

A concepção de infância presente no manifesto dos pioneiros da educação da educação nova de 1932

A presença do pensamento de John Dewey

Marco Aurélio Gomes de Oliveira



Marco Aurélio Gomes de Oliveira

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NO
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO
NOVA DE 1932: A PRESENÇA DO PENSAMENTO
DE JOHN DEWEY (1859-1952)

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2016



Navegando Publicações
CNPJ – 978-85-92592-00-4



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

Conselho Editorial

Anseldo Alencar Colares
Carlos Lucena
Carlos Henrique de Carvalho
Dermeval Saviani
Fabiane Santana Previtali
Gilberto Luiz Alves
José Carlos de Souza Araújo
José Claudinei Lombardi
José Luis Sanfelice
Lívia Diana Rocha Magalhães
Mara Regina Martins Jacomeli

Copyright © by autores, 2016.

O142 Oliveira, Marco Aurélio Gomes de. A concepção de infância presente no manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952) /

Marco Aurélio Gomes de Oliveira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

ISBN: 978-85-92592-19-6

1. Educação. 2. Manifesto dos Pioneiros da Educação.
 3. Escola Nova I. Oliveira, Marco Aurélio Gomes de.
- II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Preparação – Lurdes Lucena
Diagramação – Lurdes Lucena
Revisão – Lurdes Lucena
Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
História	900
Filosofia	100

Odeio os indiferentes. Como Friedrich Hebel, acredito que “viver significa tomar partido”. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes. [...] Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.

Antonio Gramsci – 1917

Sumário

Prefácio - Armindo Quillici Neto	07
Introdução	09
Capítulo 1	17
Infância e escola nova: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação	
1.1 – Escola Nova e o trabalho infantil: a criança no centro do processo educativo	17
1.2 – John Dewey – liberdade e democracia: princípios fundamentais para uma nova infância	23
1.3 – A centralidade da criança no projeto deweyano: uma visão de mundo	40
Capítulo II	57
Infância e educação no manifesto dos pioneiros da educação nova	
2.1. Modernização pedagógica no início do século XX no Brasil: a educação no centro do debate político, econômico e social	57
2.2. Reformas educacionais na década de 1920: primeiros passos para a renovação pedagógica	64
2.2.1. Reforma Sampaio Dória em São Paulo de 1920	65
2.2.2. Reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922	68

2.2.3. Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1924	70
2.2.4. Reforma Educacional no Rio Grande do Norte em 1924	72
2.2.5. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927	74
2.2.6. Reforma Francisco Campos em Minas Gerais em 1927	76
2.2.7. Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Atílio Vivacqua	77
2.3. Consolidação política e social do grupo dos “Pioneiros da Educação Nova”	79
2.4. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: sociedade, educação e infância	83
2.4.1. É preciso “manifestar” já! Diretrizes para a reconstrução do projeto modernizante do país	87
2.4.2. Por que uma “Educação Nova”?	92
2.4.3. A criança no centro do processo educativo: a valorização das individualidades	103
Considerações Finais	121
Referências	133

PREFÁCIO

O livro *A concepção de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença do pensamento de John Dewey (1859-1952)* é resultado de pesquisa realizada pelo Prof. Marco Aurélio Gomes de Oliveira, para obtenção do título de mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Tratou-se de um estudo sobre a influência do Pensamento do intelectual John Dewey no documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi elaborado e publicado no Brasil do início do Século XX. O autor tratou de identificar o tema da infância no documento do “Manifesto” e trazê-la para uma reflexão no campo da História da Educação e do Pensamento Educacional. Buscou na Modernidade o amparo para o entendimento do sentido da nova concepção de infância que assolava a educação da época, tentando assim, apontar a superação do antigo conceito proposto pela escola *tradicional*.

O Prof. Marco Aurélio Gomes de Oliveira tem se demonstrado como um estudioso incansável da questão da infância e das concepções que a norteiam. Enquanto pedagogo nutre o ideário da construção de uma educação mais justa e eficaz para todas as crianças, principalmente para as de camadas populares. Aponta a contribuição da visão da *Escola Nova* para o debate educacional que se intensificou no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Neste aspecto, a importância do trabalho está na reflexão sobre a infância. De modo rápido retoma a visão de infância dos mais antigos até o nosso tempo, e, intensifica o propósito de pensar a questão com olhos para a influência de John Dewey.

O pano de fundo do trabalho traz marcas importantes porque retoma, enquanto análise histórica, o propósito da modernidade e sua influência na educação brasileira dos anos de 1920. Ora, este foi o projeto para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, colocando a es-

colarização como suporte para a modernização do país. Como o próprio autor aponta que antes da modernidade os processos educativos eram canalizados para o adulto, agora, o processo é canalizado para a criança.

