordenador e disciplinador dos interesses coletivos ou a sociedade organizada como

⁵ Getúlio Vargas foi um político de múltiplas facetas, mas seu projeto de Estado era criar as condições estruturais para colocar o Brasil na rota da modernidade ocidental. No âmbito nacional, fez confrontos e alianças táticas com liberais, conservadores, com o movimento integralista/fascista e com o movimento antifascista da Aliança Nacional Libertadora (ANL).

poder, para dirigir e assegurar o seu progresso” (Brasil, 1933, p. 23). Implementou reformas na estrutura administrativa, criando novos ministérios e fortalecendo os que mais poderiam expandir o processo de industrialização do país.

Empoderou os ministérios da indústria e do comércio e criou o ministério da Saúde e da Educação. Com as reformas administrativas e as políticas sociais e econômicas, o governo Vargas implementou as bases estruturais para a modernização industrial do Brasil. Implementou políticas econômicas, comerciais, sociais, educacionais e de saúde pública para edificar as bases do projeto de modernização em curso. Reestruturou o Estado e a economia nacional para expandir e ampliar a exploração produtiva dos recursos naturais, daí a importância da criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia Vale do Rio Doce, a Hidrelétrica do Vale do São Francisco, a nacionalização do Petróleo; investiu no sistema de transporte, na política energética e no disciplinamento jurídico da força de trabalho (Brasil, 1933; Brasil, 1935; Brasil, 1937).

Tal como no projeto de Fausto, os empreendimentos da modernidade anunciam progresso e omitem as tragédias. Como nos clássicos poemas épicos da literatura ocidental, o esplendor de um feito heroico se encerra com uma tragédia. Getúlio Vargas realizou um esforço fáustico para transformar o Brasil numa potência industrial. Quando perdeu o apoio do movimento operário e dos grupos de poder que lhe davam sustentação política, Vargas se viu diante de um isolamento sufocante e uma hostilidade crescente dos partidos de oposição e da imprensa antigetulista, a ponto de lhe motivar a cometer suicídio em 1954.⁶

A carta-testamento de Getúlio Vargas é um documento-memória da história política do Brasil. Tem a configuração de um poema épico e as características essenciais do pensamento liberal moderno: “Sigo o destino que me é imposto e depois de decênios de domínio e espoliação dos grupos econômicos e financeiros internacionais, fiz-me chefe de uma revolução e venci”. Evoca para si o papel de um líder libertador ao estilo de Moisés: “Iniciei o trabalho de libertação e instaurei o regime da liberdade social”. Diz que teve que renunciar ao comando do Estado e “voltou nos braços do povo”.

Quando explicou as razões da hostilidade ao seu governo, Vargas explicitou mais uma vez a racionalidade moderna que percebe a natureza com recurso e instrumento para o desenvolvimento da sociedade humana. Afirmou que “quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobrás e, mal começa esta a funcionar, a onda da agitação se avoluma”; disse ainda que “a Eletrobrás foi obstaculizada até o desespero”, ou seja, “não querem que o povo seja independente”. Mas como ele mesmo afirmou em seu testamento de morte, sacrificou sua vida pela modernização do Brasil para ficar na história. No trecho final da carta-testamento, nota-se a evocação do espírito heroico do mito de Aquiles, da *Ilíada* de Homero:

(...) Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. Tenho lutado de peito aberto. O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei a minha vida. Agora vos

⁶ Fausto é uma obra no estilo de um poema trágico do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Narra a história do pacto entre Mefistófeles (demônio, diabo) e Dr. Fausto. Fausto é um homem de conhecimento e saberes em crise depressiva diante de um mundo social onde impera a ignorância e os resquícios culturais de uma mentalidade ainda caracterizada, por Goethe, como medieval. Mefistófeles (Mefisto) vai ao encontro de Fausto e lhe propõe um pacto com a promessa de que teria tudo que quisesse na Terra e, em troca, teria que lhe servir no inferno. Mefisto realiza os desejos de Fausto, entre os quais o amor da camponesa Gretchen e a modernização burguesa que varre os últimos vestígios da vida rústica da vida rural. Mas a angústia e a tragédia lhe acompanham durante toda a aventura moderna, culminando com sua morte trágica ao final da obra. (Cf. Galvão, 2016). Getúlio Vargas também fez pactos com as forças da modernidade e não suportou as acusações e ameaças de seus inimigos.

ofereço a minha morte. Nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História (Vargas, 23/08/1954).

As memórias sobre Getúlio Vargas são diversas e controversas. Líder revolucionário, ditador, pai dos pobres, pai dos trabalhadores, presidente nacionalista, presidente anticomunista. Para os prós e os contras, seu legado maior está associado ao trabalho e ao capital industrial.

