

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MÁRIO HENRIQUE LEITE SOUZA

**ESCOLA, DEMOCRACIA E MODERNIDADE NOS DISCURSOS DE CRISE DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1932-1961)**

CRICIÚMA, SC

2022

MÁRIO HENRIQUE LEITE SOUZA

**ESCOLA, DEMOCRACIA E MODERNIDADE NOS DISCURSOS DE CRISE DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1932-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Renato Carola

CRICIÚMA, SC

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S729e Souza, Mário Henrique Leite.

Escola, democracia e modernidade nos discursos de crise da educação brasileira (1932-1961) / Mário Henrique Leite Souza. - 2022.

67 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Carlos Renato Carola.

1. Sociologia educacional. 2. Democratização da educação. 3. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932. 4. Manifesto dos Educadores, 1959. 5. Escola nova. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.19

MÁRIO HENRIQUE LEITE SOUZA

**ESCOLA, DEMOCRACIA E MODERNIDADE NOS DISCURSOS DE CRISE DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1932-1961)**

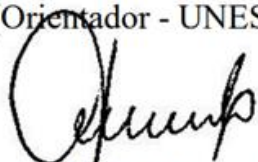
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de setembro de 2022.

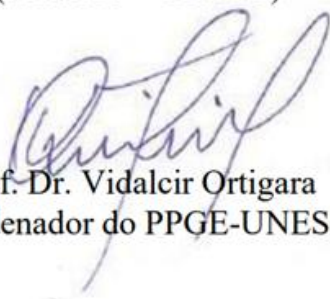
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Renato Carola
(Orientador - UNESC)



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Prof. Dr. Luciano Daudt da Rocha
(Membro – UNISUL)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Suplente – UNESC)

Mário Henrique Leite Souza
Mestrando

Dedico este trabalho à minha esposa,
Maria Eduarda, e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Carlos R. Carola, que acreditou na ideia e ajudou a construir este trabalho, no qual esperamos poder ajudar a entender um pouco mais sobre a história da educação em nosso país. Agradeço a todos os professores que contribuíram para esta minha formação e à Universidade, que tem a responsabilidade de manter este compromisso de ensinar e ajudar no processo de construção da sua sociedade. Agradeço a todos os professores deste país que lutam todos os dias pela educação do Brasil. Agradeço à minha mãe, Rosane, que sempre me apoiou em meus estudos e na vida, aos meus irmãos e à minha esposa, maior incentivadora. Obrigado a todos!

RESUMO

Este trabalho procurou compreender como o discurso de crise se apresentava na educação brasileira, no recorte histórico de 1930 a 1961, a partir de documentos relacionados aos manifestos dos educadores de 1932 e 1959, bem como a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB de 1961. Nosso objetivo foi identificar o projeto de educação e sociedade nos discursos de crises da educação que se apresentavam naquele contexto. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que tomou por base a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Os três documentos em questão, os manifestos dos educadores de 1932 e de 1959, bem como a LDB de 1961 apontam para o horizonte de uma educação para uma sociedade moderna. Em síntese, nossa tese afirma que as teorias e as diretrizes curriculares que fundamentaram o projeto de um sistema nacional de educação que foi gestado e configurado nos embates do período de 1930 a 1961, representam uma conquista importante no sentido de consolidar o lugar da educação pública, laica e gratuita para todos. Entretanto, a concepção de escola pública e as diretrizes curriculares foram definidas e estruturadas por uma matriz epistemológica eurocentrista que preconiza uma formação humana no “horizonte de expectativa” da modernidade.

Palavras-chave: Crise na Educação, Democracia; Modernidade. Movimento de 1932; Movimento de 1959; LDB/1961.

ABSTRACT

This work sought to understand how the crisis discourse was presented in Brazilian education, in the historical period from 1930 to 1961, based on documents related to the educators' manifestos of 1932 and 1959, as well as the approval of the first Law of Directives and Bases for Education. Brasileira - LDB of 1961. Our objective was to identify the education and society project in the discourses of education crises that were presented in that context. This is a research with a qualitative approach that was based on bibliographic research and document analysis. The three documents in question, the educators' manifestos of 1932 and 1959, as well as the LDB of 1961 point to the horizon of an education for a modern society. In summary, our thesis states that the theories and curricular guidelines that founded the project of a national education system that was conceived and configured in the struggles of the period from 1930 to 1961, represent an important achievement in the sense of consolidating the place of public education. , secular and free for all. However, the conception of public school and the curricular guidelines were defined and structured by a Eurocentric epistemological matrix that advocates a human formation in the "horizon of expectation" of modernity.

Keywords: Crisis in Education, Democracy; Modernity. Movement of 1932; 1959 Movement; LDB/1961.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 COORDENADAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	12
2.1 A PERSPECTIVA DECOLONIAL	12
2.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO DOS EDUCADORES	17
2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL	19
3 “CRISE” E PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959	23
3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO (1930-1960)	24
3.2 LEITURAS ATUAIS SOBRE O “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)”	27
3.3 LEITURAS ATUAIS SOBRE O MANIFESTO DE 1959	31
3.4 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E DEMOCRACIA NA VISÃO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	42
3.5 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS MANIFESTOS	45
4 ESCOLA, DEMOCRACIA E MODERNIDADE NO MOVIMENTO DA LDB DE 1961	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Em tese, todo discurso de “crise” contém uma visão crítica e/ou pessimista da realidade em que se vive, indicando caminhos e/ou soluções para a superação dela, impedindo uma evolução ou uma mudança qualitativa da sociedade. Neste aspecto, na história da educação brasileira, podemos identificar alguns momentos históricos em que afloraram percepções e discursos da “crise na educação”. No decorrer do século XX, esse discurso se fez presente de forma mais incisiva em determinados contextos, entre os quais: o contexto do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”; no contexto de abertura democrática do “Manifesto dos Educadores de 1959”, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961.

Nos corredores das escolas e no espaço midiático, escutamos opiniões diversas sobre a ineficiência e a baixa qualidade da educação pública. Problemas estruturais, salários dos professores, precarização do espaço físico, baixos índices de pontuação nos rankings internacionais de mensuração da qualidade do sistema escolar nacional são alguns dos indicadores que corroboram com o discurso de crise e de “fracasso” do sistema nacional de escolas públicas. Apesar de nos últimos anos ter aumentado o número de escolas, melhorado o orçamento educacional, desenvolvido políticas públicas para proteção e direito ao acesso à escola, promessa de uma educação qualitativa, há um forte indício de que tudo isso não é o suficiente para se extinguir a tal crise no sistema de ensino. Apesar das críticas e do pessimismo imperativo, prevalece uma crença quase que inabalável na importância da educação escolar para o “desenvolvimento” do país.

Os discursos de “crise” e “fracasso” da educação brasileira têm fundamento na realidade social, mas as percepções e representações que enunciam as razões da crise se situam, até o presente momento, no âmbito da ideia de uma “civilização ocidental moderna”. Esse paradigma foi aceito e assimilado por liberais e progressistas como um padrão evolucionista para todos os países que supostamente almejam alcançar o modelo de desenvolvimento da modernidade euro-ocidental. De um modo geral, a maioria dos estudos que se propuseram a compreender os problemas da educação escolar no período de 1930 a 1960 identificam um campo de disputas polarizadas entre forças conservadora, ainda apegadas às heranças do

regime colonial português, e às forças liberais e progressistas que projetam um futuro para um Brasil moderno, republicano e democrático. Sem dúvida, os ideais e as conquistas do movimento liberal e “progressista”¹, propiciaram importantes conquistas democráticas para políticas de inclusão social e direitos básicos para toda a população brasileira. Entretanto, se considerarmos os impactos negativos da modernidade euro-ocidental e, sobretudo, a sua face oculta² (Colonialidade), como perceberíamos os discursos de crise da educação que enunciam um diagnóstico, um prognóstico e um horizonte de futuro para a sociedade brasileira? Em termos mais específicos, se observarmos os discursos de “crise da educação”, implícito e explícito no contexto educacional de 1930 a 1960, tendo como fontes documentais de referência o Manifesto dos Pioneiros de 1932, o Manifesto dos Educadores de 1959 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB/1961), com as ferramentas teóricas da decolonialidade³, que projetos de educação e sociedade podemos “descobrir” e que problemas vemos nesses projetos?

Definimos, portanto, como nosso objetivo geral, identificar o projeto de educação e sociedade nos discursos de crise da educação em documentos de maior referência e visibilidade nos contextos históricos assinalados: contexto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e Manifesto dos Educadores (1959), contexto do discurso desenvolvimentista da década de 1950/1960. Procuramos identificar o projeto de educação e sociedade nos Manifestos (1932 e 1959) e no paradigma de sistema educacional delineado na primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961.

Observamos os discursos de “crise da educação” em dois contextos diferentes, mas interconectados, juntamente às respectivas propostas de reformas da educação: a crise e a proposta de reforma no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932/1959), e a crise e a reforma no contexto desenvolvimentista da década de 1960.

A desigualdade social no Brasil, na primeira metade do século XX, é uma produção de natureza classista, racista e patriarcal (Quijano, 1998). Uma herança

¹ Usamos o termo “progressista” para os intelectuais, educadores e lideranças com perspectivas marxistas, socialistas e da educação popular.

² Face Oculta da Colonialidade é atribuída às atrocidades cometidas pelos colonizadores as sociedades dominadas.

³ Decolonialidade – corrente filosófica que explica o domínio e a influência europeia e norte americana sobre a América Latina, ainda presentes na sociedade.

ainda das reminiscências da estrutura institucional da colonização e monarquia imperial portuguesa, liderada pelos conservadores; e das bases iniciais da modernização capitalista hegemônica pelos liberais. A escola acaba sendo centro deste embate com a promessa de que será uma instituição responsável pela construção e formação da sociedade moderna. Para os conservadores, a escola era a instituição que tinha a incumbência de formar as novas gerações para a preservação das instituições: Família, Igreja e Estado. Para os liberais, a escola deveria assumir um novo papel: a formação do “homem moderno” para uma “economia moderna”; e para os “progressistas” do movimento da “educação nova”, a escola deveria se constituir no instrumento de formação para uma sociedade moderna, democrática e socialmente mais justa.

O movimento dos educadores (1959) retomou a discussão iniciada no movimento dos pioneiros (1932) e recolocou em pauta o lugar da escola pública para todos, o ensino laico e as premissas fundamentais do Estado Democrático de Direito. Tiveram embates com os católicos que defendiam a autonomia ou primazia das escolas privadas ou confessionais perante o Estado; e o resultado prático desse contexto de disputas foi a aprovação da primeira lei de diretrizes e bases da educação (LDB), em 1961.

As crises políticas têm sido recorrentes na história do Brasil republicano; e na história da educação também percebemos o reflexo delas, resultando numa prática recorrente de reformas educacionais que impactam o cotidiano da comunidade escolar. O objetivo é assegurar-se dos movimentos em defesa da educação e identificar os dispositivos de poder que se propõem a solucionar os problemas da educação.

Quanto à organização do trabalho, ele foi dividido em três capítulos. No primeiro capítulo organizamos as coordenadas teóricas e os procedimentos metodológicos que orientaram nossos diálogos com os autores pesquisados dando a sustentação para o desenvolvimento do tema proposto. Procuramos conceituar os termos: colonialidade, modernidade e decolonialidade, levando em consideração o contexto de domínio europeu sobre as Américas - principalmente na América do Sul - e como essa influência negou as culturas dos povos nativos, índios e implantou um novo sistema político de administração, fortalecendo os colonizadores e seu sistema econômico, capitalista, criando uma ordem mundial centrada na cultura e política europeia, o eurocentrismo. O processo de liberdade e igualdade do povo, pautado em

políticas públicas e na forma de governo, sustentou nosso conceito de democracia.

Já com relação à educação, discutiu-se como o sentido de igualdade difundido por governos autointitulados democráticos influenciaram no sistema de educação, que entre muitos sentidos foi definido como o “passar”, “transmitir” às próximas gerações sua cultura, seus ensinamentos para a vida social.

No segundo capítulo, procuramos explicar o sentido de “crise da educação” e democracia, como esses termos se apresentam no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1931, movimento que se inicia alguns anos antes com diversos intelectuais discutindo como todos deveriam ter acesso à escola pública, gratuita e laica, e que o estado e a União unificassem o sistema de ensino no país. Isso ocorreu em meio à tomada do governo federal por Getúlio Vargas, que logo instituirá o Ministério da Educação e Cultura.

Ainda nesse capítulo, buscamos analisar o Manifesto dos Educadores de 1959: “Mais uma vez convocados”, assim foi conhecido o segundo ato de revolta dos educadores com o sistema educacional brasileiro. Além do governo não ter colocado em prática suas promessas em relação à educação, o agravante agora teria sido com o ensino “livre”, defendido pelas escolas privadas regidas pela igreja católica, contrapondo-se aos ideais da escola pública. A questão não era um ataque às escolas privadas, mas a destinação das verbas do estado para essas escolas, comprometendo a escola pública. Mais uma vez a discussão tomou proporções políticas e a democracia está em jogo. A questão entre escola livre x escola pública, democracia x interesses particulares estavam montados.

No terceiro capítulo, procuramos entender a “redemocratização” da educação brasileira e o processo de modernização dela. Dessa forma, as discussões acerca das diretrizes da educação brasileira levaram o congresso a promulgar a primeira lei de diretrizes e bases da educação no país, Lei nº 4.024/1961 (LDB/1961). A discussão nos corredores do congresso não era só pela aprovação da primeira LDB, mas uma discussão política/partidária refletindo uma antiga briga entre escola pública X escola livre/particulares, como mencionado anteriormente. Apesar da vitória considerada por muitos intelectuais a lei não foi sancionada na sua íntegra, porém foi o começo da redemocratização da educação.

2 COORDENADAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

2.1 A PERSPECTIVA DECOLONIAL

Uma construção recente, que tem como um dos marcos a formação da rede modernidade/colonialidade nos anos de 1990 é denominada de Pensamento Decolonial. Autores como Enrique Dussel (1993), Aníbal Quijano (2005) e Walter Dignolo, entre outros nos ajudam a entender como esse pensamento expressa a imposição do ideal Europeu e Norte-Americano para o mundo globalizado. Para nos ajudar a compreender esse pensamento, é necessário conceituar alguns termos como modernidade, colonialidade e decolonialidade.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 117).