O livro proposto pelo Prof. Marco Aurélio contribui para que se estabeleça uma reflexão e debate no campo dos estudos em educação, em especial, na História e na filosofia da educação. Trata-se de um material importante para os estudos em Programas de Pós-Graduação em Educação e em Cursos de Pedagogia. Aponta referências clássicas do tema, com fundamentos históricos, filosóficos e educacionais, bem como, temáticas contemporâneas ao início do século XX, o que credencia o livro como fonte de pesquisa. Parabenizo o Prof. Marco Aurélio pela coragem no enfrentamento da temática e na clareza de seu pensamento.

Ituiutaba, janeiro de 2015.

Armindo Quillici Neto

INTRODUÇÃO

A relação construída do pesquisador com o tema da pesquisa se deu ao longo de uma trajetória acadêmica, iniciada na graduação no curso de pedagogia¹, cujo espaço de formação contribui para a escolha da temática. A infância neste trabalho é abordada numa perspectiva histórico-filosófica, levando em consideração todo um movimento que, no período moderno, a partir do século XV², ganha destaque na teoria de grandes pensadores como um sujeito singular que possui características próprias.

Considerar a infância num sentido histórico é compreender que sua constituição é fruto de processos sociais, mediados pelos homens, cujos interesses estão relacionados diretamente com o modo de viver em cada época, isto é, na Idade Antiga, de modo geral, a criança era vista como um ser desprovido de racionalidade, incapaz de participar da vida na *polis*, sendo necessário prepará-la para exercer atividades políticas futuras³.

¹ Durante o curso de pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia (2004-2007), a participação no Programa Institucional de Bolsas do Ensino de Graduação – PIBEG - no projeto intitulado: Filosofia da Infância: Conceitos de Infância na Filosofia Grega contribui de forma significativa para a identificação com a temática da infância.

² Nos séculos XV e XVI, Erasmo de Roterdã (1460-1536) e Montaigne (1533-1592) em suas obras, respectivamente, “*De pueris*”, publicado em 1529, e *Ensaio*, escrito por etapas na metade do século XVI, representam estudos sobre a importância da escolarização logo na infância como forma de garantir o processo de humanização do ser humano (ARAÚJO, J., 2007, p. 192).

³ Na Idade Antiga, os pensadores Platão (428/427 – 348/347) e Aristóteles (384 – 322) concebiam a infância como um período de formação dos valores morais e éticos necessários para uma vida harmoniosa na *polis* grega. Para Aristóteles, as crianças “[...] não têm idade suficiente para serem capazes de atos nobres. Quando nos referimos às crianças como sendo felizes, trata-se de um cumprimento pelas expectativas que alimentamos em relação a elas para o futuro. A felicidade, como afirmamos, requer tanto virtude completa quanto vida completa” (ARISTÓTELES, 2002, p. 55). Para Platão, “[...] contudo, se tais

Na Idade Média, seus pensadores mais influentes – Santo Agostinho e Tomás de Aquino – incorporaram os fundamentos filosóficos de Platão e Aristóteles, entretanto realizaram uma modificação da ideia de infância e de criança, respaldados pela doutrina religiosa católica, que exercia forte influência em toda sociedade medieval, isto é, detinha o poder das terras (fonte de exploração do trabalho e subsistência), ditava as regras morais (dogmas religiosos) e concentrava em suas mãos a produção e divulgação do conhecimento, algo que lhe garantiria o controle total da sociedade. A infância nesse período histórico está comprometida com um projeto de formação do homem moralmente bom, que saiba controlar seus impulsos animais e livrar-se de sua natureza propícia aos prazeres carnis e materiais⁴.

É a partir da modernidade, segundo ARAÚJO, J., (2007, p. 182) que se inicia o processo de reconhecimento do homem enquanto sujeito que faz e projeta sua história⁵, nesse sentido, a infância é colocada no centro das discussões teóricas, por se ca-

temperamentos fossem disciplinados logo na infância e se cortassem as más influências dos maus pendores, que são como pesos de chumbo, que aí se desenvolvem por efeito da avidez, dos prazeres e dos apetites da mesma espécie, e que fazem a vista da alma se voltar para baixo; se, libertos desse peso, fossem orientados para a verdade, esses mesmo temperamentos vê-la-iam com a máxima nitidez [...]” (PLATÃO, 1993, p. 230).

⁴ Para Agostinho, a infância era um período marcado pelo egoísmo e exacerbação dos prazeres carnis. “Saboreei também as doçuras do leite humano. Não era minha mãe nem minhas amas que se enchiam a se mesmas os peitos de leite. Éreis Vós, Senhor, que, por elas, me dáveis o alimento da infância, segundo desígnios e segundo as riquezas que depositastes até no mais íntimo das coisas. Também fazíeis com que eu não desejasse mais além do que me dáveis; [...] O meu bem, recebido delas, constituía para elas igualmente um bem, não que delas proviesse, porque eram apenas o instrumento e não a origem: de Vós, Senhor, me acorrem todos os bens e toda a salvação” (AGOSTINHO, 1973, p. 28).