Cada governo constrói uma parte do projeto de modernização. Entretanto, se lembramos do projeto de Fausto de Goethe, o presidente que ousou realizar a obra mais monumental da modernidade brasileira, este presidente é Juscelino Kubitschek (JK, 1956-1961), que governou o país entre a crise do suicídio de Vargas (1954) e o golpe civil-militar de 1964, antes de Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). JK foi o presente que encampou a essência da modernidade no estilo fáustico. Seu Plano de Metas é um manifesto épico em prol de uma modernização que almejava promover o progresso econômico de 50 anos em apenas cinco anos.

A construção de Brasília, nova capital do país, foi uma realização fáustica de grandeza faraônica. Para viabilizar seu projeto de modernização, fez pactos com a burguesia nacional e internacional, articulando a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (Cf. Penna, 1999, p. 227-228). Sua política desenvolvimentista almejava promover o crescimento econômico do país via industrialização acelerada. O político mineiro entendia que a modernização do país passava, essencialmente, pelo desenvolvimento industrial.

Para sustentar sua proposta desenvolvimentista, o governo JK organizou o Plano de Metas, um programa econômico que estipulava 31 metas para garantir o desenvolvimento econômico do Brasil. As áreas consideradas cruciais dentro desse plano eram energia, transportes, indústria de base, alimentação e educação. Entre as prioridades, as áreas de alimentação e educação foram as que receberam a menor fatia dos recursos alocados para o Plano de Metas.

De um modo geral, o Plano de Metas de JK foi a continuidade do projeto de modernização iniciado com Getúlio Vargas, mas com uma obsessão modernista muito mais acelerada. Nas décadas de 1950 e 1960, o projeto de Brasília, idealizado por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, suscitava um discurso ufanista e o “Plano Piloto aparecia como o ápice da modernidade e seus criadores eram tratados como gênios sem par” (Viana, 2022, p. 87). E tal como no ambicioso projeto de modernização de Fausto (Cf. Berman, 1986), a tragédia socioambiental da construção da capital brasileira ficou encoberta pela ideologia ufanista do progresso.

Enquanto os políticos agilizavam o processo de modernização do mercado nacional, os intelectuais progressistas difundiam ideias e projetos no horizonte de uma modernidade liberal-democrática; é este horizonte que percebemos nos manifestos do movimento da educação nova.

O horizonte da modernidade no pensamento dos pioneiros

Quais as referências históricas e epistemológicas dos educadores brasileiros da primeira metade do século XX? Todos os intelectuais que foram seduzidos por uma visão otimista da modernidade foram tentados a estabelecer uma hierarquia evolutiva entre passado, presente e futuro. No campo de domínio da modernidade, o passado sempre foi visto como um momento de atraso cultural da condição humana. Por isso, um dos procedimentos importantes a se fazer para compreender os projetos idealizados por uma geração de intelectuais é identificar o modo como eles perceberam e

caracterizaram o passado a partir de suas vidas no presente, como perceberam e manejaram os conceitos de cultura, civilização, natureza, ciência e educação.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi (e continua sendo) uma das referências principais da geração de educadores/as brasileiros/as da primeira metade do século XX. Foi um dos ativistas mais convictos do movimento da educação nova. Sua assinatura está registrada no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e no Manifesto dos Educadores de 1959. Em suas obras identificamos a convicção e o compromisso político, compartilhado por diversos outros intelectuais de sua geração, com os ideais de uma educação nova (moderna) e uma democracia liberal, e um entusiasmo utópico com o potencial de transformação social proveniente do pensamento científico e da ciência moderna.

A “civilização ocidental” e a experiência de modernidade nos Estados Unidos (EUA) foram os grandes paradigmas de mundo de Anísio Teixeira. As viagens que realizou para a Europa (França e Bélgica, 1925) e EUA (1927/1928) na segunda metade da década de 1920 tiveram influência decisiva em seu projeto de educação e sociedade. Como os demais intelectuais da sua época, Anísio Teixeira foi um estudante disciplinado nas grandes obras da filosofia ocidental (Europa e EUA).

No âmbito da Pedagogia e Filosofia da Educação, o descobrimento da obra de John Dewey (1859-1952), entre as quais “Educação e Democracia” (1916), foi fundamental para o seu ideal de integração entre teoria e prática na experiência de organização de uma “escola nova”. Em que pese os marcos ideológicos e epistemológicos condicionantes de sua época, seu método de estudo, no entanto, não teve a simples pretensão de imitação da cultura estrangeira.

O educador baiano fez suas viagens de estudo para adquirir conhecimento e inspiração para colocar o Brasil no caminho singular de sua própria “civilização industrial”. Em seus escritos sobre a “educação e o mundo moderno”, Anísio Teixeira mostrou seu otimismo pelo progresso científico, fundamentando seu argumento com dados comparativos entre a condição humana no passado e no presente:

Calcula-se hoje que estamos a progredir de uma década para outra na proporção de um para dois no desenvolvimento de novas tecnologias. Sabeis o que isso significa? Que, se considerarmos igual a 1 o índice do progresso na década de 1890 a 1900, isto é, na última década do século XIX, o índice da nossa década de 1950 a 1960 será de 64. Entre 1890 e 1960, teremos multiplicado nosso progresso 64 vezes. E assim está acontecendo, na verdade, embora não em todo mundo e para toda a humanidade. Qual não seria nosso progresso político e moral, no dia em que adotássemos o mesmo caminho, nestes setores bem mais importantes para a vida humana? (Teixeira, 2006, p. 146).