Com o avanço da navegação no século XV, algumas nações europeias, como Espanha, Portugal, França, Inglaterra e Holanda expandiram seus domínios territoriais de forma imperialista, invadindo, saqueando, destruindo e implantando a exploração colonial nas “Américas” e na África. Anibal Quijano (2010, p. 84) definiu esse processo histórico-político como Colonialismo: “[...] uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial”.

Para compreender a natureza e dinâmica do projeto da “modernidade/colonialidade”, o ponto de partida é uma observação retrospectiva a despeito dos povos originários. Segundo Arroyo (2014): “Os povos originários das Américas tinham seus processos de socialização, educação, formação de saberes, modos de pensar e de pensar-se. Tinham suas leituras de seus mundos e de si.” Entretanto, desde 1492, com a conquista das Américas, os colonizadores vêm negando aos povos originários o direito aos seus territórios, à sua história e à sua

condição existencial de povos e nações. Atualmente, eles ainda não reconhecem a diversidade étnica e cultural que não proceda do “centro” euro-norte-americano (DUSSEL, 2012 apud DIAS e ABREU, 2019, p.6).

Assim, a colonialidade surgiu como algo que impõe uma classificação étnica/racial, como poder externo e interno do colonizador. O colonialismo, segundo Quijano (2010), surgiu na América e se expandiu pelo mundo, constituindo-se como um dos elementos de dominação do capitalismo, sistema econômico hegemônico do mundo globalizado. A modernidade é a face que fascina e seduz, a colonialidade é a sua face perversa e que ficou escondida ou oculta durante séculos.

Henrique Dussel identificou duas concepções de modernidade: a ideia de uma modernidade como emancipação evolutiva da humanidade. Uma primeira visão sobre a modernidade é que ela é eurocêntrica, provinciana e regional, “uma superação da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Tal concepção começou a ser desenvolvida no século XVI, mas principalmente no século XVIII” (DUSSEL, 2005, p. 28)⁴.

Uma segunda visão de modernidade seria a ideia de um conjunto de mundos com uma diversidade histórica, constituindo um “centro” histórico mundial; é a experiência de modernidade que se desenvolve na relação imperialista contra outros mundos, ou seja, uma experiência que transcende ao mundo intraeuropeu. Dussel (2005) ressalta que “empiricamente nunca houve História Mundial até 1492”, pois antes da conquista do “Novo Mundo”, os Estados imperiais ou “sistemas culturais coexistiam entre si”. Somente a partir da expansão espanhola e portuguesa, “todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘uma só’ história mundial (Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521).”

A modernidade europeia é a única com pretensão e determinação de “universalidade-mundialidade”. Segundo Dussel (2005), “o ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’.” A Europa projetou a ideia de “civilização moderna” não somente como o estágio superior da humanidade, como também o caminho universal para todos os povos e nações que seguirem as trilhas evolutivas dos europeus. O discurso da modernidade é o discurso que classifica

⁴ O Renascimento Italiano também é geralmente apontado como um dos marcos iniciais da subjetividade moderna.

e divide o mundo com critérios étnico-racistas e cientificistas: civilizado x selvagem/primitivo/bárbaro; conquistador/colonizador x colonizado/dominado/explorado; desenvolvido x subdesenvolvido. A modernidade, diz Dussel, é a “justificativa de uma práxis irracional de violência” e “o mito poderia ser assim descrito”:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros e rudes como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Essa dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etc).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imatuross), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etc. (DUSSEL, 2005, p. 30).

Fica claro para Dussel (2005) que a modernidade foi um marco determinado pelo domínio e exploração dos europeus na América, introduzido aos povos nativos suas formas de cultura e política. Instituído um pensamento europeu, o eurocentrismo que determinou as ações dessas novas terras tomadas e determinadas como suas colônias, mudou não só a forma de viver dos colonizados, como fortaleceu o próprio sistema capitalista em ascensão.

Como destacamos no início do texto, o pensamento decolonial surgiu a partir da problematização da colonialidade/modernidade que se justificou de toda e qualquer forma de violência como um ato nobre de libertação do homem. Desta forma alguns intelectuais da América Latina, principalmente a partir de 1990, começaram a discutir a influência da sociedade europeia sobre os povos latinos. Assim o pensamento decolonial surgiu como uma “energia” de resistência à colonialidade/modernidade, parecendo uma pedagogia decolonial que, como afirmam Dias e Abreu (2019, p.8), “é uma denominação genérica dada às pedagogias críticas que, ao se alinharem

praxiologicamente ao pensamento decolonial, transgridam às inúmeras expressões da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial”.

Outra definição sobre a pedagogia decolonial foi apresentada por Mota Neto (2016, p. 318), que fez uma relação com o processo de formação humana, visando uma sociedade melhor, livre e justa:

[...] a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.

Com a colonização das Américas e a transformação dessas terras em colônias, que serviram para a expansão econômica, um novo cenário mundial foi construído e a Europa se tornou o centro econômico e político do mundo. A forma que organizaram suas colônias, política e socialmente, fazendo dos povos locais seus servos e a exploração da mão de obra escrava vinda da África criou as condições para a formação basilar do sistema capitalista moderno. A colonização criou e organizou uma estrutura administrativa e ideológica de exploração das colônias, ao mesmo tempo em que criou as condições de formação de uma sociedade colonizada em que se preserva, mesmo depois do processo de independência política, o sistema de produção, a organização social e política, o pensamento e os costumes baseados em suas tradições, negando a cultura local da população nativa.

O que hoje denominamos América Latina constituiu-se junto com e como parte do atual padrão de poder mundialmente dominante. Aqui se configuraram e se estabeleceram a colonialidade e a globalidade como fundamentos e modos constitutivos do novo padrão de poder. Daqui partiu o processo histórico que definiu a dependência histórico-estrutural da América Latina e deu lugar, no mesmo movimento, à constituição da Europa Ocidental como centro mundial de controle desse poder. E nesse mesmo movimento, definiu também os novos elementos materiais e subjetivos que fundaram o modo de existência social que recebeu o nome de modernidade (QUIJANO, 2005b, p. 9).

O sistema econômico capitalista implantado no mundo ganhou força e a burguesia se fortaleceu cada vez mais. Assim, ela se tornou a classe dominante e passou a determinar as leis e a defender seus interesses. A colonização e o colonialismo foram os instrumentos principais da primeira fase de desenvolvimento e consolidação do capitalismo. No âmbito dos territórios colonizados, a vitória das lutas de independência provocou uma ruptura do controle político-administrativo, ruptura

também com outras formas de controle da vida colonial, mas o horizonte de projeção da construção dos novos Estados-Nação foi um horizonte eurocentrista. A partir dos estados independentes (século XIX), a modernidade capitalista acionou uma nova “colonialidade do poder”, as novas elites dominantes das ex-colônias impuseram um colonialismo interno e os estados nacionais foram edificados com base numa perspectiva de conhecimento que se revestiu de uma aura de universalidade e neutralidade: o eurocentrismo.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (QUIJANO, 2005a, p. 126).

Quijano não pretendia desconsiderar a contribuição do pensamento crítico europeu, nem fazer uso generalizado do “eurocentrismo” para abranger tudo e todos. Ressaltou, no entanto, o seu aspecto mais abrangente e eficiente: o eurocentrismo como uma matriz epistemológica de conhecimento:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 126).

No projeto da modernidade/colonialidade, o “conhecimento”, inclusive o conhecimento histórico, foi um dos principais dispositivos de poder da colonialidade do saber. No sistema-mundo da modernidade, o eurocentrismo, ou seja, a perspectiva de conhecimento que se produziu e se ensinou por meio das instituições educativas e científicas foi a perspectiva hegemônica do mundo globalizado. Quando as elites latino-americanas começaram a pavimentar as bases do Estado-nação, duas instituições em particular foram credenciadas para produzir e difundir o conhecimento científico: a escola e a universidade; e é, sobretudo por meio dessas duas instituições, que se produz e difunde o conhecimento eurocêntrico.

2.2 EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA NO PENSAMENTO DOS EDUCADORES

O tema proposto neste trabalho se refere ao discurso de “Crise da Educação Brasileira”, um axioma que ronda os corredores da escola construída ao longo da história da educação no Brasil. O país passou por muitos conflitos sociais, transformações, reformas, implantação de novos sistemas e modelos de sociedade baseados na cultura europeia, fortalecendo o sistema capitalista. Quando os portugueses invadiram o mundo de Pindorama e implantaram uma colonização chamada *Brasil*, não apenas se “encobriu” a história e cultura dos povos originários, mas se produziu um novo conhecimento do mundo, que foi a perspectiva de conhecimento do eurocentrismo. Assim foi com a educação em moldes aplicados pelos colonizadores; os Jesuítas deram início a uma forma de ensinar e transmitir seus conhecimentos aos povos nativos, num sistema que durou mais de trezentos anos.

A educação escolar está presente nos projetos de Estado-nação da América Anglo-saxônica e América Latina, desde o século XIX. Na primeira metade do século XX, no entanto, os pensadores latino-americanos idealizaram uma articulação entre educação e democracia. A ideia de “democracia” é uma projeção utópica dos atores sociais que se identificam com os ideais revolucionários que se propagaram a partir da revolução de independência dos EUA e dos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Para as elites dominantes do Antigo Regime, assim como para as novas elites que emergem no mundo moderno, a democracia é vista com desconfiança, medo e ódio.

No século XX, a palavra “democracia” circulou por todo o mundo ocidental, mas o que prevaleceu são governos autoritários. Os diferentes usos e abusos do termo motivou o filósofo francês, Jacques Rancière, a escrever o livro “O ódio a democracia”. Segundo Imperatori (2015, p 226), para Rancière, a democracia contemporânea passou a ser a relação entre igualdade e liberdade, em uma sociedade que reforça ações individualistas e mercantilizadas. Para o autor, o que chamamos de democracia é um funcionamento estatal e governamental que é o exato contrário (p. 93). Na mesma direção, argumenta que não vivemos em democracias. (...) Vivemos em Estados de direitos oligárquicos, isto é, em “Estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais” (p. 94); e que a ordem mais ampla da sociedade e da participação não garante igualdades, ao contrário, uma minoria mais forte assume o poder de forma legítima e

tem o atributo de governar, sem distúrbios, uma maioria (IMPERATORI, 2015, p 227).

O “ódio à democracia” não é novidade no Ocidente. No mundo greco-romano, a ideia de democracia nunca foi simpática às elites dominantes; e nos regimes das Monarquias Absolutistas do período moderno, muito menos. A democracia moderna se consolidou no século XIX e XX, mas ainda assim os adversários da democracia são hegemônicos. Com o fim da Guerra Fria e a crise do império soviético, ressurgiu com mais intensidade discursos antidemocráticos e uma linguagem neoliberal que desqualificou a democracia como “reino dos excessos” (RANCIERE, 2014, p. 17). No âmbito do pensamento neoliberal, difundiu-se a suposta ideia de uma “boa democracia”, aquela que valoriza os direitos humanos e as liberdades individuais e a “má democracia”, aquela relativa a supostas “ideologias” de “igualdade e coletividade”. Para Ranciere, os desafios da democracia contemporânea estão em equacionar a relação entre igualdade e liberdade, mais espaço público para uma cultura cidadã e menos políticas de mercantilização da vida humana.

Na primeira metade do século XX, os ideais da democracia liberal pareciam pequenas ilhas utópicas num oceano de pensamentos racistas e totalitários. A visualização de tal contexto histórico nos deu uma dimensão mais coerente sobre a importância do papel dos idealizadores da “Educação Nova”, que sempre associaram educação e democracia. Entretanto, a idealização “educação e democracia” se situava dentro do horizonte da modernidade eurocentrista. Por isso, mesmo que a democratização da escola pública tenha alcançado êxito, não podemos ignorar o tipo de educação e conhecimento que professores, alunos e gestores vão adquirir e construir no ambiente escolar. A implantação de um sistema de ensino eurocêntrico cumpre um papel fundamental na formação de sujeitos modelados no projeto da modernidade/colonialidade. Mesmo com o discurso de uma sociedade democrática, o que se percebe nos documentos e movimentos pela educação é um projeto de escola no horizonte da modernidade:

A criação da escola ‘universal’, deve-se destacar também, está relacionada à instauração da Modernidade e à construção do Estado Nação. E, sob esse intuito, a instituição nasce associada à ideia de ajudar os ‘não-humanos’ a se humanizarem e os cidadãos a constituírem-se ‘cidadãos da república’ (CARVALHO; LEITE; RAMALHO, 2019, p. 8).

Ainda sobre a escola moderna, podemos destacar a sua lógica de inclusão com integração homogeneizadora. A escola pública que se institucionaliza pelo discurso

jurídico e pelas instâncias do Estado é uma escola que coíbe a diversidade cultural:

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a escola é aberta e oferecida para todos, ela também cumpre um papel de homogeneizar e padronizar conhecimentos, valores, culturas, economias e espaços. Essa foi a proposta por detrás do projeto de uma “escola pública igual para todos, direito de todos os cidadãos” (CARVALHO *et al.*, 2019, p. 8).

No movimento da “Educação Nova”, a ideia de escola pública para todos se situou no horizonte de um Estado democrático. O uso do termo “democracia”, no entanto, é ambíguo, prolixo e, às vezes, antagônico. Nessa pesquisa, a questão a saber é: como os educadores do movimento da “educação nova” conceberam a relação “educação, modernidade e democracia”.

Fizemos um recorte de alguns momentos históricos da educação, passando por alguns movimentos específicos em prol da educação pública no Brasil, apoiados por diversos educadores que reivindicaram uma maior atenção à escola pública. Do movimento do Manifesto dos Pioneiros de 1932 ao Manifesto dos educadores 1959, à aprovação da LDB em 1961, o que se anuncia quando se evoca o discurso da “crise da educação”?