⁵ Para Marx e Engels (2007, p. 86-87), a história é construída por “[...] indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza”.

racterizar como uma possibilidade concreta de realização do projeto moderno, isto é, um sujeito ativo e criativo, que reconhece no seu trabalho o meio produtor dos bens materiais para sua existência.

As mudanças no cenário econômico, político e social, ocorridas no período, mais acentuadamente nos séculos XVIII e XIX, contribuem de forma decisiva para a resignificação da concepção de infância, pois nesse momento histórico explode a Revolução Industrial e, com ela, um processo acelerado de urbanização das cidades e a crescente necessidade de trabalhadores para suprir a demanda de produção e consumo dos bens materiais. Com isso, segundo Hobsbawm (1977, p. 62-63), “Uma consequência significativa desta penetração da indústria pela ciência era que dali em diante, o sistema educacional tornara-se crucial para o desenvolvimento da indústria”.

Portanto, a escolarização seria considerada um mecanismo fundamental para a consolidação do sistema capitalista, pois seria inconcebível “[...] um país onde faltasse educação de massa e instituições de educação avançada viesse e se tornar uma economia “moderna”; e vice-versa, países pobres e retrógrados que contavam com um bom sistema educacional, encontraram facilidade para iniciar o desenvolvimento [...]”. (HOBSBAWM, 1977, p. 62-63).

Aqui podemos entender que a escolarização deve iniciar-se logo na infância, desde as escolas primárias, pois é preciso formar princípios novos e reforçar outros conhecimentos, como a escrita, a leitura e a aritmética. Para o autor, “[...] o maior avanço ocorreu nas escolas primárias, cujo objetivo era não apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética, mas, talvez mais do que isso, impor valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos (HOBSBAWM, 1977, p. 113-114).

Para promover as adaptações necessárias, a modernidade opera uma mudança radical na forma de conduzir seus processos educativos – anteriormente centralizados na figura do adulto como

padrão a ser seguido –, transfere para a criança o foco de estudo e passa a respeitar suas individualidades. Dessa forma, para Valde-
marin (2010, p. 23), esse discurso constrói uma argumentação em prol de uma “[...] escolarização para todos, seu início desde a infância e o descolamento do controle da cultura e sua difusão do poder eclesiástico para o poder público. Essa construção acabou por definir a experiência infantil como experiência intelectual, dado que o conteúdo selecionado para ser ensinado se prestava claramente ao desenvolvimento da razão”.

A mudança radical promovida pela modernidade no campo pedagógico está concentrada na criança, como principal agente produtor de conhecimento. Entretanto essa imagem de infância não é homogênea durante o período moderno, pelo contrário, há diversas ideias sobre a figura infantil e qual deveria ser sua função social. Para ARAÚJO, J. (2007, p. 205), “[...] as gerações educadoras – manifestas no interior da família e da escola, no lazer, nas religiões, nos canais de televisão, nos movimentos sociais, no trabalho, nas atividades culturais etc. – se preocupam em reproduzir-se nas crianças em vista de seu futuro”.

Autores como Comênio (1592-1670) e Rousseau (1712-1778), representantes do pensamento moderno de educação nos séculos XVI, XVII e XVIII, tratam a educação da infância a partir de suas experiências, é evidente que há diferenças entre os dois autores, mas ambos valorizam a experiência infantil no processo educativo.

Para o primeiro, a infância é um período fundamental para a formação humana, pois, desde a tenra idade, faz-se necessário cuidar para que não cresça um sujeito deformado, desprovido de racionalidade e honestidade. Dessa forma, é preciso organizar uma educação que valorize a criança⁶, como ela é, respeitando o

⁶ Para Comênio, a infância, como um estágio do desenvolvimento humano, “É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. [...] no homem cujo cérebro (que, como atrás dissemos, é semelhante à cera, recebendo as imagens das coisas que lhe são transmitidas pelos sentidos), na **idade infantil, é inteiramente húmido e mole e apto a**

seu estágio de amadurecimento e, conseqüentemente, cada etapa do processo de aprendizagem que se dá em contato com os mais velhos, em especial, os educadores.

Segundo Valdamarin (2010, p. 17), Rousseau difere sua concepção de educação e experiência infantil em relação a Comênio, sobretudo, no que se refere ao papel do social⁷, visto que, para Rousseau, a sociedade tinha corrompido seus valores morais, éticos e sociais, uma vez que o indivíduo se tornava refém das condições postas, e as experiências infantis ficavam subordinadas a tais determinações. Dessa forma, o filósofo francês deixa claro que seu modelo de educação deve valorizar e respeitar o indivíduo no exercício pleno de sua liberdade e autonomia, sem imposição de valores externos, de modo que sua natureza seja mantida “pura”.