O paradigma da “civilização moderna” seduziu a ampla maioria dos educadores “progressistas”. Anísio Teixeira (2006, p. 146) acreditava que “a extensão da ciência ao mundo dos valores” poderia “contemplar a obra da ciência, iluminando a visão prática e terrena da vida, que ela já produziu, ou está inspirando, com o sentimento das riquezas morais e espirituais da nova existência do homem num mundo por ele conquistado e domesticado”. Foi no âmbito dessa visão de mundo que Anísio situou seu projeto de “educação e democracia”.

Fernando Azevedo foi quem escreveu e sistematizou o Manifesto de 1932. Embora tenha se graduado em Direito pela Universidade de São Paulo, tinha uma formação multidisciplinar, tal como os demais companheiros da sua geração; foi educador, sociólogo, jornalista, escritor. Um defensor convicto da democracia e da educação pública, gratuita e laica. Aqui nos importa evidenciar os elementos identitários de um pensamento moderno constituído no território epistemológico do eurocentrismo. Azevedo foi não somente contemporâneo da “Revolução de 1930”, como otimista em seus resultados.

Em seu balanço retrospectivo de 1957 sobre o movimento dos pioneiros, lembra que diante do “clima político em que predominavam as forças de estagnação e, depois da Revolução de 30, as da desordem e do tumulto, a elite dos educadores cumpriu o seu dever e mostrou-se à altura do tempo e de sua missão.” (Azevedo, 1957, In: Cury e Cunha, 2015, p. 253). Ressalta que a nação brasileira não podia “ignorar sua mocidade” e nem menosprezar os ventos que estavam impulsionando as mudanças da sociedade, que exigia uma política para “formação e renovação de seus quadros culturais, científicos e técnicos.” Na visão contextual de Fernando Azevedo (1957, In: Cury e Cunha, 2015, p. 254), o Brasil, assim como a América Latina, era ainda carente de “cientistas e engenheiros, sábios e professores,” contingente profissional indispensável para se construir e se desenvolver uma “sociedade industrial moderna.” Neste horizonte de modernidade, o problema da educação e da cultura era uma questão crucial, ou melhor, “uma questão de vida ou de morte”, pois no cenário competitivo das potências modernas da época, Azevedo (p. 254) conclui que só havia duas escolhas: “progredir ou desaparecer.”

As percepções de antigo e moderno, passado e presente, balizaram e “nortearam” a visão de mundo dos pioneiros. Naquele contexto, o eurocentrismo foi uma teia epistemológica que capturava tudo e a todos com seus instrumentos de difusão de conhecimento e de educação. Quando observamos atentamente as configurações da consciência histórica de Fernando Azevedo, vemos que seu pensamento foi condicionado pela tradicional periodização histórica da cronologia ocidental, que estabelece uma escala evolutiva entre passado medieval e presente moderno:

[...] Esse “novo indivíduo”, **liberto das tradições feudais**, capaz de expandir sua energia criadora e de procurar explicações racionais sobre o universo que o cercava, graças às suas qualidades intransferíveis, combateu a ordem e a hierarquia do mundo medieval, no qual o papel do homem era sempre determinado pelo nascimento e pela igreja. Sua perspectiva antropocêntrica trouxe o interesse pela investigação e o **culto à razão e a beleza característica da cultura greco-romana**, criando as bases do Renascimento artístico dos séculos XV e XVI [grifos nossos] (Azevedo, 1966, p. 279).

Tal como os demais membros do movimento da Educação Nova, a consciência histórica de Fernando Azevedo está “formatada” por conceitos eurocentristas. Azevedo (2010a) afirma que o Brasil era constituído por um jovem “povo ainda em formação”, desprovido de “lastro de tradições e de cultura”. Uma aglomeração de “grupos sociais, imóveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva”.

O educador problematiza a “base ética heterogênea, constituída de três raças que se distribuem em proporções desiguais”, uma vez que as circunstâncias históricas impulsionaram uma concentração maior de imigrantes nos estados do Sul, “pela invasão lenta, progressivamente penetrante e inevitável de quase todas as raças” (AZEVEDO, 2010a, p. 16). Por fim, Azevedo explicita a tradicional visão moderna que dicotomiza a relação cultura e natureza, considerando esta como uma “inimiga” a ser civilizada:

[...] De fato, se a civilização romper um dia, na **imensidade de nosso território** e da **natureza tropical**, em que tanto as distâncias, como “os sóis ardentes, as chuvas torrenciais, as **vegetações excessivas e a fauna pululante**” são antes **inimigos que aliados**, não será senão com a aplicação incessante e sistemática das **descobertas da ciência e da técnica**, que, aumentando a eficiência humana e permitindo a utilização cada vez **maior das energias naturais**, dilatam constantemente a perspectiva de suas possibilidades (Azevedo, 2010, p. 28, grifos nossos).