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Nosso trabalho se situa no campo de pesquisa da História da Educação. Adotamos os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. Priorizamos a observação analítica em três documentos do período em questão: o Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Manifestos dos Educadores (1959) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. A abordagem da pesquisa adotada se caracterizou em um estudo qualitativo. De acordo com Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica analisando obras relacionadas ao tema, buscando por publicações em: anais, revistas, livros, dissertações e teses. De acordo com Gil (1996, p.44), “a finalidade da revisão bibliográfica é colocar o

pesquisador em contato direto com o máximo possível de publicação sobre o tema de pesquisa”. Dessa maneira, reduzimos nossa pesquisa a palavras “chaves”, como: crise e educação, educação e democracia e reforma da educação. Também pesquisamos por documentos, recortes de jornais, revistas e anais de congressos em Educação no período de 1932 a 1961.

O levantamento bibliográfico foi realizado nos bancos de dados das plataformas digitais: Google Acadêmico, CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na estratégia de busca, usamos as palavras: Crise da Educação, Reformas da Educação, Manifesto dos Pioneiros e LDB/1961. Encontramos muitos trabalhos relacionados ao tema “crise da educação” ou “reformas educacionais” no recorte histórico proposto. Selecionamos 30 trabalhos entre teses, dissertações, artigos e recortes de revistas. No campo do estado da arte (revisão bibliográfica), delimitamos o campo de busca para os anos de 2010 a 2020.

Procuramos em anais de congressos e em Revistas de Educação, encontrando diversas obras que abordam o tema “crise da educação” ou “reformas educacionais” no recorte histórico proposto. Selecionamos artigos na Revista Educação Pública; na Revista Brasileira de Educação da UNICAMP; na ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, responsável pela circulação da Revista Brasileira de Educação – RBE; na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), editada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; e na Revista História da Educação (on-line) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Outra fonte de pesquisa sobre o tema foi em grupos de estudos de algumas universidades, como a “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR (on-line) e o grupo de estudos da Unicamp. Fontes on-line como: portal do governo federal (INEP) e revista História da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e a revista ANTHESIS da Universidade Federal do Acre. Os acessos e pesquisas foram realizados de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021.

Reforçamos a importância de conhecer as produções acerca do tema da pesquisa e, conforme Romanowski e Ens, (2006, p. 35): “O estado da arte tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção”. Após a busca nos bancos de dados, foram feitas as leituras dos resumos e parte de cada trabalho para verificar a relação e proximidade com o nosso tema de pesquisa. Assim, categorizamos as obras em três grupos para análise:

- Manifesto dos Pioneiros de 1932 - foram selecionados 08 trabalhos: teses, dissertações, artigos e pesquisas em revistas eletrônicas.
- Manifesto dos Educadores de 1959 - foram selecionados 08 trabalhos: teses, dissertações, artigos e pesquisas em revistas eletrônicas.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – foram selecionados 04 trabalhos: teses, dissertações, artigos e pesquisas em revistas eletrônicas.

O referencial teórico do trabalho contou com autores e trabalhos que sustentam nossa discussão acerca do tema. Aníbal Quijano, na obra “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” de 2005, e Enrique Dussel com a obra “1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade”, apresentando a perspectiva decolonial, descrevendo o domínio dos europeus e como influenciaram a vida dos nativos da América, e como a relação colonizado e colonizador formou a nova sociedade moderna. Outra obra importante de Enrique Dussel é “Europa, modernidade e eurocentrismo”, corroborando com a construção dessa ideia da Europa como centro do mundo. Outro autor, Jacques Rancière (2014), com a obra “O ódio à democracia” escreveu uma reflexão sobre a democracia e de que forma ela se apresenta no mundo ocidental.

As obras do contexto histórico em questão (1932-1961) foram manejadas como fontes documentais. Anísio Teixeira (1999) e Paschoal Lemme (2005) nos ajudaram a entender o momento e o contexto histórico em que se construiu o primeiro documento em defesa da escola pública, intitulado de o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932”. A obra de Maria José Garcia Werebe, (1968) “Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil” também é uma fonte valiosa para compreender a situação da educação escolar brasileira na primeira metade do século XX.

Selecionamos algumas obras atuais para compreender melhor o contexto histórico e perceber diferenças ideológicas dos educadores que se integram ao movimento da Educação Nova. Em “O perfil ideológico do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932”, Luíze G. Bucholz (2020) explicita algumas diferenças do perfil intelectual de quatro signatários do Manifesto da Educação Nova: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. Antônio Bosco de Lima (2012), em seu artigo “Manifesto dos Pioneiros de 1932”, faz uma leitura sobre o desenvolvimento da educação como tema central das políticas públicas, e para isso, utilizou-se à da leitura dos manifestos de 32 e 59 para traçar uma linha de pensamento e levar à discussão sobre o embate do público e privado. No livro “História da

Educação”, de Jorge Nagle (2001), observamos a educação na Primeira República, fazendo uma relação entre a sociedade e a educação escolar.

A segunda fase do movimento da Educação Nova se desenvolve a partir do fim a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e se intensifica na década de 1950. Nesse segundo momento, observamos por que os intelectuais se organizaram novamente em defesa da escola pública, bem como o cenário no qual o país se encontrava para que os intelectuais escrevessem o Manifesto de 1959. Darciel Pasinato (2014), em sua tese “Política e Educação de 1931-1961”, ajuda-nos a entender a conjuntura desse segundo manifesto até a aprovação da LDB de 1961 e os objetivos principais das reformas educacionais impostas pelo governo do regime civil-militar do golpe de Estado de 1964, as reformas de 1968 e 1971. Em “As representações do intelectual no manifesto Mais uma vez convocados” (1959), Sérgio de Souza Montalvão (2015) explicita as ideias dos intelectuais envolvidos no manifesto que estava em meio à tramitação da aprovação da LDB no Congresso Nacional. Assim como José Luiz Sanfelice, que faz uma apresentação do contexto histórico do manifesto em sua obra “O manifesto dos Educadores (1959) à luz da História”, contextualizando o momento histórico com um potencial de superação das contradições do então denominado modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

Muitos desses autores apresentados, fazem uma análise dos movimentos sob uma ótica marxista e histórica. O que veremos a partir do próximo capítulo, é uma visão decolonial desses movimentos, que como pano de fundo de suas discussões estavam, e ainda estão a influência da Europa centro-ocidental, que direciona o pensamento dos intelectuais e até mesmo da política do período em questão.

3 “CRISE” E PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS MANIFESTOS DE 1932 E 1959

No âmbito social e individual, o uso da palavra “crise” tem sido um termo recorrente há séculos. No contexto de “crise” do Antigo Regime europeu, século XVIII, os filósofos iluministas caracterizaram as facetas da crise do Antigo Regime e difundiram propostas de reformas e revoluções. No século XIX, Marx e Engels também manearam o conceito de “crise” para caracterizar as “crises cíclicas do capitalismo” e projetar o caminho do socialismo em direção à sociedade comunista. Enfim, o termo “crise” entrou para os dicionários da língua portuguesa e demais línguas do mundo ocidental, assim como para os dicionários de conceitos da sociologia e filosofia.

No latim, a palavra crise (*crīsis, is*) tem sentido de desequilíbrio, desordem, incerteza, além de outros significados. No âmbito da língua grega, o termo crise (*krīsis*) está associado a um juízo, uma ação decisiva, um momento de tomada de decisão que implica julgar, separar e/ou enfrentar uma situação conturbada, com resultados imprevisíveis. Uma crise pode designar “uma fase ou uma situação perigosa, da qual pode resultar algo benéfico ou algo pernicioso para o indivíduo ou para a comunidade que por ele passa um estado transitório de incerteza e dificuldades, mas também cheio de possibilidades de renovação” (GREGÓRIO, s/d).

Hannah Arendt (2011, p. 222) diz que a crise da educação “vai para além da espinhosa questão de saber por que razão o Joãozinho não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos”. Esse fio condutor, o da tentação de querer enfrentar a crise como algo que não passa de um problema específico e delimitado de uma nação, extrapola, em sua visão, para além: seria, então, uma crise referente à tradição e a autoridade, o que levou o sistema escolar a se tornar uma questão política (esfera política e esfera pública/social) em detrimento da vida/esfera privada. Assim, partindo de alguns conceitos, Hannah Arendt (2011, p. 222) formulou um juízo crítico àquele contexto vivencial e tentou mostrar que através da crise é possível, a nós seres humanos adultos, retomarmos a reflexão responsável e assumirmos a responsabilidade pelo mundo. Além disso, disse que a crise é sempre uma oportunidade para pensarmos no significado da educação.

A modernidade que se edifica a partir de 1492, com a chegada dos europeus ao mundo dos povos originários das Américas, se expandiu rapidamente com a Revolução Industrial e a globalização do capitalismo, nos séculos XVIII e XIX. O

capitalismo gerou uma “crise cíclica”, segundo Lima (2010), e provoca distúrbios sociais, guerras e revoluções. A industrialização das sociedades provocou uma dinâmica interna de mudanças estruturais, ou seja, provocou crises que requiseram interpretações, ações e soluções. A industrialização fortaleceu e expandiu o capitalismo global, enquadrando e subordinando as realidades locais ao mercado internacional, repelindo ou explorando as culturas locais, os povos nativos (índios) e os escravos africanos (negros). Em síntese, o capitalismo euro-ocidental construiu sua base de acumulação primitiva de capital por meio da invasão e colonização dos povos originários das Américas e a institucionalização da escravidão moderna de indígenas e africanos; e as jovens nações que emergiram a partir dos movimentos de independência do final do século XVIII, preservaram o racismo estrutural da colonização e adotaram o paradigma de educação forjado pela matriz epistemológica do eurocentrismo.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO (1930-1960)

No século XX, durante a instalação do regime republicano, o país lidava com a chamada Política “Café com Leite”, que consistia na alternância presidencial entre os políticos de São Paulo (principal produtor de café) e de Minas Gerais (produtor de leite). Tal aliança possibilitou a hegemonia do poder econômico e político das oligarquias rurais, obtido principalmente a partir da exportação do café, principal produto exportado pelo país. Além de outros insumos, a economia, nesse momento, era essencialmente agrário-exportadora.

O acúmulo de capital, devido à exportação de café, culminou em uma intensa movimentação de industrialização no país, mais precisamente na região sudeste. Além disso, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) também influenciou esse 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. Esse momento do país também foi marcado pelos intensos conflitos e movimentos sociais ligados ao trabalho nas fábricas, demonstrando não só a insatisfação com as condições de trabalho disponíveis à época, mas também o crescimento da classe operária (LIMA, 2017, p. 2).

A gradativa influência das Forças Armadas na vida política do País, as

transformações econômicas e sociais verificadas no campo e nas cidades, o crescimento da população, a intensificação do processo de urbanização e industrialização foram as modificações mais importantes ocorridas nesse período histórico (LIMA, 2017, p. 2). Segundo Lemme (2005, p.164), o Brasil, formalmente independente desde 1822, era, contudo, dependente economicamente, principalmente da Inglaterra, país mais desenvolvido industrialmente. Da Inglaterra o Brasil importava produtos industrializados e exportava produtos agrícolas, principalmente o café, pois era o maior produtor mundial, produzindo cerca de 76% do total. A mão de obra escrava (negros) era substituída por imigrantes europeus, que com a crise econômica do final do séc. XIX provocou um êxodo rural, acelerando o processo de industrialização.

Em 1930, Getúlio Vargas assumiu a presidência da República. Seu governo foi instaurado em meio à crise financeira mundial, que afetou diretamente o agronegócio do café. Com a retirada do protecionismo sobre o café, as oligarquias do café entraram em crise e em confronto com o governo. Vargas tentara diminuir os problemas sociais, provenientes da indústria do café. A Revolução de 1930 defendia os ideais liberais democráticos e o voto secreto, com grande apoio popular. No entanto, um sistema democrático era impossível de ser implantado. Muitas ações no governo Vargas o tornaram um governo populista (BEDIN, 2011). De acordo com Lopez e Mota (2008, apud BEDIN, 2011, p. 32), Vargas instituiu o salário mínimo, a carteira de trabalho, a licença maternidade, o voto secreto, entre outras ações políticas para ampliar sua base de apoio político e eleitoral.

Depois da ditadura do Estado Novo, Vargas retornou à condição de Presidente da República na eleição de outubro de 1950, após a saída de Gaspar Dutra sob pressão das camadas ligadas à indústria. Seu retorno estava na promessa de que o desenvolvimento do país estaria vinculado à questão social, ou seja, a economia sólida do país daria melhores condições à sociedade. Dessa forma ele tomara algumas medidas sociais e econômicas, com destaque: a criação do Ministério da Saúde, desvinculando-se da Educação e a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (sigla atual CNPq). Apesar das medidas, os operários entraram em greve, os flagelados do nordeste devido à seca provocaram um êxodo rural, e os embates políticos fizeram com que, em 1954, Getúlio Vargas cometesse o suicídio (BEDIN, 2011, p. 33).

Dentro do nosso contexto histórico, ressaltamos também o presidente

Juscelino Kubitschek (JK), de 1956 a 1961. Com a proposta de desenvolver o país “50 anos em 5”, o presidente abriu as portas para as multinacionais, propiciando o aumento da pobreza no Brasil. (LOPEZ, MOTA, 2008, p.765. apud BEDIN, 2011, p.34). Depois de uma eleição conturbada, “JK” venceu as eleições, apesar das tentativas de um golpe de estado contra ele. Seu governo ficou marcado pela sua política desenvolvimentista, isto é, que incentivava o desenvolvimento 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. Ou seja, o Plano de Meta de JK foi a continuidade do projeto de modernização iniciado com Getúlio Vargas, com a grande pretensão de promover o desenvolvimento econômico na proporção de 50 anos de progresso em 5 anos.