A defesa da escolarização da infância não é algo novo, os representantes desse pioneirismo foram citados anteriormente com suas contribuições para o fortalecimento da centralidade da infância como um período de suma importância para a realização do projeto moderno de sujeito. Segundo Manacorda (2010, p. 323), a luta pela escolarização foi pautada pela universalização, gratui-

receber todas as figuras que se lhe apresentam; mas depois, pouco a pouco, seca e endurece, de tal modo que nele mais dificilmente se imprimem ou esculpem as coisas [...]. De modo semelhante, portanto, se se quer que a piedade lance raízes nos corações de alguém, importa plantá-la nos **primeiros anos**; se se deseja que alguém se torne um modelo de apurada moralidade, é necessário habituá-lo aos bons costumes desde **tenra idade**; a quem deve fazer grandes progressos no estudo da sabedoria, importa abrir-lhe os sentidos para todas as coisas, nos **primeiros anos**, enquanto o seu ardor é vivo, o engenho rápido e a memória tenaz” (COMÊNIO, 1996, p. 129-130, grifo nosso).

⁷ Segundo a autora, Rousseau defende que a “[...] tarefa educativa define a função social do educador – o portador da nova concepção de sociedade – e o conteúdo a ser ensinado. Colocando em primeiro plano o fortalecimento do indivíduo como forma de evitar a dependência a valores sociais corrompidos, o autor objetiva o desenvolvimento das potencialidades individuais voltadas para a conservação de si, para a autonomia, evitando a submissão aos poderes estabelecidos por meio de julgamentos e realizações próprias. [...] O isolamento do educando da sociedade é o recurso utilizado pelo autor para afirmar que a formação do aluno depende da capacidade do preceptor em realizar sua função, motivo pelo qual ele deve ser a única influência sobre a criança”.

dade, laicização do ensino em diferentes graus de ensino e participação do Estado na oferta e promoção da educação para os mais carentes da sociedade.

A partir desse contexto histórico de consolidação e mundialização do capitalismo e ascensão da figura da criança como sujeito que deve ser educado, nossa pesquisa está delimitada no tempo e no espaço no contexto brasileiro, mais precisamente, uma investigação sobre a concepção filosófica de infância presente no documento político intitulado **A Reconstrução Educacional no Brasil: Ao povo e ao Governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, publicado, em meados de 1932, pelo sociólogo Fernando de Azevedo, contando com a assinatura de mais 25 personalidades que participaram ativamente do processo de reformulação pedagógica, iniciado na década de 1920.

Ao analisar o presente objeto de pesquisa, duas questões nortearam a investigação: Quais matrizes teóricas contribuíram para a formação do pensamento dos pioneiros sobre infância? Como se deu a incorporação de tais pressupostos no contexto brasileiro?

Para discutir tais questionamentos, a dissertação está dividida em dois capítulos: no primeiro o objetivo central foi investigar uma das matrizes teóricas que influenciaram o movimento de renovação pedagógica no Brasil no início do século XX – a teoria educacional de John Dewey –, que teve em Anísio Teixeira o principal discípulo e um expressivo divulgador das ideias escolanovistas no Brasil.

No segundo capítulo, analisamos como as ideias escolanovistas deweyanas sobre educação, democracia e infância contribuíram para a construção do pensamento dos pioneiros da Educação Nova, referente à concepção de infância, uma vez que essa matriz teórica representa uma das vertentes do movimento internacional de renovação pedagógica.

Logo, a discussão sobre a presença das ideias escolanovistas no pensamento dos pioneiros da Educação Nova não se deu

de forma natural ou desinteressada, mas sim associada a um projeto de reconstrução nacional que atribui à educação um papel fundamental.

A Educação Nova, alargando a sua finalidade **para além dos limites das classes**, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objetivo, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com certa concepção do mundo (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

Com base nesse trecho, perguntamo-nos: Em que sentido as ideias deweyanas estão presentes nesse documento? Como essas ideias são desenvolvidas pelo próprio filósofo? A seguir, abordaremos tais questões, levando em consideração o processo histórico⁸ de constituição do movimento de renovação pedagógica, associado às mudanças ocorridas nas relações sociais entre os homens ao longo do tempo.