Lourenço Filho (1897-1970) também foi um dos expoentes de maior convicção no ideal do movimento da educação nova. Sua grandeza intelectual se expressa não somente pela sua vasta obra,

mas, sobretudo, por sua defesa da democracia, da escola pública e da paz mundial. Uma síntese do seu pensamento está cristalizada em uma de suas principais obras, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, cuja primeira edição é de 1929.

Na edição atualizada de 1978, Lourenço Filho acrescentou suas reflexões sobre os impactos da Segunda Guerra Mundial e sobre a situação da educação escolar nos países ocidentais. Trata-se de um livro que ainda tem muito a dizer e explicar sobre o processo pedagógico, psicológico e sociológico do desenvolvimento educacional da sociedade moderna. Entretanto, tal como os demais colegas do movimento da educação nova, desenvolveu seu pensamento com base numa única matriz epistemológica: a matriz eurocêntrica.

Suas viagens de estudo e suas leituras se circunscrevem, principalmente, na geografia do conhecimento do mundo ocidental: Inglaterra, EUA, Alemanha, Suíça, Itália, URSS e alguns países da América Latina.⁷ No “estudo da escola nova”, suas referências didáticas e pedagógicas incluem: J. B. Basedow (Alemanha), J. H. Pestalozzi (Suíça), Frederico Froebel (Alemanha), J. F. Herbart (Alemanha), Maria Montessori (Itália), Jean-Ovide Decroly (Bélgica), John Dewey (EUA), entre outros.

No eclético campo dos educadores “progressistas”, Paschoal Lemme foi um expoente singular do pensamento socialista em um contexto de ditaduras e revoluções. No *Manifesto dos Pioneiros* (1932), foi um dos mais jovens a assinar o documento. Compartilhou com os educadores de sua geração os ideais de uma escola pública para todos, situando-se no campo ideológico que se aproximava com os liberais na utopia “educação e democracia”. Sua identidade com o pensamento socialista provocou momentos de aproximação e distanciamento com os liberais e hostilidades constantes por parte dos grupos conservadores.

Em que pese suas divergências com o liberalismo social, Lemme olhava para um mesmo horizonte ideológico e epistemológico: a civilização moderna. Quando lembrou do dilema evocado por Euclides da Cunha, “Progredir ou desaparecer”, vemos uma visão de mundo aprisionada pelos dispositivos “norteadores” da modernidade. Em comparação com o “desenvolvimento econômico e cultural” dos países do Norte, Paschoal Lemme, assim como os educadores liberais e os demais colegas do campo “progressista”, percebia um Brasil atrasado, sobretudo, nos aspectos econômicos e educacionais:

(...) Pois já não se trata mais de estagnação: o Brasil, em matéria de educação, de ensino e de cultura, vem sofrendo **um processo de atraso progressivo**, resultante das condições de atraso econômico que assolam o país e que determinam tal situação. Sem a modificação, pois, dessa estrutura econômica, política e social, atrasada de séculos, sem a extirpação das **formas semifeudais, pré-capitalistas e semicoloniais** que subsistem como um anacronismo e um flagelo na quase totalidade do território nacional, onde vivem 30 milhões de brasileiros, sujeitos à mais dura exploração, de que resultam as condições de miséria em que estão mergulhados, sem aspirações de cultura, e na impossibilidade material de recebê-la, **nenhum progresso** real será possível obter em matéria de extensão dos benefícios da educação para a maioria do povo brasileiro [grifos nossos] (Lemme, v. 3, 2004, p. 31).

⁷ Além de assumir diversas funções administrativas no período de 1945 a 1960, Lourenço Filho participou de inúmeros eventos nacionais e internacionais. Em 1950, por exemplo, foi convidado pela Unesco para participar do Seminário dos Sistemas de Ensino e Tecnologia Moderna, em Paris; e no mesmo ano, foi delegado do Brasil na V Conferência Geral da Unesco, realizado em Florença, Itália. Embora seus estudos sobre a educação escolar tenham se concentrado mais aos países ocidentais, Lourenço Filho também se preocupou em conhecer a realidade de alguns países asiáticos, como o Japão e a Índia.

Atraso econômico e cultural eram preocupações centrais dos intelectuais do campo “progressista”. Nos escritos de Paschoal Lemme, o par “educação e democracia” se articulava com o “desenvolvimento econômico”. Quando observamos sua visão histórica do século XIX e primeira metade do XX, identificamos o horizonte de expectativa de toda uma geração de intelectuais que se engajaram no “movimento de modernização da educação e do ensino” com vistas a elevar o Brasil ao patamar de uma democracia liberal ou uma república socialista, condição imaginada para se evoluir ao paradigma da “civilização moderna”.