A presidência de João Goulart, de 1961 a 1964, ficou marcada pela radicalização e instabilidade política. As tentativas de reforma conduzidas pelo presidente eram impopulares entre as elites, apoiadas, naquele momento, pelos norte-americanos que se organizaram com os militares para derrubar o presidente e instalar uma ditadura (golpe militar de 1964), com o argumento de impedir a implantação de um regime comunista no Brasil. O crescimento da participação popular na política e a fundação de partidos de massa fizeram com que as eleições presidenciais se tornassem acirradas e que os debates e as negociações políticas fossem acalorados. O engajamento popular encontrou, no Partido Trabalhista Brasileiro, um representante de seus interesses, João Goulart. Os sindicatos se multiplicaram e começou a surgir movimentos de trabalhadores, de camponeses, de estudantes etc. As camadas populares reivindicavam que a legislação trabalhista e os direitos sociais fossem aprofundados e reformas estruturais acontecessem. (NEVES, 2021).

A reação das forças conservadoras ao crescimento dos movimentos sociais foi o golpe civil-militar de 1964. Tendo em vista os objetivos principais de nosso trabalho, não vamos discorrer sobre esse triste capítulo da história brasileira. Apenas contextualizar rapidamente os principais impactos no campo da educação. Como mostramos anteriormente, a aprovação da Primeira LDB (LDB/1961) foi recebida com

frustração e indignação por parte dos educadores “progressistas”. Mas os militares atenuaram a frustração em relação à LDB de 1961, quando impuseram as duas principais reformas da educação no regime da Ditadura civil-militar: a Reforma Universitária, estabelecida pela Lei 5.540/1968; e a Reforma do ensino básico, estabelecida pela Lei 5.692/1971. Numa síntese sobre a essência e os resultados de ambas as leis, podemos afirmar que o propósito primordial do governo militar era promover uma “modernização conservadora” do sistema educacional brasileiro. As diretrizes das reformas pretendiam impor um tipo de “subordinação neutra” da educação ao mercado do trabalho e um alinhamento ideológico à geopolítica imperialista dos Estados Unidos. A Lei 5.692/71 tornou obrigatório o ensino profissional e a Lei 5.540/68 abriu o mercado para o Ensino Superior Privado; e ambas implementaram dispositivos de controle e censura sobre estudantes e professores. Agora podemos voltar para o contexto do movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

3.2 LEITURAS ATUAIS SOBRE O “MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)”

Em linhas gerais, pode-se compreender a educação no Brasil, em sua gênese, como católica, elitista e colonizada. Porém, seria muito simplista caracterizá-la simplesmente para dar base à discussão acerca dos embates que ocorreram no período de 1930 a 1960, entre os intelectuais católicos e os educadores “progressistas” que pertenciam ao movimento da Educação Nova, a fim de compreender o perfil ideológico desse movimento (BUCHOLZ, 2020, p.21). De fato, a educação só se tornou laica com a Carta Magna, em 1891. Até então, o país era constituído pelo ensino católico, traços do período Imperial. Quando foi proclamada a República, o país já era considerado laico e a organização educacional deveria condizer com essa condição. (BUCHOLZ, 2020, p.30).

A preocupação do sistema de educação na primeira república era de atingir as massas, que por essa educação transformaria a sociedade brasileira.

O primeiro quartel do século 20 demonstra grande anseio por uma reforma da educação pública, pois se acreditava que, caso essa educação atendesse às massas, os preceitos republicanos de civilização do povo iriam tomar forma. Assim, a reforma da educação era tida como o único caminho possível para emplacar as mudanças sociais em direção ao progresso, no sentido de

construir um futuro mais positivo mediante o aperfeiçoamento da sociedade (MATHIESON, 2013, p. 184).

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

Na década de 1920, quando começaram a pensar sobre a educação em âmbito nacional, houve a percepção, por parte dos intelectuais, de que “o Brasil republicano fracassara na conquista do progresso econômico, modernidade cultural e democracia social” e que por meio da educação haveria uma tentativa de reparar tais fracassos (MONARCHA, 2018, p.14, apud BUCHOLZ, 2020, p.41).

Quando começam a duvidar do sistema educacional em questão, ou como citado anteriormente, que era preciso reparar o fracasso da educação, são em termos assim que percebemos a questão da crise em que levantamos neste trabalho. Perceberemos mais a frente como os intelectuais faziam referência de algo na educação precisava ser mudado, pois na estava mais condizente com a sociedade que se formava. Ou seja, o modelo proposto anteriormente não servia (precisava de mudança), ou seja, era necessário um novo modelo.

Diante do exposto, iniciam-se diversas ações pelos estados brasileiros em prol da educação. Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros foram precursores, fazendo parte de um movimento que ficou conhecido como manifesto dos educadores da Educação Nova, do qual foram considerados os signatários, em 1932. Getúlio Vargas assumiu a presidência em 1930 e foi o convidado de honra no Congresso Nacional de Educação, em 1931. No Congresso de Educação, assumiu com os educadores o compromisso de colocar em prática o documento elaborado por eles a favor da democratização da educação pública. Assim, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi formalizado em um documento com pretensão de reger a educação nacional.

O governo federal quase nada realizava, a não ser algumas reformas no âmbito dos ensinos superior e secundário, preso que estava à letra do artigo 35 da Constituição de 1891, que limitava a ação do Poder Central apenas a esses dois graus do ensino. Todas as outras modalidades (pré-primário, primário, normal, profissional, etc.) estavam entregues às Unidades Federadas. Essa situação só veio a se modificar após a Revolução de 1930, quando se deu uma maior concentração de poderes no governo federal, pela diminuição da influência das oligarquias locais, que antes comandavam todos os aspectos da política nacional (LEMME, 2005, p. 8).

No que tange à educação, mais precisamente à trajetória que se firmou até alcançar o Manifesto dos Pioneiros, é importante ressaltar que, segundo Cunha (1980), desde o início da década de 1920, já havia uma movimentação por parte de profissionais ligados à educação que discutiam ideias em torno de uma transformação no sistema de ensino brasileiro. O autor acrescenta ainda que o movimento dos educadores, dentre os quais é possível citar Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, resultou na fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE.

Com a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, em 1930, iniciou-se a Segunda República ou “República Nova”. Em 14 de novembro de 1930 o governo criou o Ministério da Educação e Saúde, com a nomeação do ministro Francisco Campos, que aprovou três importantes decretos: criação do Conselho Nacional de Educação, o Estatuto das Universidades Brasileiras e a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Apesar de reformas significativas, os intelectuais entendiam que eram fragmentadas e não atendiam ao ensino popular, principalmente de 1º e 2º grau.

Como visto anteriormente, o governo federal foi convidado a participar da IV conferência nacional de Educação, em 1931, evento realizado pela ABE e com a união de diversos educadores que resolveram pressionar e exigir do governo medidas mais eficazes para a educação brasileira, resultando na elaboração de um documento para traçar as diretrizes de uma “verdadeira política nacional de educação e ensino, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis”. Em consequência, tal movimento provoca a saída do grupo dos educadores católicos, que discordavam das primeiras redações do documento, em que seria de responsabilidade do Estado o ensino e que o ensino fosse: leigo, único e de coeducação entre os sexos (LEMME, 2005, p. 9).

O Manifesto de 32 tinha como objetivo uma reformulação na política educacional com base nos ideais escolanovistas. Ao atender ao pedido de Getúlio Vargas, por meio do Manifesto, em linhas gerais, havia uma defesa clara à escola pública, obrigatória, laica e gratuita, tendo como base a perspectiva da racionalidade científica (LIBÂNIO, 2006, p.154).

E ainda:

Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2004, p. 33).

Lima (2017) relatou que a partir do ideário escolanovista, com o crescimento do pensamento liberal no Brasil, objetivava-se uma reconstrução nacional, na qual a escola pública seria a grande responsável pela formação cidadã e democrática do trabalhador. O Brasil passava por um momento de industrialização, com uma alta taxa de analfabetismo, que dificultava a formação de mão de obra especializada.

Outra discussão defendida pelo manifesto de 1932 era a ideia de que a escola pública deveria ser de competência do estado e que ele deveria oferecê-la de forma gratuita, laica e para todos. Uma escola comum, sem os privilégios para uma minoria privilegiada por sua situação econômica, tendo uma formação comum às crianças entre 7 e 15 anos. Outro ponto é sobre a laicidade que o manifesto propõe para a educação. O ambiente escolar deveria estar acima de qualquer crença ou disputa religiosa (LIMA, 2017 p, 4).

Em linhas gerais, o Manifesto defendia a modernização do Sistema Educacional e da sociedade por intermédio de uma escola única, fundamentada no trabalho produtivo, visto como essencial nas relações sociais, assim como também defendia que o Estado deveria ser o principal responsável pela disseminação da escola no território nacional. O documento iniciava abordando o movimento de renovação educacional, as reformas de instrução, valores mutáveis e permanentes e a partir de um debate sobre a função que a educação deveria ocupar defendia a escola única, a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, a autonomia da função educacional, a descentralização e finalizava falando sobre o conceito de Universidade, a formação de professores e a democracia. (OLIVEIRA, 2017. p. 212).

Logo, “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e “Ao povo e ao Governo”, tornaram-se um marco na educação nacional, redigidos pelo seu principal redator, Fernando de Azevedo, propondo a reconstrução da educação e a construção de uma política de educação.

3.3 LEITURAS ATUAIS SOBRE O MANIFESTO DE 1959

Com o processo de urbanização e industrialização a todo vapor no país, a discussão sobre a estruturação de uma sociedade influenciada pelo poder capitalista elucidou o contexto em que intelectuais começaram a discutir sobre a organização do ensino. Depois do primeiro manifesto, a luta era por uma escola democrática. Os educadores mais uma vez começaram a debater sobre o ensino e que rumos deveriam ser tomados.

No contexto de tensões políticas e crise econômica que abrangeu o período da Segunda República (1930-1964), os educadores do movimento do Manifesto de 1959 tiveram de enfrentar o fenômeno do “populismo”. No Brasil, o termo surgiu para caracterizar a postura de Getúlio Vargas diante da classe trabalhadora. Trata-se de uma relação política entre as camadas populares (classe trabalhadora) que conquistaram o direito ao voto e o político de perfil “carismático” que se identifica ou se diz identificar com as reivindicações dessa classe social. Segundo Weffort, (1980, p. 61 apud PASINATO, 2014, p. 48), “o populismo foi, sobretudo, a expressão mais completa da emergência das classes populares no bojo do desenvolvimento urbano e industrial e da necessidade, sentida por alguns dos novos grupos dominantes, de incorporação das massas ao jogo político”. Pode-se dizer que o populismo é o produto de um longo processo de transformação da sociedade brasileira, instaurada a partir da “Revolução de 1930”, e que se manifesta de uma dupla forma: como estilo de governo popular e como política de massa. (GOMES, 2001, p. 32 apud PASINATO, 2014 p. 49).

Logo, a discussão sobre populismo se confunde com a do nacionalismo. Esse fato é recorrente, principalmente, porque não há um consenso entre a definição do populismo. Para Weffort (apud Domingos, 2008, p. 172), o populismo está relacionado ao perfil pessoal de um político carismático que se aproxima das “massas populares” com interesse de poder; e nacionalismo é a simbologia imaginária da identidade nacional manipulada para fins políticos.

Ainda dentre as diferenças sustentadas por Weffort (2003, p. 42) entre os dois conceitos – ele afirma que ao nacionalismo faltam lideranças pessoais fortes e organização partidária. Se falta organização partidária, como sustenta Weffort, o nacionalismo não pode diferir do populismo, visto que esse prescindiria dos partidos políticos, pois estaria amparado diretamente na relação entre a massa e o líder (DOMINGOS, 2008, p. 173).

Até os anos de 1960, o populismo foi a política do Estado que, bem ou mal, permitiu levar à frente a industrialização. Mas o desenvolvimento alcançou tal ponto que, para os trabalhadores, o interessante seria fortalecer o populismo, enquanto que para a burguesia, o interessante seria se desfazer dele. Do ponto de vista da burguesia, o populista havia perdido eficácia para o mal específico da luta de classes. (GORENDER, 2003, p. 17-18, apud SANFELICE, 2007, p. 544).

Com os movimentos populares e junto às novas categorias sociais, os intelectuais propuseram uma educação voltada para o desenvolvimento de uma sociedade urbano-industrial, ou seja, uma sociedade moderna. Conforme Pasinato (2014, p. 49), a partir de então, o sistema escolar deveria não só difundir sua ideologia e combater as tradicionais concepções, como também gerar comportamentos de disciplinas adequados ao trabalho parcelado e integrado na fábrica e preparar gestores dos negócios das empresas privadas e públicas. Em relação à educação, nas décadas de 1950 e 1960, Pasinato (2014, p. 50) diz que:

Diversos projetos existiram e disputaram espaço político. De maneira geral, todos continuavam acreditando no poder de transformação social da educação e postulando que a missão da escola pública era modernizar o Brasil e integrar os setores mais pobres da população.

O que o autor chamou a atenção para a luta de educadores ligados à tradição dos pioneiros contra a centralização era a burocratização e a uniformização que haviam tomado conta do campo da educação. Eles defenderam a escola pública para toda a população do país, contra as investidas da iniciativa privada que, criticando a escola pública por sua ineficiência, pleiteava apoio financeiro do Estado.

Através da discussão entre os que acreditavam na escola pública e os das escolas particulares, percebemos que cada grupo pensava que o sistema de educação deveria ser de uma forma, conforme seus interesses. E é neste embate, que ambos criticaram o sistema de educação posto, e propõe uma nova forma de organizá-la. Portanto, o discurso de crise se apresentará o tempo todo, quando criticam e propõe ou defendem a forma de organização da educação.

Para os educadores que assinaram o Manifesto de 1959, a realidade da educação era a mesma de 1932. A gestão do ensino ainda era desorganizada, faltava preparo dos professores e os salários não eram condizentes com a função. Além disso, havia poucas escolas existentes no país e mais de 50% da população geral era

analfabeta e menos da metade das crianças, entre 7 e 12 anos, frequentavam a escola. Esse era o cenário “sinistro” da educação no país. Outro ponto destacado era o rápido crescimento demográfico do país em função da industrialização e urbanização, acarretando no descontrole do sistema de educação e as modificações surgidas com a modernização. (Manifesto, 1959, p. 206).