Para tanto, a investigação sobre o conceito de infância neste trabalho está associada com a discussão sobre o papel que a educação escolar desempenha para a reconstrução do projeto nacional almejado pelos pioneiros no início do século XX, isso signi-

⁸ Nossa abordagem metodológica terá como fundamento o materialismo histórico e dialético. Para Marx e Engels (2007, p. 43), a “[...] história não termina por dissolver-se como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias”.

fica problematizar como a criança é vista para a realização desse projeto, não como um adulto em miniatura, mas como um sujeito histórico que produz e reproduz os interesses e as contradições de seu contexto social.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA E ESCOLA NOVA: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DE JOHN DEWEY PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO LIBERAL NA EDUCAÇÃO

1.1 – Escola Nova e o trabalho infantil: a criança no centro do processo educativo

Após esta discussão sobre o sentido histórico da infância, continuaremos o debate sobre o movimento escolanovista dos séculos XIX e XX, pois é preciso entender que, a partir da modernidade, a educação está associada diretamente com o trabalho e as mudanças sociais, ocorridas como fruto das relações sociais⁹, e que terá nesse movimento renovador forte veículo de propagação das ideias liberais e democráticas, num sentido de promover uma adaptação dos indivíduos às novas demandas exigidas pelo mundo do trabalho¹⁰.

⁹ Nesse trecho Marx e Engels (2010, p. 30-31, grifo do autor) descrevem a fala de A. Smith, afirmando o caráter destruidor da divisão do trabalho para o ser humano. “Destrói mesmo a energia de seu corpo e torna-o incapaz de empregar suas forças com vigor e perseverança em qualquer outra tarefa que não seja aquela para que foi adestrado. Assim, sua habilidade em seu ofício particular parece adquirida com o sacrifício de suas virtudes intelectuais, sociais e guerreiras. E em toda sociedade desenvolvida e civilizada, esta é a condição a que ficam necessariamente reduzidos os pobres que trabalham (*the labouring poor*), isto é, a grande massa do povo”. “Para evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho, recomenda A. Smith o ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”.

¹⁰ Entretanto, apesar de os liberais reconhecerem essas condições, mais à frente Marx e Engels (2010, p. 34) evidenciam seus reais interesses com a educação oferecida aos trabalhadores. “É a pequena burguesia, sobretudo, que lamenta o alto custo destas instituições e da conseqüente agravação fiscal. A burguesia progressiva calcula que estes gastos – que incomodam certamente, mas que são

Na tentativa de compreender o processo de renovação pedagógica a partir do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, é preciso levar em consideração alguns aspectos relevantes, dentre eles, destacamos dois: o primeiro, a preocupação de sintonizar a escola com os acontecimentos de ordem econômica e política, ocorridos nos últimos tempos – ascensão e consolidação do capitalismo; o segundo, o debate traçado entre os liberais e católicos sobre a concepção de educação, métodos e processos de ensino e aprendizagem.

Com a consolidação do regime capitalista de produção em âmbito mundial¹¹, era preciso formar um contingente de trabalhadores para produzir os bens materiais e, ao mesmo tempo, poder consumi-los de acordo com suas condições materiais. Dessa forma, a escola constituiu-se num espaço privilegiado para a formação do futuro trabalhador, não necessariamente uma educação técnica e profissionalizante, mas uma educação que projete um sujeito que saiba lidar com a dinâmica no mundo do trabalho e da nova sociedade¹².

inevitáveis se se deseja chegar a ser uma “grande potência” – serão amplamente compensados com os benefícios que serão obtidos”.

¹¹ Para Hobsbawm (1977, p. 21), a consolidação do capitalismo num âmbito mundial significou “[...] o triunfo de uma sociedade que acreditou que o crescimento econômico repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro. Uma economia assim baseada, e portanto repousando naturalmente nas sólidas fundações da burguesia composta daqueles cuja energia, mérito e inteligência elevou-os a tal posição, deveria – assim se acreditava – não somente criar um mundo de plena distribuição material, mas também de crescente felicidade, oportunidade humana e razão, avanço das ciências e das artes, numa palavra, um mundo de contínuo e acelerado progresso material e moral”.

¹² Duarte (2006) nos alerta para o discurso tentador do movimento de renovação pedagógica que defende a mudança do papel da escola, tida como estática e anacrônica, para um perfil formador que tenha como lema o “aprender a aprender”. Segundo o autor, “[...] a noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se”. (DUARTE, 2006, p. 52).

A partir de então, a escola, como espaço exclusivo de transmissão da cultura e do conhecimento universalmente produzido pelos homens, começa a priorizar a renovação dos métodos e das práticas educativas, uma vez que a preocupação dos liberais é formar um homem dinâmico, flexivo e atento às mudanças sociais.

O embate provocado na tentativa de mudar o papel da escola entre liberais e católicos resultou num esforço coletivo, em primeiro plano por parte dos liberais, de unificar suas ideias e propostas num mesmo sentido, sem a preocupação de estabelecer um padrão a ser seguido. Diante desse esforço, é possível identificar, como nos mostra Valdemarin (2010, p. 110), pontos em comum entre os educadores progressistas, referentes à proposta de associação da escola com a vida, à valorização das crianças e à experiência como atividade essencial para a promoção da aprendizagem.