No horizonte utópico de uma “modernidade democrática”, a educação pública e laica era um dos consensos dos pioneiros, e para ressaltar a importância da educação escolar para colocar o Brasil nos trilhos da modernidade os pioneiros adjetivavam o “analfabetismo” como um problema nacional. Dessa forma, articulava-se o projeto de evolução de uma jovem nação com o projeto nacional de uma nova educação.

Diferentes da maioria dos integrantes do movimento dos educadores, o pioneiro Paschoal Lemme projeta uma “modernidade socialista”. Sua linha de argumentação segue a lógica tradicional do pensamento moderno: atraso do presente herdado de um passado arcaico ou colonizado e projeto de futuro com a transformação social do presente. Naquele contexto, os indicadores da educação tinham os elementos principais para a caracterização de um Brasil atrasado.

Como pensador moderno, Lemme busca na História os elementos sociais para demonstrar a situação de atraso e ao mesmo tempo afirmar o caminho para um projeto de futuro para o Brasil. No trecho citado abaixo vemos o diagnóstico do analfabetismo no período da Primeira República e ao mesmo tempo a projeção de que uma evolução civilizatória requer grandes investimentos na educação escolar moderna:

[...] O número de analfabetos no Brasil, em 1890, segundo a estatística oficial, era, em uma população de 14.333.915 habitantes, de 12.213.356, isto é, sabiam ler apenas 16 ou 17 em 100 brasileiros ou habitantes do Brasil. Difícil será, entre os países presumidos de civilizados, encontrar tão alta proporção de iletrados. Assentado esse fato, verifica-se logo que à literatura aqui falta a condição da cultura geral, ainda rudimentar e, igualmente, o leitor e consumidor dos seus produtos (Sevcenko, 1983, p. 88, *apud* Lemme, 2005, p. 3).

No período de 1930 a 1960, os “avanços” na educação foram considerados muito aquém em comparação com o “desenvolvimento” dos países do Atlântico Norte. A resposta do movimento dos educadores da educação nova à pergunta “o que fazer” para elevar o Brasil à condição de “país desenvolvido” apontou dois caminhos distintos e ao mesmo tempo convergentes no seu horizonte de modernidade: o caminho da democracia liberal moderna ou o caminho do socialismo moderno.

Na visão marxista de Paschoal Lemme, adepto do segundo caminho, a ideia de “revolução pela educação” era uma grande ilusão: “Respondo-lhe que nada a estranhar que as coisas se passem dessa maneira, desde que se considere a educação escolar, o ensino, como os fenômenos que realmente são, e não se insista em fazer deles a panaceia universal capaz de curar todos os nossos males” (Lemme, v. 3, 2004, p. 85). Lemme lamenta que a maioria dos educadores não tenha se entusiasmado pelo exemplo da União Soviética, uma vez que a revolução socialista havia elevado a União Soviética ao patamar de “um país de alto nível cultural, com sua população totalmente alfabetizada”; e que através do Plano de Desenvolvimento geral do país (1959-1965) previa “medidas para transformar a URSS no país de maior desenvolvimento da instrução, da ciência e da cultura (Lemme, v. 3, 2004, p. 120).

O horizonte da modernidade nos manifestos dos pioneiros (1932/1959)

A síntese do movimento dos pioneiros da Educação Nova ficou registrada nos Manifestos de 1932 e 1959. Os “Pioneiros” do movimento formularam as diretrizes inspirados no modelo europeu e norte-americano, e também nos sistemas educacionais de alguns países da América Latina. Enquanto os representantes da Igreja Católica defendiam ensino tradicional, privado, elitista, sexista e doutrinário, os expoentes mais críticos do movimento da educação nova defendiam o ensino público, laico e gratuito para todos. Na visão retrospectiva dos 80 anos do Manifesto de 1932⁸, Clarice Nunes (2015, p. 61-62) enfatiza a importância histórica do movimento e o lugar de destaque conferido para a escola:

O Manifesto foi uma resposta ante a desilusão com o regime republicano em relação à educação no país. Uma de suas grandes contribuições na organização da esperança para a reconstrução da Nação foi apresentar a escola como tema central da agenda pública, mesmo com as críticas à fragmentação das várias reformas da educação em curso nos Estados brasileiros. Ao afirmar os princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, o Manifesto tocava a escola como potencialidade, como vir a ser, a exigir a intervenção nos aspectos materiais e simbólicos. A escola apresentada pelos educadores que assinam o Manifesto foi tomada fundamentalmente como um estado de espírito, a manifestação de uma intenção explicitada nesse documento: a educação é coisa pública e como tal deve ser tratada (...)

O movimento da Educação Nova reivindica uma reforma e uma “reconstrução educacional” do Brasil. O Manifesto de 1932 ressalta que, dentre os problemas nacionais da época, a educação deveria ser considerada a prioridade mais importante do país; argumenta-se a necessidade de se estabelecer uma indissociabilidade entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento econômico. Argumenta que, após 43 anos de experiência republicana, o Brasil ainda não tinha criado “um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”, devido a um passado de reformas parciais e geralmente arbitrárias.

