

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA  
*Infancy and Education in the Manifesto of the Pioneers of New School*

Marco Aurélio Gomes de Oliveira\*  
 Armindo Quillici Neto\*\*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar como a educação nova no documento: *A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* concebe a infância e como ela está situada nesse projeto social, isto é, quais são as referências para se pensar uma nova infância, cujo potencial é essencial para consolidar o projeto de modernização do país. A partir da definição das diretrizes filosóficas e pedagógicas que propõe transformar a escola tradicional numa escola viva aos anseios sociais, a criança é considerada elemento fundamental no movimento de renovação pedagógica. Portanto, ao longo do debate sobre a concepção de infância, de escola e educação defendida pelos pioneiros, foi possível identificar algumas contradições, do nosso ponto de vista, que desmitificam a ideia de uma infância e criança homogênea capaz de aprender pelos seus próprios interesses e necessidades; uma infância autônoma e livre de interferências externas.

**Palavras-Chave:** Infância; Manifesto dos Pioneiros; Escola Nova.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the new education in the document: “*A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*” explains infancy and what its role in this social project is, that is, what are the references to think of a new infancy, whose potential is essential to consolidate a project of modernization in the country. Based on the philosophical and pedagogical ideas that propose to turn the traditional school into a live one that fulfills the social needs, the infant is considered a fundamental element in the pedagogical renew movement. Therefore, throughout the debate about infancy, school and education defended by the pioneers it was possible to identify some contradictions that, in our opinion, deny the idea of a homogeneous infancy and infant who can learn based on his/her own interests and needs; an autonomous infancy free of external interferences.

**Keywords:** Infancy; The Manifesto of the Pioneers; New School

---

\* Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia Professor Substituto de Filosofia da Educação e Ética e Educação da Universidade Federal do Tocantins, Campus Tocantinópolis. E-mail: marcoaurelioufu@yahoo.com.br

\*\* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal. E-mail: armindo@pontal.ufu.br

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

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

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

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

A República no Brasil foi instaurada com o objetivo de democratizar as relações políticas e sociais garantindo a liberdade de expressão e participação social nas decisões do país. Entretanto, do discurso inicial à prática social encontraremos um abismo considerável, sobretudo, se levarmos em conta a condição de vida miserável das camadas populares, afundada num analfabetismo, hábitos higiênicos inadequados e pouca preparação profissional e intelectual para intervir no processo produtivo.

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

Para Saviani (2007, p. 138-139), o método intuitivo foi utilizado como tentativa de amenizar esse quadro educacional, pois, ao mesmo tempo, daria uma escolarização mínima à população e contribuiria para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho<sup>1</sup>, incorporando novos elementos e materiais pedagógicos oriundos do processo industrial.

Contudo, o próprio autor salienta que a adoção do método intuitivo não logrou êxito no Brasil, porque, apesar da vontade política de promover uma educação eficiente e produtiva, faz-se-ia necessário investimento pesado para adequar o sistema de ensino

---

<sup>1</sup> Segundo Ribeiro (2007, p. 96), “A modificação básica é representada pelo impulso sofrido pelo parque manufatureiro que, apesar de débil, passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Se em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150.000 operários e um capital de 666.000 contos de réis, em 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000, respectivamente. (SODRÉ, 1973, p. 310)”.

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

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

A escola nos moldes tradicional tinha “a organização das classes [...] pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e como mesmo nível de instrução aos quais ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor”. (SAVIANI, 2007, p. 52, grifo do autor). O modelo de ensino adotado tinha na escolástica seu ponto de referência, particularmente em três pilares: *lectio, disputatio e repetitiones*<sup>2</sup>.

Saviani (2007, p. 58) analisa que a pedagogia tradicional exercida pelos jesuítas tem no *Ratio Studiorum* sua forma mais sistematizada dos princípios educacionais formulados pela Igreja Católica, que não se difere do *modus parisiensis*, pelo contrário, o solidifica e universaliza para todos os espaços em que a companhia atue na formação moral e educacional.