Segundo a autora, a estratégia do movimento visava criar um ambiente propício para a aceitação das ideias novas, para isso, a preocupação central era ampliar ao máximo a divulgação das propostas escolanovistas e, ao mesmo tempo, promover o combate intensivo ao ensino tradicional. Dessa forma, seria possível mostrar a todos que a intenção do movimento era adequar a escola para a nova dinâmica social, determinada pela mudança nos processos produtivos.

Portanto, se a sociedade está em permanente processo de mudança, as atividades escolares devem expressar, tanto no conteúdo quanto na forma de organização, essa característica definidora. Assumindo que o progresso do conhecimento resultou de um empreendimento colaborativo, adota-se na escola que as ocupações ali desenvolvidas devem gerar cooperação e divisão do trabalho, constante troca intelectual e implemento da comunicação e, nessa perspectiva, ela pode ser considerada como uma sociedade em escala menor (VAL-DEMARIN, 2010, p. 33-34).

No confronto com os católicos para o controle teórico e metodológico das escolas, os progressistas levaram certa vantagem por terem seus fundamentos teóricos vinculados aos princípios liberais, que defendiam uma sociedade democrática, formada por indivíduos autônomos, participativos e criativos, que, por meio de sua atividade laboral, contribuiria para o progresso da sociedade.

É importante destacar que mesmo a classe burguesa, cujos integrantes comungavam os mesmos princípios liberais, não possuía uma homogeneidade completa na sociedade, uma vez que, para a tomada do poder econômico e político, fez-se necessário unir esforços com outros grupos sociais, dentre eles, alguns religiosos simpatizantes de um modelo que rompesse com a educação desenvolvida pela Igreja (MANACORDA, 2010, p. 334).

Marx e Engels (2007, p. 48) compreendem que essa divergência é solucionada à medida que a tensão atinge um ponto de rompimento, pois, “[...] a cada colisão prática em que a própria classe se vê ameaçada, momento no qual se desfaz também a aparência de que as ideias dominantes não seriam as ideias da classe dominante e de que eles teriam uma força distinta da força dessa classe”, as diferenças são esquecidas em prol da manutenção dos objetivos maiores, isto é, uma representação de sua consciência de classe.

Dessa forma, para Manacorda (2010, p. 328), a educação progressiva traz inovações que permite ao sistema capitalista sua realização completa, pois, ao mesmo tempo em que forma uma mão de obra futura para o capitalista no sentido produtivo, ou seja, preparação técnico-profissional, também molda um perfil de homem especializado e multifacetado, que não consegue compreender sua atividade para além de sua função específica, mesmo que num trabalho cooperativo e comunitário.

Portanto, a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo,

o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 2010, p. 367).

É importante frisar que não consideramos a escola nova um movimento que privilegia a formação do trabalhador para as indústrias ou comércios num sentido prático, ou seja, não é objetivo da escola primária e da secundária instrumentalizar as crianças e adolescentes para a sua ocupação futura, entretanto, não deixaremos de mencionar que as atividades em grupo; o respeito às crianças e as suas aptidões naturais; a valorização dos jogos e brincadeiras e o reconhecimento da comunidade local como referência na organização dos conhecimentos são elementos fundamentais que contribuem significativamente para a formação de princípios necessários para a burguesia. Portanto, segundo Manacorda (2010, p. 367-368), o trabalho infantil, “[...] nessas escolas, não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de modalidade didática”.

Quando Marx e Engels (2010, p. 94) afirmam que “[...] só é produtivo o trabalhador que produz mais valia para o capitalista, servindo assim à autoexpansão do capital”, eles acreditam que na escola a relação poderá ser a mesma, e, em especial, na escolarização moderna a partir do século XVIII, que busca harmonizar as demandas sociais com a função da escola, tendo na atividade infantil sua principal forma de atingir os objetivos educacionais. Portanto,

[...] um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. (MARX e ENGELS, 2010, p. 94).

Para Marx e Engels (2010, p. 68), a situação que envolve o trabalho produtivo¹³ no sistema capitalista antagoniza os interesses coletivos e individuais em prol da acumulação de riquezas para o capital. Entretanto os autores não desconsideram o valor do trabalho produtivo, pelo contrário, numa sociedade racional, “[...] aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos”.