O número de crianças e jovens escolarizados, entre idades escolar, aumentou consideravelmente nas décadas de 1940 e 1950. Entretanto, Gomes (2002, apud PASINATO, 2014) relatou que apenas 12% dos alunos de ensino primário estavam em escolas particulares, enquanto que no ensino secundário 60% dos alunos estariam em escolas particulares. Este era um retrato da falta de interesse do Estado pelo ensino primário, menos lucrativo, e pelo ensino secundário, pois para atender a demanda seria necessário aumentar o número de escolas.

[...] má organização do ensino; organização arcaica, antiquada e deficiente; ensino primário ministrado em dois, três e quatro turnos, reduzido a pouco mais do que nada; escolas técnicas em pequeno número e nível secundário desqualificado; problemas graves na rede física das escolas; professorado de nível primário e médio, geralmente mal preparado cultural e pedagogicamente, na grande maioria leiga e com salários não condizentes; proliferação desordenada e eleitoreira de escolas superiores e particulares (faculdades de filosofia); mais de 50% da população geral analfabeta e menos da metade da população escolar (7 a 14 anos) matriculada (5.700 milhões para um total de 12 milhões) (SANFELICE, 2007, p. 547).

A Constituição Federal de 1946 já previa que a educação era direito de todos, assegurando, assim, a democratização e organização do ensino no país. Podemos observar, em seu art. 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, apesar de implícito, demonstra a responsabilidade do Estado com a Educação. No art. 167, “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam”, mostrando que fica aberto o ensino às escolas particulares de atuar. Já o art. 168 tratou dos princípios que deveriam regular a legislação do ensino, como o ensino primário obrigatório, oficial e gratuito; e ensino religioso facultativo para os alunos. Enfim, o art. 169 diz: “anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1946).

Ou seja, a constituição não garantiu só um direito, mas incumbiu um dever ao Estado. O processo de organização de ensino estava assegurado pela Constituição.

No entanto, o panorama do ensino público na década de 1950 não era bom, além disso, muitos atribuíram a escola pública como a vilã da história e responsável pelo fracasso na reconstrução do país. Para os educadores, não foi o ensino público que falhou, mas os que deveriam geri-lo. Eles deviam ter previsto o aumento de escolas e a qualificação dos professores. Era necessário ter “governos e câmaras legislativas que se preocupassem em maior medida com a política a longo prazo e cada vez menos com interesses partidários e locais”. (Manifesto, 1959, p. 207). Esse trecho do manifesto aponta para as preocupações dos intelectuais em desenvolver um modelo de ensino que correspondesse aos seus ideais.

“Quando, porém, o Congresso se dispunha a iniciar a discussão desse projeto de lei que ali passara por um dilatado período de hibernação, desencadeia-se inesperadamente uma ofensiva contra a escola pública, em nome da liberdade de ensino” (Manifesto, 1959, p. 209). Este trecho aponta o que levou os educadores a escreverem um novo Manifesto. No momento em que os educadores fazem a defesa da escola pública, desejam que a sociedade tenha acesso a ela, que tenham a oportunidade de estudar e terem uma formação acadêmica, científica, a fim de se igualarem e terem oportunidades no mercado de trabalho. Os signatários não criticavam a escola particular, o que não admitiam era que os recursos fossem destinados a elas e ainda sem a fiscalização do Estado.

Sanfelice (2007, p. 543) fez uma leitura interpretativa do Manifesto de 1959 com base em quatro perguntas: “que educação o projeto de modernização econômica passava a exigir? Quem deveria se responsabilizar por oferecê-la? Qual seria o papel do Estado nesse processo? Quais sujeitos deveriam recebê-la?” O autor caracterizou o contexto histórico como um período de “síntese de tensões” entre o velho que se recusa a morrer e o novo que se esforça para vir à vida:

Os interlocutores essenciais da discussão, no âmbito das elites econômicas ou culturais, representavam basicamente o velho e o novo. O velho Brasil pré-1930 tinha como sua expressão maior, em questões educacionais, a Igreja Católica. O novo, emergente a duras penas no interior do velho, se fazia representar, grosso modo, por intelectuais identificados genericamente como liberais e outros homens da administração pública. Foram anos e anos de embates que levaram os envolvidos a uma produção literária imensa sobre suas posições, seus argumentos, princípios e opções filosóficas ou ideológicas. Também aconteceram ações políticas, legislativas, administrativas, manifestações públicas e outras (SANFELICE, 2007, p. 543).

Sanfilice (2007) percebeu um cenário polarizado entre os defensores da escola

pública e os defensores da escola privada (confessional/laica). Identificou os principais atores sociais desse campo de lutas: professores e estudantes universitários; órgãos de imprensa; União Nacional dos Estudantes; Associação Brasileira de Educação; adeptos da escola pública e da escola privada. O autor explicou que a controvérsia estava além do confronto entre a escola pública e privada, apoiada pela visão do educador marxista, Jacob Gorender (1923-2013):

Desde os anos 30, industrialização e populismo caminharam juntos, potenciando-se reciprocamente. Sua atuação combinada mudou a face do País, porém chegava o momento em que as contradições acumuladas em trinta anos não tinham saída viável nos quadros do regime político liberal inaugurado pela Constituição de 1946. Esta é a questão: Poderia a industrialização prosseguir acasalada ao populismo? Ou já era caso de divórcio?

Por conta do avanço da industrialização no país e a promessa do governo de crescimento, a educação ficou à mercê dessa promessa e causou o descontentamento por parte dos educadores, como citado anteriormente. Ao se reconhecer a expansão da oferta quantitativa da escola, afirmou-se que ela veio acompanhada do rebaixamento de nível e qualidade do ensino de todos os graus, pela deficiência de recursos aplicados. Criticou-se, a seguir, os leigos da administração pública, os políticos, os governos e a falta de planejamento, entre outras coisas.

A educação pública é a conquista liberal do século XIX, o estado moderno assumiu a educação e a organização das escolas defendendo uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial. Portanto, a educação que se pretendia era voltada aos interesses da qualificação da mão de obra, em preparar as crianças para o trabalho (SANFELICE, 2007).

A sociedade e os valores a serem construídos não mereciam críticas e era preciso pensar também a educação para o trabalho. Daí um objetivo ainda por se explicitar: a educação pública tem que ser reestruturada de maneira que contribua para com o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. E considera-se o dado muito objetivo: a revolução industrial exige mudanças. Além dos intelectuais, espera-se que cada vez mais competentes, é necessário preparar os jovens para as tarefas comuns da vida, técnicas, complexas e diversificadas. Os objetivos da escola são agora práticos, mais profissionais, da ciência aplicada e menos da ciência pura e desinteressada. Um ensino de experiência e renovação, para a evolução do homem e de seu universo. Que os jovens

possam se servir de todos os recursos e instrumentos que a civilização atual lhes disponibiliza (SANFELICE, 2007, p. 552).

Ficou claro no manifesto de 1959 que algumas questões sobre a educação continuavam a ser discutidas desde 1932. Assim, os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública eram basicamente clássicos e continuavam importando para os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribuiu ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial. (SANFELICE, 2007). Isso, como o próprio documento descreve, “por amor ao princípio de liberdade”. Foi com esse ideal que ele se construiu, desejando que a escola seja democrática e progressista, com sua premissa de liberdade de pensamento e igualdade de oportunidade para todos. Um documento que, segundo seus signatários, deveria ser menos doutrinário e mais realista e positivo. Outra questão levantada por eles foi que os políticos deveriam ter se adiantado aos problemas, em vez de esperar acontecer para que depois tomassem as decisões cabíveis (Manifesto, 2006, p.205). No Manifesto, os educadores destacaram que a deficiência não é a educação pública em si, mas a sua gestão administrativa:

[...] Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prover-lhes a expansão aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades (MANIFESTO, 2006, p. 207).

Essa citação corroborou com as preocupações frente aos desafios da sociedade moderna. Enquanto mudanças de ordem econômica e tecnológica aconteciam no nível mais desenvolvido da economia mundial, a atuação dos gestores e das autoridades políticas era movida por interesses locais e particulares. Na visão dos educadores, a classe política não estava cumprindo o seu papel de criar as condições de futuro para as próximas gerações, o futuro de um Brasil Moderno, regido por uma democracia liberal (Manifesto, 2006, p. 207).

Os liberais compreendiam que a educação deveria contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Um ensino que valorizasse a ciência e a técnica que forma o jovem consciente, preparando-o para o mercado de trabalho, ressaltando o quanto é importante sua contribuição para o progresso do país (FERREIRA, p. 30,

2018). Os educadores liberais partiam de uma concepção educacional pautado no indivíduo como ser social, senhor do seu destino e sujeito ativo nas transformações da sociedade, ou seja, uma educação que assumisse função social em que o indivíduo contribuísse para que ocorressem melhorias na sociedade, devendo proporcionar mobilidade social a cada cidadão, fortalecendo e aprimorando a diversidade cultural (FERREIRA, p. 31, 2018).

O que não se esperava nessa discussão é que houvesse uma ofensiva contra a escola pública, em prol da suposta “liberdade de ensino”, após a tramitação de um projeto pelo congresso que defendia as mudanças na educação brasileira. O debate, mais uma vez, era sobre os recursos, que já eram poucos para a escola pública (laica), acabavam por serem divididos com a escola privada, confessional (religiosa). Ficou evidente a briga entre as escolas no texto publicado pelo O Estado de S. Paulo, de 7 de janeiro de 1959 (apud Manifesto, 2006, p. 210), no qual se exalta a escola privada e se reivindica recursos públicos para sua viabilidade:

[...] 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos”.

O manifesto dos educadores foi a maior resposta da intelectualidade liberal-democrática ao movimento da Igreja Católica e dos proprietários de escolas particulares, pela revisão do projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que culminou na apresentação dos substitutivos do deputado Carlos Lacerda ao projeto nº. 2.222/57, até então, a síntese das proposições sobre o tema. (MONTALVÃO, 2015, p. 190). Este substitutivo de Carlos Lacerda era uma reivindicação da Igreja Católica de que o ensino deveria ser particular. A ideia era seguir a educação da Holanda, onde o Estado subsidiava recursos para as escolas privadas realizarem os estudos, inclusive gratuito, para toda a população. (MONTEIRO, 2007, p. 148 apud MONTALVÃO, 2015, p. 190). Ficaram evidentes as intenções da Igreja Católica em defender a liberdade de ensino, o que para eles seria democrático, atribuindo a responsabilidade de escolha às famílias.

Para esse grupo, a democratização do ensino só poderia ocorrer se as famílias tivessem o direito de escolher o tipo de educação que desejam para seus filhos. A

escola única fere os princípios da democracia e diz que a escola tem de ser instituição com características assemelhadas à família e não à repartição pública. Segundo Ferreira (2018, p. 31), essa era uma resposta das escolas particulares em um manifesto escrito por eles.

Nos estudos sobre a realidade da educação escolar do período, Werebe (1968, p. 29) demonstra o descaso do Estado com a escola pública: “[...] recebem subvenções vultosas dos cofres públicos para manter suas instituições, os diplomas conferidos pelos seus estabelecimentos são equiparados, para todos os fins, aos obtidos nas escolas oficiais”. Nessa mesma obra, ela relata como houve uma campanha contra a escola pública e a um de seus signatários, Anísio Teixeira, acusado de monopolizar o ensino público, quando a discussão era para que todos tivessem direito à escola.

[...] A luta que hoje se desencadeia no país não é, como querem fazer crer certos equívocos interesses confessionais e comerciais, entre a educação pública e a particular, entre a escola oficial e a escola privada, entre uma pretensa liberdade de ensino e o monopólio estatal, mas sim entre duas filosofias, entre duas mentalidades, entre os “dois Brasis” de que nos fala Jacques Lambert” (BARROS, 1960, p. 19 apud WEREBE, 1968, p. 31).

Os defensores da escola pública não repudiavam a escola privada, eram os defensores da escola privada que reivindicavam os recursos financeiros da escola pública. Os políticos conservadores que entravam nesse debate se utilizaram como bandeiras partidárias com interesses ideológicos e eleitorais. Era uma excelente propaganda política, pois sua gratuidade favorecia a todos. A suposta “superioridade” da escola privada tornou-as muito caras e apenas uma minoria teria acesso. Conforme Werebe (1968, p 31), “e se hoje a questão se coloca é porque os partidários do monopólio privado em educação investiram contra o ensino público, contra as tradições e os princípios democráticos brasileiros”.

Dessa forma, os partidos políticos se dividiram e cada um apoiou uma ideia. Os partidos de direita defenderam a escola “livre”, a de interesse das escolas privadas; e os partidos de esquerda apoiaram as escolas públicas. Todavia a escola deveria ficar acima de qualquer interesse político ou religioso. Na visão dos educadores, a educação deveria defender a liberdade e a igualdade, prevalecendo a formação para um sistema democrático.

No campo de disputa da educação, os discursos políticos nem sempre

explicitavam a realidade ou a verdade do objeto da comunicação. Naquele contexto - década de 1960 - Werebe (1968, p. 31) faz uma afirmação enfática: “a verdadeira liberdade de ensino, repetimos, jamais esteve em perigo no Brasil”. A questão era que os partidos políticos não queriam perder seus privilégios. Quando criticavam era muito mais uma retaliação a quem incentivava o direito à escola pública que a própria escola. O ensino privado era tão deficiente quanto e por muitas vezes até pior, além de discriminatórios eram antidemocráticos. Conforme Werebe (1968, p 32), “por mais de uma vez, na esfera federal ou estadual foram os postos-chaves da administração escolares ocupados por representantes do ensino privado, confessadamente a estes favoráveis”.

Para os apoiadores do manifesto *Mais Uma Vez Convocados* (1959), a principal motivação era restaurar a “verdade” no espaço público. A luta pela liberdade de ensino não poderia continuar sendo vista como um combate aos perigos do monopólio estatal. Voltar à cena e dizer que os substitutivos de Carlos Lacerda patrocinavam o interesse das instituições privadas tornava-se uma obrigação daqueles que, desde a divulgação do *Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova* (1932), lutavam pela modernidade educacional no Brasil (MONTALVÃO, 2015, p. 192).