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

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

[...] a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da ideia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo. (SAVIANI, 2007, p. 58).

<sup>2</sup> De acordo com Saviani (2007, p. 52, grifo do autor), “[...] a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das questões suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado”.

Portanto, podemos atribuir em parte a ineficiência do sistema nacional de ensino à falta de compreensão sobre qual deveria ser o papel do Estado frente à educação, levando a uma instabilidade no âmbito das políticas educacionais.

É possível perceber nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, no Brasil, uma intenção em associar a escolarização com desenvolvimento social, econômico e cultural. Entretanto, da vontade política para a efetivação prática de uma política educacional temos um caminho longo e complexo, que começa dar os primeiros passos com as reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1920<sup>3</sup>, sendo seus idealizadores personalidades políticas que se inspiravam no movimento de renovação pedagógica na Europa e nos Estados Unidos, particularmente nas ideias escolanovistas deweyana.

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

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

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

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

---

<sup>3</sup> Aqui é importante mencionar que anterior as reformas educacionais nos estados da federação na década de 1920, ocorreu a implantação dos grupos escolares “[...] criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular”. (Verbete elaborado por Ana C. P. Lage. Disponível no site: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_grupo\\_%20escolar.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm), acesso no dia 27/10/11. Para maiores informações ver estudos: SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. SOUZA, R. F. de. Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998. VIDAL, D. G. (org.). Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. VIDAL, D. G. Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

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

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

[...] insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdemos de vista os nossos ideais de **reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova**. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva, da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. (AZEVEDO, 2011, p. 492-493, grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial a escola deve sofrer profundas mudanças: deve ser, se possível, afastada do ambiente artificial e construtivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global” da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. (CAMBI, 1999, p. 514-515).

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

Não diferente disto, os “pioneiros da educação nova” buscaram fundamentação filosófica e científica em pensadores escolanovistas para justificar e convencer a população do caráter progressista da reformulação pedagógica.

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

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

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

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

Ao relacionar os dois significados – *manifesto* dos *pioneiros* – é possível compreender a razão que leva grande parte dos educadores e historiadores a atribuir notório reconhecimento aos personagens que participaram desse movimento de



renovação pedagógica, pois suas reivindicações e desejos se apresentavam como algo inédito que traria algo de mais avançado em termos pedagógicos no mundo para o Brasil. Esse destaque dado a terminologia atribuída ao documento produzido pelos “Pioneiros da Educação Nova” de maneira nenhuma desvaloriza a importância de tal movimento, pelo contrário, busca num exercício metodológico trazer à tona o contexto social em que emergiram tais reivindicações e desejos de mudança no cenário educacional e político do país.

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

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

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

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

É importante destacar que essa ascensão do grupo dos “pioneiros da educação nova” frente aos demais grupos foi resultado também de todo um trabalho de convencimento desenvolvido pelos educadores e políticos envolvidos nesse processo de renovação



pedagógica, que buscou agregar pra si, num primeiro momento, personalidades cujo interesse principal era promover uma mudança social, não necessariamente nos moldes pensado pelos liberais que conduziam o processo de renovação pedagógica.

Essa característica de associar o pensamento novo com o velho é um movimento histórico que se faz necessário no momento de transição e ruptura com os valores hegemônicos, pois, numa perspectiva materialista da história analisamos que o novo já nasce com algumas características do velho, uma vez que sua construção só foi possível a partir das condições materiais e sociais postas naquela realidade, logo, é inviável a promoção de uma mudança radical que não leve em consideração esse contexto social.

Nesse sentido, é possível entender os motivos e interesses que unem os educadores e personalidades artísticas e políticas em torno do ideal da renovação pedagógica, pois, nesse momento de divulgação, convencimento e consolidação o mais importante foi priorizar os pontos comuns, que agregam a todos os envolvidos, sendo eles: a modernização do país, combate ao analfabetismo e qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho em pleno desenvolvimento (setor industrial e comercial). Segundo Azevedo (2011),

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, **não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país.** (AZEVEDO, 2011, p. 467, grifo nosso).