Na narrativa textual do Manifesto percebemos uma consciência histórica por parte de seus integrantes, ou pelo menos por parte daqueles que realmente escreveram o documento. Uma consciência histórica, no entanto, condicionada pelas diretrizes epistemológicas da geografia do conhecimento ocidental. Os conceitos de evolução e civilização permeiam todo o documento. A perspectiva histórica se delineia no confronto entre passado, presente e futuro. Projeta-se e qualifica-se o “novo” no sentido de uma evolução qualitativa em relação ao “velho”, apresentado como atrasado e decadente. Afirma-se que toda educação expressa uma concepção de mundo de sua própria época e que a filosofia predominante é condicionada pela estrutura de classe da sociedade. Ou seja:

(...) A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo **olhar para o passado**, da evolução da educação através das **diferentes civilizações**, nos ensina que o “conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraíndo

⁸ O Manifesto de 1932 contém 13 eixos temáticos principais, entre os quais: finalidades e função social da educação; valores permanentes e valores transitórios; o papel do Estado em relação à educação; o processo educativo e os fundamentos da educação nova; a situação do ensino universitário e o conceito moderno de universidade e a questão da democracia.

a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (Manifesto 1932, p. 3-4, grifos nosso).

Logo, se a educação está condicionada pela filosofia de sua época, “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (Manifesto 1932, p. 4). A educação nova, segundo o teor do Manifesto de 1932, foi concebida para uma sociedade liberal democrática. Uma educação pública, laica e gratuita para toda a população. Além disso, mais humanista e mais voltada para o “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento” (Manifesto 1932, p. 4). A utopia da educação nova foi concebida para superar os “interesses de classes” em prol dos “interesses dos indivíduos”.

O Manifesto explicita os fundamentos da educação nova com base nas categorias de John Dewey: liberdade, interesse, atividade, experiência. No aspecto didático e metodológico, a inspiração dos pioneiros vem das ciências da natureza. Percebe-se claramente uma aposta otimista na ciência moderna e no método científico. A escola é pensada e concebida como um organismo vivo e dinâmico, em conexão direta com o sistema natural e social em que está inserida.

Preconiza-se uma metodologia de ensino centrada na realidade social e biológica dos alunos. Segundo os pioneiros, “a escola, vista desse ângulo, nos dá o conceito funcional da educação, oferecendo à criança um meio vivo e natural, ‘favorável ao intercâmbio de reações e experiências’, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ‘ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades’”. (Manifesto 1932, p. 8).

Em 1959 os “educadores progressistas” lançam o segundo Manifesto da Educação Nova. O documento expressa uma perspectiva histórica e teórica tendo como base os 27 anos de experiências e de enfrentamentos que tiveram desde 1932 e, principalmente, a partir do contexto da ditadura do Estado Novo. Na introdução do Manifesto, articula-se a memória do contexto de 1930 com o contexto de uma nova geração de educadores que está se constituindo num breve lapso de período democrático do Estado republicano: “Esta mensagem, decorridos mais de 25 anos da primeira que em 1932 nos sentimos obrigados a transmitir ao público e às suas camadas governantes, marca nova etapa no movimento de reconstrução educacional que se procurou então desencadear, e que agora recebe a solidariedade e o apoio de educadores da nova geração” (Manifesto de 1959, p. 205).

A composição estrutural do Manifesto de 1959 nos permite identificar o horizonte de expectativa do movimento. Apresenta-se um balanço histórico, um diagnóstico da situação da educação, contraposições aos adversários da escola pública e uma perspectiva de futuro que articula educação e desenvolvimento econômico. Ou seja, o horizonte de futuro do Manifesto de 1959 continua sendo o da modernidade ocidental; e os conceitos-chaves são provenientes da matriz epistemológica ocidental adaptados para a realidade brasileira daquele contexto histórico.

Os títulos dos tópicos indicam esta direção: “Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; Deveres para com as novas gerações; O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases; A escola pública em acusação; Violentas reações a essa política educacional em outros países; As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”; Em face da Constituição, já não há direito de escolha; A educação – monopólio do Estado?; Pela educação liberal e democrática; Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico; Para a transformação do homem e de seu universo; A história não avança por ordem...”

No tópico “Para a transformação do homem e de seu universo”, o Manifesto explicita a característica essencial do pensamento moderno, a visão que concebe o desenvolvimento da cultura a partir do domínio da natureza. Esta visão aparece no raro diálogo com uma referência intelectual da América Latina, o argentino Luis Reissig (1897-1972), que na época estava sob o feitiço do canto das sereias da modernidade. Sua obra “A era tecnológica e a educação” vislumbra com otimismo o papel da técnica, da tecnologia e da ciência para o desenvolvimento de uma “civilização industrial”.