As discussões continuaram em torno do ensino e de que tal liberdade jamais fora questionada. No manifesto “Mais Uma Vez Convocados”, Azevedo (1958, p. 8 apud WEREBE, 1968, p 32) relata que a liberdade de ensino não poderia se confundir com a ausência do Estado em suas responsabilidades educacionais, sem esconder os interesses de determinados grupos. A LDB (Lei nº 4.024/61) garantiu que de alguma forma esses privilégios fossem mantidos. “Garantindo-lhe: a participação dos órgãos da administração do ensino, subvenções do poder público, ampliação da equivalência dos diplomas por ele conferido aos das escolas públicas, etc” (WEREBE, 1968, p 33).

Essa questão educacional política por uma escola liberal já era debatida na Itália e na França desde 1920. Na Itália, o debate se torna mais forte depois que Mussolini e o Vaticano formalizam um tratado de que o Estado se responsabilizaria pela educação. Desde então intelectuais se manifestaram contra, até que em 1950 a Itália decreta na sua constituição a “liberdade disciplinada pelo Estado, as entidades e os particulares têm o direito de criar escolas, mas dentro do quadro das normas gerais fixadas pelo Estado, ao qual compete o poder de intervir, em defesa do bem

comum, na atribuição dos títulos escolares legalmente válidos para a vida social” (MANIFESTO, 2006, p. 211).

Esse processo de discussão aconteceu no Brasil muito por conta da organização da sociedade, que se baseia na economia industrial, cada vez mais diversificada sob a ação dinâmica do processo de industrialização e urbanização. O que refletiu diretamente na organização da educação, como já citado, ficou à mercê da organização da política educacional (Manifesto, 2006, p. 212). As tentativas no Brasil para a “liberdade de ensino” são um fracasso, como descrevem no Manifesto (1959): “... foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do país”. Ainda, segundo o Manifesto (2006), eram cerca de 5.775.246 alunos matriculados no ensino primário e secundário. Ao considerarmos o número de alunos matriculados em escolas privadas e públicas, vimos que a maioria do ensino primário estava matriculada no ensino público, o que pode ser um dos motivos dos ataques à escola pública, uma vez que cerca de 80% dos alunos do ensino secundário estavam matriculados no ensino privado. Os dados que indicavam a deficiência do Estado em dar conta das escolas e de organizar o sistema de ensino poderia ser o motivo pelo qual o ensino público estivesse em crise.

A escola pública seria a única instituição de ensino capaz de realizar o ensino democrático. Num dos trechos do Manifesto (2006), ele reflete a importância da democracia e a função que a escola pública tem.

A democratização progressiva de nossa sociedade (e com que dificuldades se processa ao longo da história republicana) exige, pois, não a abolição, – o que seria um desatino, – mas o aperfeiçoamento e a transformação constante de nosso sistema de ensino público. A escola e, particularmente, a escola pública estende e tende a estender cada vez mais, queiram ou não queiram, o seu campo de ação na medida em que a família retrai o seu, por suas novas condições de vida e por ser o ensino cada vez mais especializado, e em que a sociedade se diferencia e se complica, na sua estrutura, com o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização (MANIFESTO, 2006, p. 215).

A defesa do ensino público não intencionava anular ou dificultar a liberdade de ensino das instituições particulares nem contrariar a orientação religiosa das famílias. A ideia era ampliar a oferta de oportunidades escolares. Segundo Montalvão (2015, p. 192), a escola pública sofria com as várias críticas e o Manifesto foi um discurso coletivo de vários intelectuais por uma escola democrática.

A escola é hoje, deve ser, sem dúvida, um processo de redistribuição dos indivíduos, segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno; mas não há nenhuma escola, e muito menos nenhuma escola uniforme e única, pela qual se possa passar de uma “classe” para outra. O próprio conceito de escola de “classe” desapareceu para se passar a considerar todo o sistema escolar como um sistema contínuo, pelo qual todos se educam até o nível primário, e daí por seleção de capacidades e aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio ou superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender a variedade de aptidões dos candidatos à educação, sem distinção de classe nem situação econômica (TEIXEIRA, 2005 [1957], p. 210 apud MONTALVÃO, 2015, p. 193).

É notório como o Manifesto (2006) se preocupou com o processo de modernização da sociedade, que deveria preparar suas futuras gerações, de forma técnica e cientificamente, para a industrialização. Como disse um de seus signatários:

[...] temos que preparar a grande massa de jovens para as tarefas comuns da vida, tornadas técnicas senão difíceis, pelo tipo de civilização que se desenvolveu em consequência de nosso progresso em conhecimento, e para os quadros vastos, complexos e diversificados das profissões e práticas, em que se expandiu o trabalho especializado (MANIFESTO, 2006, p. 217).

De acordo com o Manifesto (2006), a escola foi a grande conquista da democracia do século XIX. E ainda a única capaz de uma educação liberal e democrática para o trabalho e o desenvolvimento econômico, para o progresso das ciências e da técnica que residem na base da civilização industrial, assegurando o maior desenvolvimento das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas dos alunos. O que Sanfelice (2007, p. 552) definiu como uma educação fundada na liberdade, no respeito da pessoa, com uma disciplina consciente que fortaleça o amor à pátria, o sentimento democrático, a responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. Desejou-se a formação de homens harmoniosamente desenvolvidos, do seu país e do seu tempo, capazes e empreendedores.

A educação no país deveria estar acima de qualquer crença ou ideal político, fortalecendo o pensamento democrático que contribuiria para a formação de uma sociedade livre e igualitária. Assim sendo, o manifesto refletiu as intenções dos seus signatários em modernizar a escola e que ela seja seu espelho. Era necessária uma educação pautada na ciência e não mais no empirismo exigida pelos católicos, além da escola preparar seus alunos para a mão de obra necessária para a industrialização. Quando analisamos o manifesto de 1959, percebemos um empenho dos educadores em proteger a escola pública, isso é muito claro. Entretanto, a modernidade é quem direciona todo esse esforço e, com ele, mais uma vez estamos vinculados ao

pensamento europeu, que continua a dar base para a construção do pensamento dos intelectuais envolvidos no manifesto.

3.4 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E DEMOCRACIA NA VISÃO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

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 dos 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 das 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 a obra “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”.

Anísio Teixeira fez um percurso formativo tentando manter certa distância entre as forças centrífugas do capitalismo e do comunismo; e embora tenha desenvolvido uma consciência crítica em relação aos limites e os abusos de poder pelo controle da ciência e tecnologia da civilização moderna, mantinha um certo otimismo em relação às potencialidades de aprimoramento individual e material da condição humana que

a modernidade propiciava. Em seus escritos sobre a “educação e o mundo moderno”, Anísio Teixeira mostrou seu otimismo pelo progresso científico, fundamentando seu ponto de vista com dados comparativos entre a condição humana no passado e 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 pra toda a humanidade. Qual não seria nosso progresso político e moral, no dia em que adotássemos o mesmo caminho, nestes setores bem mais importante 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”.

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, delineada por uma geração de intelectuais, é identificar o modo como eles perceberam e caracterizaram o passado partir de suas vidas no presente.

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”, vimos 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 tantos outros 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. (LEMME, 2004, p. 31).

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 e republicana, 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. O pioneiro Paschoal Leme, por exemplo, toma emprestado informações citadas na obra de Nicolau Sevchenko, “Literatura como missão” (1983), em que o escritor e jornalista José Veríssimo retratou a situação do analfabetismo em 1890. No trecho citado percebemos como a questão do analfabetismo já se constitui num grande problema para a Primeira República, além de evidenciar a importância que setores da intelectualidade brasileira vão dar para a expansão da educação escolar:

[...] 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).

Ainda descrito por Lemme (2005, p.166), as poucas escolas públicas existentes na época eram frequentadas por filhos de famílias das classes médias. Os ricos contratavam professores particulares para ensinar seus filhos em casa ou, ainda, alguns enviavam seus filhos para escolas particulares, leigas ou religiosas, num sistema de internato ou semi-internato. Logo após a expulsão dos jesuítas, pequenas escolas rurais surgiram, mesmo com a falta de qualificação profissional. Apesar de ainda fascinado pela cultura francesa e pelos modelos da literatura portuguesa, o processo educacional foi então iniciado.

[...] A chegada de grandes contingentes de imigrantes estrangeiros, como vimos, portadores de uma educação mais aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, passou a pressionar nossa precária estrutura de ensino, no sentido de sua melhoria. De outro lado, as relações sociais propiciadas pela intensificação da urbanização e a criação de novas categorias de empregados, no comércio, de escritório e de funcionários públicos, agiram no mesmo sentido da exigência de um ensino mais eficiente, não somente em relação ao 1º grau, mas também no tocante ao 2º grau, de caráter geral e profissional. (LEMME, 2005, p. 166)

Impulsionados pela industrialização no país e crescente necessidade por uma mão de obra qualificada, um movimento dos intelectuais começa a surgir por todo o Brasil, discutindo acerca da precariedade do sistema educacional. Uma outra corrente eram as ideias vindas da Europa que pregavam a renovação dos métodos e do processo de ensino, contrapondo o sistema jesuíta de ensino. Esse movimento passa a ser conhecido como “Escola Nova” ou “Escola Ativa”. Com foco no desenvolvimento intelectual das crianças, priorizando suas fases de desenvolvimento, esse movimento não teve muito sucesso.

3.5 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS MANIFESTOS

O Manifesto (1032, p. 190) levantou muitas discussões sobre a educação, ele fez um panorama de como estava e propôs algumas soluções. Uma das indagações

que ele apontou é de que a educação “[...] se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem se produzir, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação.” Assim, a finalidade da educação dependera de como uma geração se comportaria, qual seria a sua concepção de mundo. Para os signatários, essa concepção dependia do que eles chamam de “socialmente útil”, uma forma de idealizar o pensamento dos adultos em relação aos seus jovens e à responsabilidade da sociedade em entregar seus filhos para educar.

A crítica que eles fizeram ao sistema de educação vigente foi que ele era arcaico e não valorizava os indivíduos. Assim como citamos anteriormente, a educação deveria servir ao indivíduo e descartar os interesses de classes. Fica claro quando, no próprio manifesto, eles escreveram:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. (MANIFESTO, 1932, p. 191).

Outro ponto importante para eles era a função da educação. Essa nova educação deveria se preocupar com a formação integral do homem e se contrapor à educação tradicional. Eles chamavam às escolas tradicionais de passivas, intelectualistas e verbalistas, buscando uma base nos interesses psicológicos do momento. Com a escola nova, a proposta era valorizar o ser, sua alma e proporcionar oportunidade para desempenhar suas habilidades. No trecho do Manifesto, 1932, p. 196, fica claro o que eles pensavam sobre a escola tradicional e o que propunham com a escola nova.

A escola deve ser “[...] um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas.” (MANIFESTO, 1932, p. 196).

E, ainda:

A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e 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. (MANIFESTO, 1932, p. 196).

De todas as exigências feitas pelos intelectuais, a questão das universidades e formação dos professores parecia ter uma ênfase maior. De acordo com eles, a universidade seria o mais alto grau de todas as instituições de ensino - e essa seria a de maior importância, pois ela, na sociedade moderna, exerceria o papel de maior importância na formação da elite pensadora. E assim completaram: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa” (MANIFESTO, 1932, p. 200).

Já na questão dos professores, sua formação acadêmica se tornara essencial para o desenvolvimento da profissão, pois não havia como a “principal função pública”, como eles se referiam aos professores, não ter uma formação adequada para tal cargo. Era necessário que, além da exigência, os salários fossem compatíveis. Dessa forma, poderiam se elevar culturalmente e estar à altura do desenvolvimento educacional do país (MANIFESTO, 1932, p. 200).

A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (MANIFESTO, 1932, p. 200).

A citação acima deixou claro como havia falta de preparação dos professores para o magistério, na época. Não se exigia qualquer formação superior aos professores. O que pode ser mais claro na citação do Manifesto (1932, p. 201):

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la.

Quanto à função da escola, os educadores eram catedráticos em não criticar a

instituição tradicional, e para tal a chamaram de antiga. A ressalva ficou quando eles chamam a nova escola de viva, moderna, que representaria os anseios de uma sociedade viva e que deveria explorar todas as suas potencialidades, sendo necessário reorganizá-la e fortalecer seu “[...] verdadeiro papel na sociedade de educação dos núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade” (Manifesto, 1932, p. 202).

E finalmente o manifesto levantou a questão da democracia, que antes parecia mais um discurso político, acabou sendo um “princípio de vida moral e social”, com base nos ideais da revolução francesa de liberdade e igualdade, pontuou a importância de uma sociedade “livre” através da educação e talvez como único meio de alcançá-la. Assim transcrevemos o trecho final do manifesto que concentra toda ideia do quanto a educação pode mudar um povo e torná-lo livre para pensar e agir a favor de si, mesmo com todas as imposições que a modernidade trouxe.

Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação. (MANIFESTO, 1932, p. 203).

O manifesto propôs um modelo moderno do sistema educacional nacional, pois alegavam ser ultrapassado o que já se tinha, necessitando de reformas, de reorganização, que atendesse a uma sociedade industrializada, democrática. O manifesto, apesar de toda a sua ideia de melhoria para a educação, ainda era um documento que representavam os ideais do velho continente. A ideia de modernidade perpassara todo o documento e demonstrara que sua ideologia para a reconstrução da educação brasileira deveria ainda seguir os padrões europeus de modernidade.

O segundo manifesto, O Manifesto Dos Educadores de 1959, surgiu em meio à discussão de que a escola pública era frágil e não atendia às necessidades da sociedade em se modernizar e preparar suas crianças para a indústria e comércio. A escola seria instrumento dessa reorganização social e iria prepará-los para o futuro, conforme seus interesses. Desde 1948, havia um projeto no Congresso Brasileiro para se efetivar as leis que regulamentaram o ensino no país, as Leis de Diretrizes e Bases – LDB. Ela foi aprovada apenas em 1961. Devido à demora na aprovação da lei por

interesses das escolas particulares (que acusavam a escola pública de ser incapaz de educar, e defendiam a liberdade de ensino e responsabilidade das famílias, afirmando que o Estado deveria subsidiar suas ações em nome da democratização do país) e à interferência política, o confronto entre escola pública e privada foi a discussão que levou os intelectuais, mais uma vez, a se organizarem e elaborarem um novo documento, com ainda mais adeptos, defendendo suas ideias de redemocratização da educação.