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

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, **reagindo contra o empirismo dominante**, pretendeu um **grupo de educadores, nestes últimos 12 anos, transferir do terreno administrativo para os planos políticos-sociais a solução dos problemas escolares.** (AZEVEDO, 2011, p. 467, grifo nosso).

Esse trecho ilustra com clareza o que representou para o fortalecimento do grupo as reformas educacionais realizadas nos estados durante a década de 1920, e que demonstra o processo histórico percorrido pelos pioneiros até a conquista da liderança no processo de reconstrução nacional.

Ao discutir as reformas educacionais como ponto de apoio e incentivo a renovação pedagógica, alertamos que, a proximidade e a partilha de ideias entre os educadores se deu muito mais pelo desejo de superar o estado atrasado da população brasileira, medida por eles por meio das taxas de analfabetismo e de mortalidade ligadas a falta de noções de higiene pessoal do que propriamente de uma matriz teórica comum, que agregasse a todos. Mas, segundo Azevedo (2011, p. 467-468), a divergência de matriz teórica não impossibilitou a ação conjunta dos pioneiros.

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

### 5. Por que uma “Educação Nova”?

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

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

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

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, **da evolução da educação através das diferentes civilizações**, nos ensina que o “**conteúdo real desse ideal**” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

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

---

<sup>4</sup> O título do item em questão tem como referência o artigo produzido por Anísio Teixeira que discute a importância da proposta pedagógica escolanovista para o desenvolvimento social do país. Ver artigo: TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. In: Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n.1, 1930. p. 02-30. Disponível no site: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>, acesso no dia 28/10/11.

A Educação Nova que, **certamente pragmática**, se propõe ao fim de **servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo**, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. (AZEVEDO, 2011, p. 472, grifo nosso).

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

Primeiramente, a presença do pragmatismo deweyano vinculado a uma necessidade prática e utilitária no meio social nos revelou uma concepção de conhecimento associada a uma visão de mundo que estimula a aquisição do conhecimento para um fim determinado. Ao citar Dewey (1979), queremos mostrar como o mesmo concebe essa relação e como seu discurso é apropriado pelos pioneiros na defesa de uma escola fundamentada em princípios científico e progressista.

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

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

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

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

[...] o objetivo de formar uma consciência nacional e preparar uma mão-de-obra qualificada, condição indispensável para a produtividade na indústria, algumas nações passaram a desenvolver Sistemas de Ensino, por verem na educação um meio para atingir tais objetivos. A escola assume a função de amenizadora das contradições

sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um. (GALIANI, 2009, p. 73).

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

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

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

Logo, a observação feita pelos autores é importante neste trabalho na medida em que problematizaremos para qual infância o discurso dos pioneiros está direcionado, isto é, a infância defendida por eles está vinculada a qual projeto de sociedade e qual a implicação social e pedagógica dessa concepção para a realização do processo de renovação pedagógica no Brasil.

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

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

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

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

[...] se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras “constituem as funções predominantes da vida”, é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (AZEVEDO, 2011, p. 480-481).

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

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

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

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

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

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

A nova doutrina, que não considera a função educacional uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de

“dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a **criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação**. (AZEVEDO, 2011, p. 479, grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela, **vivendo a sua vida própria, generosa e bela da criança**, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos **seus interesses e às suas necessidades**”. (AZEVEDO, 2011, p. 479, grifo nosso).

Teixeira (2006) complementar a resposta ao defender a importância do ambiente social como espaço de formação e interação das crianças, pois, por meio dessa interação chegariam naturalmente a descoberta dos conhecimentos necessários para a vida em comum<sup>5</sup>.

A escola deve oferecer um ambiente social simplificado, desde que a complexidade contemporânea é inassimilável em seu todo pela criança; um ambiente social purificado, isto é, expurgado dos seus maus elementos e especialmente propício ao desenvolvimento dos aspectos sãos da vida moderna; e, por último, um ambiente equilibrado, no sentido de harmonia e amplitude. Uma sociedade moderna é composta dos mais diversos grupos e, em rigor, mais heterogênea do que uma nação primitiva. Entregue a si, a criança poderia participar somente de um desses grupos e a sua incompreensão dos demais facilitaria possíveis conflitos sociais. A escola deve prover a um meio em que a experiência infantil se realize no círculo mais amplo possível, a fim de cooperar para um progressivo equilíbrio e harmonia sociais. (TEIXEIRA, 2006, p. 34, grifo do autor).