Os autores defendem que o trabalho produtivo e a educação devem caminhar juntos no processo pedagógico, tendo a preocupação de desenvolver o cognitivo, o físico e as técnicas necessárias para a compreensão do processo produtivo na sociedade. Dessa forma, Marx e Engels (2010, p. 105) defendem a união entre trabalho produtivo e educação desde a infância, “[...] a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação. Educação e trabalho produtivo andarão lado a lado”.¹⁴

A união entre trabalho e educação será uma questão abordada pelos escolanovistas na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, pois acreditavam que a junção desses elementos contribuiria para a disseminação dos ideários modernos, fundamentados numa concepção racional e científica de educação. Dentre os

¹³ Ao discutir o conceito de trabalho produtivo, Marx observa que quanto mais riqueza o trabalhador produz para o capitalista, mais acelera o seu processo de empobrecimento, pois, para gerar mais riqueza, é necessário aumentar a condição de exploração física e intelectual do trabalhador, e, ao final do processo de produção, o resultado de seu trabalho não é tomado pra si, mas expropriado pelo capitalista que detém a posse dos meios de produção. Neste trabalho, nos apoiamos na discussão sobre trabalho produtivo e educação a partir da leitura da obra: MARX, K., ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: FE/Unicamp, 2010. O livro é composto por fragmentos das obras de ambos os autores que tratam da questão educacional e sua relação com a produção capitalista (K. Marx, Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório, AIT, 1868).

¹⁴ Estudo realizado por Lombardi (2010, p. 220-327) sobre educação e ensino nas obras de Marx e Engels, particularmente na terceira parte que trata mais especificamente da questão educacional, no item “4. Trabalho e instrução das crianças trabalhadoras”, o autor faz uma discussão sobre a condição precária, enfrentada pelas crianças no período da primeira Revolução Industrial, no que se refere ao trabalho nas fábricas e à instrução escolar.

principais expoentes desse movimento nos atentaremos ao filósofo John Dewey (1859 – 1952), um dos pioneiros na discussão escolanovista na América e difusor do movimento escolanovista brasileiro nas décadas de 1920 e 1930, algo que nos interessa particularmente pelo objeto de pesquisa.

1.2 – John Dewey – liberdade e democracia: princípios fundamentais para uma nova infância

O contexto histórico revela-nos que Dewey viveu num período de ascensão dos Estados Unidos frente ao mundo, graças ao processo acelerado da industrialização e das condições materiais que possibilitou um rápido crescimento populacional. Segundo Hobsbawm (1977, p. 155), o olhar encantador do mundo para os Estados Unidos se dava pela riqueza produzida nesse país e pela forma como o povo estadunidense encarava o capitalismo, a exacerbação da individualidade fundada no princípio democrático, herdado dos patriarcas da América¹⁵, possibilitava o empreendimento de grandes projeções.

Os Estados Unidos, vistos como o novo mundo, a partir da segunda metade do século XIX, atraíram milhares de imigrantes e capitalistas europeus e de outras partes do mundo com dois objetivos: fazer dinheiro e viver bem. Os princípios liberais tinham sido bem incorporados pelo povo estadunidense, que entregava sua vida ao trabalho como meio de produzir sua riqueza, pois, acima de tudo, segundo Hobsbawm (1977),

[...] estavam imbuídos [...] pelo imperativo capitalista da acumulação. As oportunidades eram realmente colossais para homens prepa-

¹⁵ Segundo Dewey (1953, p. 150-151), “[...] os fundadores da democracia americana, as reivindicações democráticas eram, inerentemente, reivindicações de uma moral justa e igual. [...] Por isso mesmo, a tarefa dos que têm fé na democracia é reviver e manter em pleno vigor a convicção original acerca de sua intrínseca natureza moral, exposta agora de forma congruente com as atuais condições de cultura. Temos avançado o bastante para dizer que a democracia é um estilo de vida. Teremos, contudo, de mostrar que ela é um estilo pessoal de vida; e que de fato provê um padrão moral para toda a nossa conduta”.

rados para seguir a lógica da obtenção do lucro em lugar da lógica de viver, e que possuíam competência suficiente, energia, rudeza e ambição. As distrações eram mínimas. Não havia uma velha nobreza para seduzir os homens com títulos, e nem o exemplo tentador da vida descontraída de uma aristocracia agrária. A política era antes algo para se comprar do que para se praticar, exceto, evidentemente, como outro meio de fazer dinheiro (HOBSBAWM, 1977, p. 163).

Portanto, numa sociedade capitalista que vivia seu auge de produção e consumo, a educação é um importante instrumento para a formação da população e não há melhor caminho do que ter como princípio um modelo fundamentado no aprender fazendo – *learning by doing*, no qual a liberdade dos educandos é estimulada para soluções das situações-problema do cotidiano escolar e social, com a utilização de procedimentos científicos, cabendo ao mestre a condução desse processo educativo (MANACORDA, 2010, p. 372).

John Dewey, um produto histórico do seu contexto¹⁶, concebe a educação como um processo contínuo de aprendizagem em que o educando deve experimentar e avaliar as condições de sua aprendizagem, dessa forma, o lema – aprender fazendo – retrata a natureza filosófica de sua teoria educacional. O filósofo reconhece que a educação moderna tem que estar em sintonia com as mudanças sociais de seu tempo, e a Revolução Industrial, na perspectiva deweyana, promovera uma transformação nas relações sociais que possibilitou a todos o acesso ao conhecimento

¹⁶ Afirmamos que o homem é um produto histórico do seu contexto por acreditar que sua formação está condicionada aos meios materiais de sua produção, logo, “[...] o que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX, ENGELS, 2007, p. 87, grifo do autor).

produzido historicamente pelos homens¹⁷ (VALDEMARIN, 2010, p. 34-35).