O que havia sido prometido pelo governo em 1932 pareceu ter ficado apenas no papel. A sociedade se tornou cada vez mais industrializada com a abertura do capital aos países exteriores, principalmente aos Estados Unidos, exigindo uma mão de obra qualificada para os trabalhos manuais, o que influenciou no projeto de sociedade e, em consequência, na função que a escola deveria ter.

Assim, o movimento de 1959 ganhou força e reivindicou que o Estado assumisse a educação e que fosse sua responsabilidade organizar o ensino, garantir os recursos necessários para criar novas escolas, qualificar seus professores e combater o analfabetismo que era muito alto. Os intelectuais não se opuseram às escolas privadas, apenas não concordavam que os recursos deveriam subsidiar suas ações.

Ambos os manifestos apresentaram a indignação dos educadores com o sistema educacional proposto, exigindo mudanças à luz da industrialização e da modernidade que se apresentava como uma conquista da evolução mundial. Em nenhum momento, na análise dos manifestos, observou-se a preocupação com os povos nativos ou com os negros, ou quanto às suas culturas, que poderiam de alguma forma contribuir com o processo imposto por eles. Mesmo que o projeto de educação exigisse o direito de todos à escola, ele não exigia uma formação indígena ou africana, por exemplo. Os modelos ainda eram eurocentrados e/ou americanizados, pois, segundo os signatários, este seria o melhor projeto de formação de uma sociedade democrática.

Esses movimentos levaram à aprovação de uma lei que prometia garantir a organização do sistema de ensino no Brasil. A constituição agora garante que é dever do Estado organizar o sistema de ensino e promover a liberdade e a democracia através da educação. Assim veremos no próximo capítulo como a LDB (Lei nº 4.021/61) foi aprovada.

4 ESCOLA, DEMOCRACIA E MODERNIDADE NO MOVIMENTO DA LDB DE 1961

Continuando nossas análises sobre o discurso de crise da educação brasileira, com recorte no período de 1961, momento de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 4.021/61), resultado de um conjunto de ideias advindas dos manifestos de 1932 e 1959. A origem dessa temática relativa à LDB remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (artigo quinto, inciso XIV). Observa-se que, nesse momento, ainda não aparecia a palavra “bases”. Mas resulta claro, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional; daí a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território nacional. (SAVIANI, 2019)

Um ensaio da criação de uma LDB aconteceu em 1827, ainda no período da Monarquia brasileira, quando o imperador determinou que fossem criadas escolas de primeiras letras com a função de alfabetizar e ensinar matemática básica, entretanto deveriam seguir os costumes católicos. Era uma educação elitista privilegiando uma pequena parte da população. Segundo o art. 6, citado no trabalho de Cordeiro, (2019, p. 6), são evidentes as intenções do imperador.

Art.6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (CURY,2006, p.212 apud CORDEIRO, 2019, p. 6)

Dentre tantas propostas de reforma na educação brasileira, destacamos a trajetória que levou à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 4.024, aprovada em 1961. O art. 150 da constituição de 1934 diz que compete à União: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. Assim como no art. 152, ele estabeleceu o órgão competente para formular o referido.

Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias

para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais. (SAVIANI, 2019, p. 19).

Percebemos que, nesse momento, o referido artigo não chegou a se tornar uma lei de Diretrizes e Bases da Educação, em outras palavras, a União não fez o que era de sua competência de traçar as diretrizes da educação. Entretanto, ele traçara um Plano Nacional de Educação que não entrou em vigor, pois aconteceu às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo.

Na Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, também ainda não apareceu a expressão “diretrizes e bases”. No entanto, os dois termos se fazem presentes isoladamente no artigo 15, inciso IX que define como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. (SAVIANI, 2019, p. 19).

Conforme Saviani (2019), outro marco importante dessa trajetória foi a reforma Capanema, do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que elaborou diversos decretos-leis que estabeleceram a criação do ensino secundário e do ensino industrial (SENAI) em 1942, do ensino comercial em 1943, e em 1946, após a queda do Estado Novo, foram decretadas as leis orgânicas dos ensinos: agrícolas, primário e normal, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Após a queda do Estado Novo, uma nova Constituição foi aprovada em 1946, o que resultou do aparecimento, pela primeira vez, da expressão “diretrizes e bases”.

Apesar de toda essa discussão ter se iniciado em 1948 e o projeto entrado no congresso para discussão e votação em 1957, a aprovação da lei que regulamentaria a educação brasileira só se deu em 1961.

Dando cumprimento a esse dispositivo constitucional, o então ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências, iniciando-se os trabalhos em 18 de setembro de 1947, quando se comemorava o primeiro aniversário da promulgação da Constituição. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o terceiro aniversário da queda do Estado Novo. Do processo assim iniciado resultou, após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961. É essa lei que, embora modificada por leis subsequentes, como se

verá mais adiante, veio a ser substituída pela atual LDB. (SAVIANI, 2019, p. 19).

Nas palavras de Palma Filho (2005, p. 85), a LDB de 1961 demorou muito para ser aprovada. De 1948 a 1961, já nascia velha, pois não dava mais conta das transformações que o país havia passado. O Brasil em 1960 era urbano e em acelerado processo de industrialização. Nos anos 1950, principalmente no governo de JK, com a transferência do centro político para Brasília e com a instalação automobilística para o ABC paulista, colocaram novas exigências para o setor educacional, que a nova lei não levava em conta.

Entre idas e vindas do projeto de lei no congresso e senado brasileiro, a LDB perdeu seu sentido original e chegou ao senado em 1957, com diversas ressalvas do projeto original. Mesmo tendo passado pela comissão de Educação e Cultura, montada para estudá-la, os interesses políticos e particulares a deixaram com muitas alterações. Pasinato (2014) citou que as críticas surgiram dos escolanovistas à descentralização do ensino. Entretanto, o auge dessa discussão surgiu quando o deputado Carlos Lacerda, representante dos interesses privatistas, defendeu a ideia de “liberdade de ensino”. Ele acreditava que era competência do Estado suprir de recursos técnicos e financeiros e a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares.

Toda discussão na aprovação da LDB era de que a educação precisava modernizar-se. No entanto, segundo Pena, Castro e Cruvinel, (2019, p. 3) “as prescrições referentes ao currículo escolar apareceram de forma pouco elaborada no texto legal, impedindo que a oportunidade de haver uma ampla renovação educacional se efetivasse”.

Percebemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitou no congresso desde 1948 até sua aprovação em 1961, entre muitas discussões sobre a aprovação da lei, inclusive entre partidos políticos e principalmente entre a escola pública e privada. A tentativa era de agradar a todos e então era necessário fazer adaptações para abranger ambos os anseios. Esse conflito de interesses ganhou força depois do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino que ganhou evidência a partir de 1956, de acordo com Saviani (2019, p. 19):

[...] é a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Marco desse movimento é o discurso do padre deputado Fonseca e Silva, na sessão de 5 de novembro de 1956, onde ele se insurge contra a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, além de atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária realizado de 16 a 23 de setembro de 1956 em Ribeirão Preto-SP e presidido por Almeida Júnior.

Essas críticas são reiteradas pelo mesmo Fonseca e Silva nas sessões de 27 de novembro, de 8 de dezembro e de 14 de dezembro de 1956, quando acusa Anísio Teixeira de comunista e aproxima o pragmatismo de Dewey do marxismo. Desencadeia-se, assim, o conflito entre escola pública e escola particular que irá polarizar a opinião pública do país até 1961.

Talvez a maior discussão para a aprovação da LDB de 1961 fosse sobre o destino da verba federal e estadual. Segundo Pasinato (2014), os interesses das escolas particulares exigiam que o orçamento fosse distribuído igualmente entre as escolas. De certa forma a escola privada se opunha à democracia que a escola pública propunha a dar ao povo, de forma gratuita, o que a colocaria em condições de competição com a escola privada.

As forças conservadoras, as mesmas que temiam a democratização da vida nacional, lutavam pelo ensino privado. O ensino público, sendo obrigatório e gratuito, era também democrático e possibilita, de um lado, às camadas populares, uma via de acesso à participação na vida econômica, de outro lado, acenava com a possibilidade de participação política mais consciente em círculos mais amplos, o que poderia minar pela base, o sustentáculo político das velhas elites. Por isso temiam a democratização do ensino. (PASINATO, 2014, p. 61)

As reivindicações da igreja católica e de estabelecimentos de ensino particulares para que a lei fosse aprovada com ressalvas e com tendências de favorecimento a elas eram grandes. Em 1960 o ensino era centralizador, estados e municípios tinham um plano comum de ensino, tudo que a escola privada não desejava principalmente no que tangia aos orçamentos (AMADOR E ROOS, 2018).

Mesmo com várias mudanças do texto original, o projeto foi aprovado em 1961. Nas palavras de Anísio Teixeira, concedidas ao Diário de Pernambuco, a aprovação da LDB foi: “meia vitória, mas vitória”. (SAVIANI, 2019, p. 19.) Ainda que não totalmente correspondido às expectativas, podemos considerar que foi um avanço para a educação brasileira.

[...] o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo

Congresso Nacional como inócua. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: “É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual” (SAVIANI, 2019, p. 19).

Antes do golpe civil-militar de 1964, a LDB de 1961 foi vista como uma frustração ou derrota por parte dos educadores do campo “progressista”, ou apenas “meia vitória”, nos dizeres ponderados de Anísio Teixeira. Alguns educadores tentaram minimizar o impacto da derrota, outros acentuaram as críticas e compartilharam suas indignações. Num dos escritos de época, Florestan Fernandes, por exemplo, acentua sua crítica aos deputados que se curvaram aos interesses dos grupos da escola privada:

Cometeu-se um crime contra o ensino, atendendo-se às pretensões das correntes privatistas e às pressões reacionárias de círculos católicos obscurantistas. A verdade insofismável é que o Congresso parece ser cativo dessas forças, não tendo, por isso, meios de consolidar a democracia na esfera do ensino. Acomoda-se, quando devia revoltar-se; omite-se ou tergiversa, quando devia decidir e impor soberanamente as soluções mais convenientes à democratização do ensino e à diferenciação qualitativa do sistema educacional brasileiro (FERNANDES, 1966, p. 514).

A primeira LDB aprovada expressou a hegemonia dos grupos privatistas e conservadores numa conjuntura de tensões políticas e fragilidades de um governo “progressista”. No calor das tensões, quando a Lei foi sancionada, Florestan Fernandes (1966, p. 525) não poupou críticas ao presidente João Goulart e ao Ministro da Educação, Oliveira Brito, caracterizando o momento como mais um “dia nefasto” da história republicana do Brasil. Marcos Marques de Oliveira explica as razões da crítica ácida de Florestan Fernandes nos seguintes termos:

A vitória privatista no episódio da LDB, na análise de Florestan, ocorreu pela conjugação de duas variáveis conjunturais: pela forte associação da Igreja Católica com o setor empresarial do ensino, com a primeira lutando para recuperar o monopólio da educação e o segundo tentando evitar a competição com o sistema público em crescimento; e pela qualidade do representante dos interesses das escolas particulares, o deputado Lacerda, uma “mente poderosa” com alta “capacidade de ação parlamentar” (FERNANDES, 1991, p. 39). Mas essas variáveis de conjuntura apenas indicavam a complexidade do dilema social brasileiro, que consiste na resistência sociopática das elites brasileiras a qualquer proposição de mudança social mais profunda, sintoma de uma ação político-cultural incompatível com a retórica liberal e às inovações demandadas pela própria ordem econômica (OLIVEIRA, 2020, p. 15).

Florestan Fernandes caracterizou a aprovação da LDB de 1961 como o

resultado de uma “conspiração contra a escola pública”, articulada a partir do projeto substitutivo do deputado Carlos Lacerda, em novembro de 1958; e foi em resposta a essa “conspiração” que surgiu a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, cujo objetivo maior era “fazer da educação uma preocupação essencial de todo brasileiro, iluminando nossas esperanças na direção de dias melhores, cheios de grandeza na libertação do Homem e na afirmação do Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna” (FERNANDES, 2020, p. 108-109). Na sua lista de argumentos contra o projeto substitutivo, Florestan (2020, p. 113-114) ressaltou que, além de privilegiar os interesses corporativos das escolas particulares (leigas e confessionais), a proposta era “anacrônica” porque estava imersa nos valores morais do “antigo regime”, ancorada no passado colonial, indiferente à realidade do presente e cega ao porvir do futuro iluminado pelo horizonte evolutivo da “civilização moderna”. Sua defesa intransigente da escola pública estava substancialmente articulada com a convicção de que a escolarização era um meio estratégico fundamental para o “desenvolvimento econômico” e o “progresso social”, ou seja, era uma das estratégias fundamentais para mover o Brasil da condição de “país subdesenvolvido” para “país desenvolvido/adiantado”.

A primeira LDB também delineou as configurações da organização escolar e o papel da escola diante das exigências da modernização industrial. A escola no Brasil teve sua evolução em decorrência das necessidades da economia, enquanto no modelo agrário não havia uma exigência na qualificação da mão de obra como depois se fizera necessário em função da industrialização. Segundo Boeno et al. (2015, p. 20944), “a própria pedagogia da Escola Nova, presente naquele contexto tinha o trabalho como elemento formador, ou seja, já na escola elementar se iniciava toda uma preparação do educando para esse novo contexto produtivo”.

É importante ressaltar os principais motivos que mobilizaram o grupo dos conservadores católicos: o fato de muitas escolas particulares terem sido propriedades desse grupo e ainda o processo de industrialização. A expansão da escolaridade a outros segmentos sociais representava, nesse sentido, um fortalecimento da burguesia, a qual ao se desenvolver economicamente também se desenvolveria politicamente, o que representava uma forte ameaça para o grupo conservador, grupo este dominante até então (BOENO et al., 2015, p. 20). Mesmo que a aprovação da LDB de 1961 tenha sido vencida pelo “grupo conservador, uma vez que contemplou o repasse de recursos públicos para as instituições privadas”

(ROMANELLI, 2001, apud BOENO et al., 2015, p. 20), vale ressaltar a importância de sua aprovação, pois foi a primeira da educação brasileira.