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

A proposta de superação da escola tradicional para além da discussão curricular e metodológica está centrada na ênfase individual, isto é, a defesa dos princípios liberais de democracia e liberdade, e nesse caso, a criança nesse contexto foi vista como um ser que potencializa essas características pelo fato de ser imatura e dispor de capacidades sociais que segundo Teixeira (2006, p. 39), “[...] a absoluta dependência física, por exemplo, da criança apresenta um reverso inegavelmente positivo, que é a riqueza e a opulência de seus dons sociais. De sorte que sua dependência depressa se torna uma fecunda interdependência imensamente rica de lições e de aprendizagem”. Portanto, a diferença entre a escola tradicional e a escola nova

[...] não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance**, “graças à força de atuação das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, **deslocando-se** por esta forma, **para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios**, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a

<sup>5</sup> Teixeira (2007) em outra obra reforça o sentido da educação para o desenvolvimento social, que a nosso ver, fornece mais elementos sobre o questionamento em relação ao conteúdo escolar. “Esclarecer é educar. A direção da sociedade só pode ser dada, hoje, pela educação, porque as forças da ciência tornaram a vida tão ampla e tão complexa, e os homens tão libertados, que, ou eles se dirigem a si mesmos, ou ninguém mais os dirigirá. [...] Creio, porém, poder afirmar que o problema é um único: de mais educação, mais esclarecimento, mais inteligência, e que, na sociedade atual, fora daí não há direção e nem, sequer, salvação”. (TEIXEIRA, 2007, p. 109).



ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista lógica formal dos adultos, para pô-los de acordo com a “**lógica psicológica**”, isto é, com a lógica que se baseia na **natureza e no funcionamento do espírito infantil**. (AZEVEDO, 2011, p. 480, grifo nosso).

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

Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “**caráter biológico**”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas **aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social**. (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

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

E a infância, e a criança, como são encaradas nesse contexto? Assumir uma postura de valorização da individualidade, da personalidade, da liberdade e autonomia infantil nesses moldes foi a tentativa de criar uma ideia de infância e criança homogênea, que se diferenciariam “somente” pelas características biológicas, isto é, naturalizando um processo de formação humana que é histórico e determinado pelas condições materiais de produção.

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

A infância concebida pelos pioneiros é o momento especial da vida humana para iniciar o cultivo dos valores como solidariedade, autonomia, criatividade,

empreendedorismo, fundamentais para a manutenção da democracia social, preservação da harmonia entre as diferentes classes sociais e para revisão constante de suas práticas e técnicas em busca da melhoria do ensino em sintonia com o mundo do trabalho.

A Escola Nova, [...], deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, **procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o**, com trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO, 2011, p. 481, grifo nosso).

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

A escola se destina essencialmente a preparar, o mais economicamente e o mais eficientemente que for possível, a participação no sentido da atual vida social. [...] A sociedade democrática é uma sociedade em permanente desenvolvimento, em permanente revisão dos seus *standards*, em permanente progresso. Qualquer escola cujas ideias fossem estáticas – a aquisição de certas formas de cultura ou de certas habilidades fixas – falharia ao preceito fundamental de coincidir com a sociedade de que ela deve ser o reflexo. A escola, como a sociedade, deve manter o espírito de inquérito constante, de permanente hospitalidade a novos *Standards*, de simpatia e cooperação com as mudanças e os progressos. A sociedade democrática é uma sociedade em indefinido estado de reconstrução. (TEIXEIRA, 2006, p. 71, grifo do autor).