No Manifesto, afirma-se que Luis Reissig escreveu “uma página excelente em que analisa a técnica, como fator revolucionário na educação”. A obra de Reissig tinha os conceitos e o paradigma ideal almejado pelo movimento da educação nova: educação, ciência e tecnologia para uma civilização industrial:

(...) O principal papel do ensino consistia em dotar o homem de conhecimentos e instrumentos para a apropriação e uso de seu ambiente e, em seguida, para a transformação e evolução deste; mas, quando as condições de seu meio pareciam manter um recalcitrante estado de fixidez, como no caso da economia agropecuária, – a tendência da escola era procurar que o indivíduo se adaptasse e se submetesse ao seu ambiente, como por exemplo a adaptação à vida rural, quando esse tipo de vida aparecia em forma predominante, renunciando assim a estimular uma característica singular e valiosa do homem: a iniciativa para as mudanças. Para **o homem da era tecnológica**, esse ensino adaptativo chega a ser pernicioso, pois o universo tem de ser, para ele, cada vez mais, um campo de experiência e de renovação. **A era tecnológica** marca o fim do processo de ensino para a adaptação e o começo do processo de ensino para a evolução do homem e de seu universo, partindo de condições técnicas criadas exclusivamente por ele (Reissig, 1958, *apud* MANIFESTO 1959, p. 217, grifos nosso).

O Manifesto de 1959 reitera seu otimismo pelos caminhos da modernidade ocidental. Enquanto os setores conservadores expressavam seus receios sobre as mudanças advindas de uma sociedade industrial em curso, medo, sobretudo, de perderem seus privilégios de classe herdados da sociedade colonizada, o movimento dos “educadores progressistas” almejava as mudanças que poderiam vir com o desenvolvimento de uma civilização industrializada.

Considerações Finais

Assim, o problema fundamental do Brasil é a democratização de sua sociedade para que possa haver a participação equitativa do povo brasileiro nos resultados do trabalho de todos. E somente assim será possível realizar os ideais dos educadores que, certo dia, lançaram ao povo e ao governo o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, para a reconstrução educacional no Brasil (Paschoal Lemme, v. 4, 2004, p. 182).

Em 2015, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou uma edição especial para lembrar dos 80 anos (1932-2012) do movimento dos pioneiros da Escola Nova. A edição comemorativa foi organizada por Carlos Roberto Jamil Cury e Célio da Cunha; e conta com a contribuição de educadores de grande referência do campo educacional brasileiro, entre os quais: Antonio Candido, Jorge Nagle, Clarice Nunes e Libânia Nacif Xavier. A obra contém depoimentos, textos documentais de época e as contribuições dos autores convidados que procuram expressar uma “revisão crítica” e sinalizar a atualidade do Manifesto. No conjunto dos textos e documentos desta edição especial, também podemos comprovar não somente o horizonte da modernidade ocidental nas interpretações atuais do Manifesto, como também nas trajetórias de formação intelectual dos signatários do movimento.

Os intelectuais do movimento da Educação Nova fizeram apropriações críticas e criativas das teorias que conheceram. Souberam unificar uma luta em prol da democracia e educação pública, laica e gratuita, apesar das tensões e divergências de concepções de projetos, como mostra Libânia Xavier (2015) no pensamento de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, expoentes da segunda geração do movimento. Entretanto, cabe destacar que, se não todos, pelo menos a ampla maioria tiveram formação superior em universidades de matriz epistemológica euro-ocidental. Formação que lhes ofereceu (e ainda oferece nos dias atuais) um cardápio exclusivo de referencial teórico e filosófico de autores europeus e estadunidenses; formação que lhes incutiu uma linguagem conceitual que condiciona o modo de ver a realidade na perspectiva ocidental: universal, evolução, civilização, cultura, natureza, trabalho, selvagem, desenvolvimento, subdesenvolvimento etc. Isso explica o “norsteamento” de suas escolhas e o sentido da afirmação de Clarice Nunes (2015, p. 62): “os intelectuais que se projetaram nos anos 1930 como educadores (...), elegeram a modernização da sociedade como uma de suas questões básicas.”

A principal conclusão desta releitura do movimento da Educação Nova, é que os educadores foram seduzidos pelo canto da sereia da modernidade; ou foram capturados pela teia epistemológica da modernidade ocidental, concebida e difundida como um paradigma universal de evolução da humanidade. Nenhum expoente deste importante movimento conseguiu vislumbrar outro caminho possível para a sociedade brasileira a não ser os paradigmas vindos dos “países desenvolvidos” do Atlântico Norte.

Esta sedução ideológica, no entanto, não diminui os méritos do movimento dos pioneiros. Como destaca Jorge Nagle (2015, p. 45), “o Manifesto é um grande educador.” Em que pese a necessidade de considerações críticas ao histórico movimento destes “educadores progressistas” (1930-1964), há que se destacar a importância fundamental do movimento para a consolidação do regime democrático da sociedade brasileira que se estabeleceu, sobretudo, a partir da Constituição de 1988. Uma democracia frágil, sempre vigiada e ameaçada, é verdade, mas com força suficiente para repelir movimentos extremistas de ocasião conjuntural.