Mesmo havendo diferenças ideológicas entre a escola tradicional defendida pelos conservadores e a escola moderna defendida pelos “educadores progressistas”, ambos tinham como horizonte ideológico de desenvolvimento os paradigmas da Europa Ocidental e Estados Unidos. Além disso, nem os atores do contexto nem os pesquisadores que estudavam a história da educação desse contexto problematizaram o conhecimento a ser ensinado na escola pública ou na escola privada, salvo a reivindicação de laicidade pelos progressistas. As principais críticas às escolas geridas pelos católicos eram em relação ao arcaísmo metodológico do “ensino tradicional” e à subordinação do conhecimento aos preceitos religiosos. O movimento dos católicos reivindicava a preservação da “escola tradicional” de característica enciclopédica, a escola como espaço de transmissão do suposto “conhecimento universal” acumulado pela humanidade, que na prática se restringia aos domínios da geografia do conhecimento eurocentrista. O movimento dos “educadores progressistas” (pioneiros da escola nova, liberais, marxistas, comunistas) reivindicavam uma educação moderna, uma escola mais ativa e didaticamente mais dinâmica com a realidade moderna, em sintonia com a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento econômico e a formação qualificada dos trabalhadores.

De um modo geral, podemos reconhecer a aprovação da LDB (Lei nº 4.024/61) como um avanço à educação brasileira, principalmente se considerarmos a conjuntura acirrada do clima da Guerra Fria. Entretanto, também temos que considerar que todos os atores envolvidos no campo de disputa da educação, considerando também os antagonismos entre conservadores e progressistas, tinham como paradigmas de referência o modelo desenvolvimentista dos países do Norte (Europa Ocidental e EUA). Não se cogitava naquele contexto de disputa outros paradigmas, outras referências histórico-culturais, como a história e as culturas dos povos originários das Américas, por exemplo, ou seja, não se vislumbrava outros projetos sociais fora da modernidade. Em que pese o poder condicionante do eurocentrismo na formação intelectual de uma geração, consideramos que o legado mais relevante dos “Pioneiros da Educação Nova” que ainda merece uma “boa luta”, pois não foi devidamente assimilado por boa parte da sociedade brasileira é a articulação entre dois valores fundamentais para uma condição humana mais digna: educação e democracia. E aqui finalizamos nossa pesquisa com os dizeres de Anísio Teixeira (2006): “não é qualquer

educação que produz democracia” nem qualquer democracia que produz boa educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos o “discurso” de crise na educação nos manifestos apresentados (1932 e 1959), toda vez que encontramos as palavras e expressões que remontam a: “reformas”, “atraso”, “inadequado”, “discussão”, “mudança”. Termos utilizados para apresentar as divergências em relação à educação, que, de alguma forma, não atendia aos interesses particulares e de interesses políticos, muito menos representava os ideais dos educadores que defendiam a escola pública.

Ambos os manifestos trataram de discutir a educação brasileira dentro do contexto em que se encontravam. Pautados em seus ideais, os educadores repensaram a educação discutindo o modelo em questão, que era dominada pela elite e direcionada a poucos.

O sistema de educação proposto pelos intelectuais da época, para um novo sistema de ensino, continuava com influência do pensamento dos colonizadores europeus. Podemos observar esses fatos comparando os manifestos de 1932 e 1959, que se assemelham muito às exigências dos seus signatários. Tanto o manifesto de 1932 quanto o de 1959 exigiam uma reestruturação da sociedade e que a escola fosse a voz de tal mudança, pois exigia-se a gratuidade do ensino e a igualdade entre os gêneros (o que era um significativo avanço, se considerarmos as condições objetivas da época).

Além disso, que ela fosse laica, que as crenças fossem respeitadas, que houvesse escola para todos e que o governo organizasse o sistema de ensino no país. A característica principal do movimento de 1959, pelos intelectuais, era a aprovação da LDB, ocorrida apenas em 1961. Porém, o que antevia sua sanção era uma discussão que previa um suporte, inclusive financeiro, às instituições particulares as quais exigiam do governo a subsídio do seu ensino, usando como argumento a incapacidade da escola pública de promover um ensino de qualidade. Esse foi o estopim do movimento, um atentado à escola pública, que trouxe à tona os anseios do primeiro manifesto, prometidos e não cumpridos pelo governo federal.

A aprovação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.021/61) foi uma conquista e um direito garantido. O estado assumiu seu compromisso com a organização do ensino e previu suas obrigações com a democracia e a luta pela liberdade da sua sociedade, garantindo que através da educação e da escola todos tivessem os mesmos direitos e acessos e que o

preconceito e a distinção de raça e crenças fossem extinguidos. Esses foram os ideais dos signatários e o grande motivo de se organizarem e redigirem um documento ao governo federal para as mudanças que a educação deveria ter. A LDB (Lei nº 4.021/61) apesar de aprovada sem todas as ressalvas solicitadas, foi um marco e uma grande conquista aos educadores, pois tornou-se lei e, portanto, obrigação e dever do estado manter a educação nacional.

Quando propomos discutir a crise da educação nesse período, nossa relação é direta com os fatos apontados pelos manifestos. Ao analisarmos as mudanças exigidas dos educadores com a educação e o seu sistema de ensino, percebemos que esse fato é a caracterização de uma crise que rondava nossa educação, levando-nos a entender que a falta de algo ou a exigência na mudança de alguma coisa seria a identificação e a relação de crise que apontamos neste trabalho.

Outro processo que conduziu nossa discussão foi acerca da modernidade, processo que só foi possível entender quando manejam os conceitos de colonialidade e eurocentrismo. Dois conceitos que refletiram a influência europeia sobre os povos da América. Sua cultura, sua forma de pensar, a estrutura de sociedade foi criada com base na Europa. O desenvolvimento econômico e cultural dos europeus foi construído a partir da invasão e colonização dos territórios dos povos originários das Américas, junto à política de escravidão dos africanos, ou seja, um “desenvolvimento civilizatório” alcançado com muita violência, muita espoliação e muitas cruéis práticas de extermínio. Entretanto, o conhecimento científico e histórico que se produziu no espaço de domínio do eurocentrismo construiu uma narrativa de progresso e desenvolvimento, conferindo aos europeus uma suposta superioridade evolutiva; e no contexto de formação das primeiras “diretrizes e bases” da educação brasileira (1930-1961), tanto a escola pública quanto a escola privada (católica ou não católica), assim como as referências de conhecimento de ambos os movimentos dos educadores, eram provenientes da geopolítica do conhecimento do eurocentrismo.

Diante do acúmulo de capital pelos europeus surgiu uma nova ordem mundial. Em nome do sistema capitalista, justificaram-se as atrocidades da escravidão e a barbárie das guerras em nome de “qualquer um” que afirmasse que “aquela terra” deveria ser sua e que “aquele povo” deveria ser educado conforme a cultura, agora dominante, eurocentrada. Alguns autores relacionaram esses fatos como o início da modernidade.

Por mais que se tente, continuaremos sempre com os laços feitos pelos povos

que dominaram esta terra e a chamaram de sua, sem ao menos o consentimento daqueles que aqui sempre estiveram.

Enfim, diante dos interesses de cada grupo, sendo eles a favor ou contra o modelo de educação proposto naquele tempo, mais especificamente em cada período (1932 e 1959), todos acreditavam que o seu modelo de educação seria o melhor para a formação da sociedade e que esta só seria livre através dele, um ponto comum entre eles. Porém se analisarmos os documentos, como os manifestos, as publicações daquele período e os trabalhos atuais sobre os manifestos e as discussões que os rodeava sentiremos a fragilidade de fazer tal análise com a perspectiva decolonial, onde a influência europeia direcionou nosso olhar. Esperamos que este trabalho possa contribuir para que novos trabalhos se apresentem e discutam como o eurocentrismo determinou e ainda determina nosso sistema educacional e a formação da nossa sociedade através de seus pensamentos.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Ivonete Pereira; ROOS, Liane T. Wendilling. Educação brasileira: do período colonial até a promulgação da LDB de 1996. IN: ENCONTRO NACIONAL PIBID MATEMÁTICA, 4., Santa Maria/RS, 2018. **Anais [...]**. Santa Maria/RS: EIEMat, 2018. p. 3-10.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://anped.org.br/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARROS, José D'Assunção. A revisão bibliográfica – Uma dimensão fundamental para o planejamento da pesquisa. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 104-112, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18708>. Acesso em: 12 set. 2022.

BILHÃO, Isabel. Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na primeira república brasileira. **História da Educação [online]**, v. 19, n. 45, p. 141-157, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/46196>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BOENO, Rosangela Maria; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. O Contexto Brasileiro e a Formulação das Políticas da Educação Básica. IN: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Paraná, 2015. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2015.

BUCHOLZ, Luize Gomes. **O perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários**: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná.

CAMPOS, Rafael de. Sobre “A crise na educação”: Uma Reflexão sobre a Essência da Educação em Hannah Arendt. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 25, p. 1-13, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf. Acesso em: 09 jul. 2022.

CAROLA, Carlos R. **O que significa “Crise”**: notas sobre o conceito e a percepção de crise na educação brasileira (1930-1960). Criciúma: UNESC. 2021.

CARVALHO Paulo Felipe Lopes de; LEITE, Lúcia Helena Alavarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 35, e214079, p. 1-21, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edur/a/BTKM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CORDEIRO, Ronildo Jose de Miranda. Análise sobre as LDBs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e seu foco no ensino pré-primário, primário, educação infantil e fundamental I. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande (MS), v. 16, n. 16, p. 131-144, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3297>. Acesso em: 12 jul. 2022.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república**: momentos decisivos. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUNHA, Luiz A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2019000301216&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro. a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt/Enrique Dussel. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique D. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 2005.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia (MG), v. 20, p. 1-13, e017, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v20/1982-7806-che-20-e017.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

FERREIRA, Wagna da Silva. **Debate educacional em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei no 4.024 de 1961)**: os manifestos educacionais

em questão. 2018. 36 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, UFT, Tocantinópolis, 2018.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, Osterne Nonato Maia; EGUNDO, Maria das D. M.; RABELO, Josefa J.; JIMENEZ, Maria Susana. O modelo liberal tecnoburocrático e as recentes reformas educacionais brasileiras: limites da tese reformista na perspectiva marxista. **Rev. Bras. de Educação**, [S. l.], v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/N4xvQNbzwBhVkWYmzpv8rPy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

GADELHA, Regina M. A. Fonseca. Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional. *Revista Pesquisa & Debate*. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 28, n. 1 (51), p. 165-178, jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530>. Acesso em: 02 set. 2022.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação** [versão prévia], 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROTTI, Eduardo D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tKrCGqmSft4rpFWvBgMFQHz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

GREGÓRIO, Sérgio Biagi (Org.). **Dicionário de Filosofia**. Disponível em: <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia>. Acesso em: 13 mar. 2022.
LIMA, Antônio B. de. Manifesto dos Pioneiros de 1932: Leituras de seus 80 anos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas. 2012.

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: 3 ago. 2022.

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

LOPES, Christiani B. Lopes; BORTOLOTO, Claudimara C.; ALMEIDA, Shiderlene Vieira de. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MATHIESON, Louisa Campbell. Educação na Primeira República: alfabetização e cultura escolar na revista de ensino (1902-1910). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 177-194, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/nW6G99vc6mdwvB5T64d6Znf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Crise na educação: A retórica conservadora. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/700>. Acesso em: 12 set. 2022.

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

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. As representações do intelectual no manifesto. Mais uma vez convocados (1959). **Intellèctus**, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 2, p. 189-206, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/21017>. Acesso em: 21 ago. 2022.

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

OLIVEIRA, Paulo Victor Poncio de. Manifestos e leis de diretrizes e bases: a construção de uma identidade político educacional. **Revista ANTHESIS**, Cruzeiro do Sul (Acre), v. 5, n. 9, p. 208-225, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/1171>. Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista [online]**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PENA, Camila de Araújo; CASTRO, Sônia Helena de; CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. Avanços e Retrocessos da LDB nº 9.394/1996: Uma Abordagem a partir das LDB's de 1961 e 1971. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 4, n. 1, p. 01- 15, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/291>. Acesso em: 12 set. 2022.

PORFÍRIO, Francisco. "Democracia". **Brasil Escola**, c2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/democracia.htm>. Acesso em: 16 fev. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RANCIERE, Jacques. **O ódio à Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANCHEZ, Devair Gonçalves. O Manifesto dos Pioneiros e a crise de identidade da educação brasileira: Um diálogo atemporal. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, Brasília, v. 1, n. 35/36, p 30-43, maio 2021 – abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v1i35/36.41434>. Acesso em: 14 set. 2022.

SANFELICE, José Luís. O manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdng/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019. E-book.

SILVA, Daniel Neves. Governo João Goulart. **Brasil Escola**, c2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm>. Acesso em 25 de novembro de 2021.

SILVA, Francisca Jocinei de da Costa e; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução. IN: REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES GÊNERO, 18., Recife-PE, 2014. **Anais [...]**. Recife-PE: REDOR, 2014. p. 346-162.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1989.

TEIXEIRA, Marcelo Victor. **A Crise na Educação Brasileira: Discursos Emergentes, Nativos, Imigrantes e Jogos Digitais**. São Paulo, 2016.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, Arizona (EUA), v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 12 set. 2022.

Fontes

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Brasília, DF: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A conspiração contra a escola pública**. Comentários de Julio Okumura *et al.* (Org.). 1. ed. Marília, PR: Lutas Anticapital, 2020.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FERNANDES, Florestan. **Ensaio de sociologia geral e aplicada**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: Inep, 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: 12 set. 2022.

MACIEL, L. S. B.; VIEIRA, R. de A.; SOUZA, F. C. L. de. Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a escola viva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 232-250, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640049. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640049>. Acesso em: 2 dez. 2022.

MANIFESTO dos educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

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.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UDRJ, 2007.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil – Corpo e Alma do Brasil**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.