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

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

Nesse sentido, é compreensível a reivindicação dos pioneiros sobre a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, claro que essa reivindicação não está explicitamente relacionada com o fator econômico e político, mas sim ao fator biológico, como sendo de

direito “natural” de todo cidadão, independente de classe, etnia e religião. (AZEVEDO, 2011, p. 475-476).

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

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

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

Se o encantador discurso do Manifesto dos Pioneiros defende a liberdade e autonomia das crianças frente às amarras da escola tradicional, “[...] instalada para uma concepção burguesa [...]” (AZEVEDO, 2011, p. 472), qual é a liberdade e autonomia pensada para as crianças da classe trabalhadora, que não provêm das condições materiais e sociais de desenvolvê-las? Como esse projeto formará uma criança da classe trabalhadora “[...] com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades” [...]” (AZEVEDO, 2011, p. 471) numa sociedade marcada pela desigualdade social, econômica e política?

Ao analisar os interesses que envolviam uma renovação pedagógica, não podemos desconsiderar para quem está sendo pensada e quais as suas finalidades, uma vez que não existe ação humana desprovida de intencionalidade, seja ela de qualquer natureza (política, econômica, cultural, etc.), é preciso problematizar o contexto histórico em que ela se insere e as relações estabelecidas entre os grupos envolvidos.

A partir dessa perspectiva teórica, se compreende a consolidação de um conjunto de ideias sobre uma nova infância que passa a ser considerado hegemônico para toda a sociedade, pois aquilo que diverge do “normal” naturalizado socialmente foi tratado como patológico, ou seja, deveria ser tratado, ou melhor, remediado com medidas sociais pontuais que não alterasse o *status quo* da sociedade brasileira.

É importante indagar para qual infância o discurso dos pioneiros está direcionado? O projeto social defendido por eles concebem uma infância “*vivendo a sua própria vida*,

*generosa e bela da criança*”, logo, a criança filha da classe proletária está contemplada nesse projeto?

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

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

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

### Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O escolanovismo deweyano, segundo Galiani (2009), contribuiu de forma significativa para a manutenção da classe burguesa no poder num período marcado por instabilidade econômica e política de vários países no fim do século XIX e início do século XX. Sua contribuição no campo pedagógico extrapola a esfera escolar, pois ao defender princípios como, democracia<sup>6</sup> e liberdade, aponta para um pacto social que harmonize as diferenças sociais em prol de uma maior participação das camadas populares aos bens culturais produzido pela sociedade.

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

O presente estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo a infância como questão central, entendida na sua relação com a sociedade e educação, evidencia a importância do documento por representar um discurso pedagógico, que apesar de marginalizado nos discursos oficiais, exerceu forte influência nas políticas educacionais brasileira, sobretudo, a partir da década de 1940 e 1950, quando remanescentes desse

---

<sup>6</sup> O entendimento do próprio Dewey sobre as duas categorias – Democracia: “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”. (DEWEY, 1979, p. 106). Liberdade: “A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provação à pesquisa e pensamento. Quanto mais as atividades se restringirem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material”. (DEWEY, 1979, p. 91).

mesmo grupo e acrescidos de outras personalidades, participaram das discussões durante os treze anos de tramitação no Congresso Nacional da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024 até a sua promulgação em 1961.

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

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

Portanto, a problemática deste artigo – a infância – encarada na perspectiva histórica e filosófica nos revela que, os conceitos, as concepções e visões de mundo, de homem e de sociedade são determinadas pelo próprio homem, condicionados pela produção material e pelo modo de produção de seu tempo histórico, sendo assim, cabe ao próprio homem, nós como sujeitos da história, unidos coletivamente na classe proletária transformar a sociedade através da revolução social dos meios de produção da vida material e espiritual num lugar em que realmente possa se desenvolver em plenitude as potencialidades humanas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

### Referências

- ARAÚJO, J. C. S. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: MOURA, E. B. B. de.; CARVALHO, C. H. de.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: Edufu, p. 179-207, 2007.
- ARECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G.; ARAÚJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, p. 465-494, 2011.



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

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

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

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1979.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Recebido em abril de 2012*  
*Aprovado em junho de 2012*