Entre os méritos do movimento dos educadores podemos destacar a elevação do tema da educação ao patamar de prioridade nacional; defesa firme de um preceito democrático inalienável: o direito à educação pública, laica e gratuita para toda a população brasileira; métodos de ensino orientados por teorias contemporâneas da educação e por estudos mais críticos no campo da psicologia, das ciências sociais e da didática pedagógica; condição salarial digna para os trabalhadores da educação e formação de professores/as em âmbito universitário; e defesa convicta do papel do Estado na promoção das condições estruturais básicas para uma vida digna para todo o povo brasileiro.

Por fim, há que se considerar também os limites na formação de toda uma geração de educadores que foi seduzida pelos cantos da sereia da modernidade ocidental. Nenhum expoente deste importante movimento conseguiu vislumbrar outro caminho possível para a sociedade brasileira a não ser os paradigmas vindos dos “países desenvolvidos” do Atlântico Norte.

Referências

ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 191-229.

AZEVEDO, Fernando. Introdução ao Manifesto de 1932. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador: Os pioneiros 80 anos depois*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, número especial, 2015, p. 179-194.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador: Os pioneiros 80 anos depois*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, número especial, 2015.

FLECK, Amaro. O conceito de fetichismo na obra marxiana: uma tentativa de interpretação. Revista *ethic@*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 141 – 158, Jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2012v11n1p141>. Acesso em: 19/09/2024.

GALVÃO, Pedro Alegre Pina. Modernidade como tragédia no Fausto, de Goethe. *Revista de Letras Dom Alberto*, v. 1, n. 9, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revista.domalberto.edu.br/resvistadeletrasdomalberto/article/view/560/547>. Acesso em: 19/09/2024.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução, notas e prefácio de Frederico Lourenço. Lisboa: Quetzal Editores, 2018.

LIMA, Rômulo André. A lei geral de acumulação capitalista e as crises cíclicas. *Leituras de Economia Política*, Campinas, n. 1, v. 16, p. 87-110, jun. 2010. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3127/07%20ROMULO.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARX, Karl. *O capital*. Trad. por Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., v.1-2, 1988.

MENESES, Adelia Bezerra de. Sereias: sedução e saber. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 1, n. 75, p. 71-93, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/169168>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter D. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa/BIP-Biblioteca Iberoamericana de Pensamiento, 2007.

MORAES, Maria Celia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos, anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, 2000.

NAGLE, Jorge. O manifesto dos Pioneiros e a história da educação brasileira. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador: Os pioneiros 80 anos depois*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, número especial, 2015, p. 39-46.

NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): O compromisso com uma sociedade educada. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador: Os pioneiros 80 anos depois*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 96, número especial, 2015, p. 51-88.

PRESTES, Anita Leocadia. *Era Vargas: Autoritarismo e Repressão (1930-1945)*. Memória da Resistência de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, 2011.

VIANA, Diego. Mais do que uma capital de monumentos. *Revista Pesquisa Fapesp*, Arquitetura, História e Urbanismo, Edição 312, fev. 2022. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mais-do-que-uma-capital-de-monumentos/>. Acesso em 23 abr. 2024.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto de 1932 e a Democracia como Valor Universal. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador*. Os pioneiros 80 anos depois. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, número especial, 2015, p. 133-156.

Fontes Documentais

AZEVEDO, Fernando. As conquistas da civilização e a inquietação do homem interior. In: BRASIL, MEC. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasiliense*, 1957. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio da (Orgs.). *O manifesto educador*. Os pioneiros 80 anos depois. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, número especial, 2015, p. 239-254.

AZEVEDO, Fernando. *Na batalha do humanismo*: aspirações, problemas e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

BRASIL. Mensagem ao Poder Legislativo em 3 de maio de 1935 pelo Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1935.

BRASIL. Mensagem ao Poder Legislativo em 3 de maio de 1937 pelo Presidente da República Getúlio Dornelles Vargas. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1937.

BRASIL. Mensagem do Chefe do Governo Provisório, lida perante a Assembleia Nacional Constituinte, no ato da sua instalação, em 15 de novembro de 1933. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1933.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, v. 4, 2004.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, v. 3, 2004.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2941>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova*: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1978.

MANIFESTO dos educadores: mais uma vez convocados (1959). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4922/doc2_22e.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

MANIFESTO Republicano de 1870. Rio de Janeiro, 1870. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4360902/mod_resource/content/2/manifesto%20republicano%201870.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2018. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

REISSIG, Luis. *A era tecnológica e a educação: o homem, a técnica, o ambiente*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); Ministério da Educação e Cultura, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

VARGAS, Getúlio. Carta-testamento. Rio de Janeiro, 23 de agosto de 1954. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/carta-testamento-de-getulio-vargas>. Acesso em: 23 abr. 2024.

RECEBIDO: 19/07/2024

RECEIVED: 19/07/2024

APROVADO: 30/09/2024

APPROVED: 30/09/2024