É importante ressaltar a contribuição do filósofo na discussão sobre a escola e trabalho e a relação dos princípios pedagógicos com os princípios sociais. Dewey (1979) acredita que a escola é o espaço mais apropriado para realizar as experiências educativas das crianças e aponta a necessidade de um planejamento pedagógico que vise a uma integração com a sociedade, pois “[...] aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendam com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar” (DEWEY, 1979, p. 55).

A perspectiva deweyana vislumbra uma sociedade harmonizada a partir da educação científica para todos e tem na atividade infantil¹⁸ o elemento que possibilita formar um homem que saiba lidar com situações diversas no cotidiano, que participe coletivamente das decisões e valorize sua capacidade individual, pois essa característica o diferencia dos demais, sendo mais reconhecido aquele que consegue usar sua inteligência a serviço de uma finalidade, seja ela educativa ou produtiva.

¹⁷ Nesse momento, é importante destacar a importância atribuída pelo filósofo ao progresso advindo da Revolução Industrial, que alavancaria o desenvolvimento intelectual, social e moral dos indivíduos. A importância da Revolução Industrial é tema tratado por Marx e Engels (2010) quando analisam as condições dadas para o desenvolvimento da educação da classe trabalhadora, em especial, das crianças. Os autores apontam a necessidade, naquele momento histórico, de buscar associar a educação com o trabalho produtivo, pois, a partir dessa relação, seria possível aos homens adquirem conhecimentos corporais, cognitivos e tecnológicos, o que daria aos homens condições de superar e propor um novo modelo educacional no qual os princípios socialistas seriam os balizadores dessa proposta educacional.

¹⁸ Segundo Dewey (1979, p. 91), “Muito se tem falado sobre a organização científica do trabalho. [...] A principal oportunidade para a eficácia da ciência será a descoberta das relações do homem com seu trabalho – inclusive as relações com os demais que nele tomam parte – para que o trabalhador ponha o seu interesse inteligente naquilo que estiver fazendo. A eficiência da produção exige com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão”.

Nesse ponto, para Manacorda (2010), demonstra a diferença e limitação da concepção de mundo, de sociedade e de homem em Dewey para um projeto de transformação social defendido por Marx, pois o seu lema “[...] *learning by doing*, o aprendendo fazendo, é o centro da unidade de instrução e trabalho [...] não é a mesma unidade visada por Marx: é a adequação dinâmica da escola à vida produtiva real, dinâmica no sentido de que a escola pode ser chamada a colaborar para a mudança, mesmo que, acrescentará, corrigindo a ilusão pedagógica inicial [...]” (MANACORDA, 2010, p. 384, grifo do autor).

Portanto, é preciso explorar a concepção de mundo, de sociedade e de homem em Dewey para entendermos como a infância está entrelaçada nessa visão global e como esta contribui para a manutenção da ordem burguesa. Nesse sentido, é importante compreender o contexto histórico vivenciado pelo filósofo, seus interlocutores e debatedores que contribuíram para a formação de sua matriz teórica.

John Dewey, nascido em Burlington – EUA, no ano de 1859, era filho de família protestante congregacionista, cujos princípios políticos primavam pela decisão da comunidade. Sua formação acadêmica e profissional teve início em 1879, quando passou a exercer atividade profissional docente no ensino secundário, mas logo depois sua carreira profissional seria exercida no magistério superior nas áreas da filosofia, da psicologia e da educação¹⁹.

A década de 1890 é um período da formação intelectual muito significativo da vida de Dewey, pois, nesse período, trabalha na Universidade de Chicago e, com William James (1842-1910) e Charles Peirce (1839-1914), consolida uma corrente filosófica tipicamente americana, denominada de pragmatismo (STROH, 1972).

¹⁹ Para maiores informações biográficas sobre o filósofo estadunidense, ver estudos de CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1994.

A filiação filosófica ao pragmatismo possibilita ao filósofo compreender que a concretização da mudança pedagógica não se dá simplesmente por meios práticos ou teóricos, mas sim na compreensão geral do papel da filosofia como ponto de referência para a direção que deseja progredir com a educação²⁰.

A reconstrução da filosofia, a da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham, assim, de mãos dadas. Se é verdade que existe, nos tempos atuais, uma necessidade especial de reconstrução educativa, se essa necessidade torna urgente uma revisão das ideias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é devido à completa mudança da vida social, paralela aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia. Não se podem efetuar essas mudanças na vida prática sem uma reforma educativa de acordo com elas, sem levar os homens a perguntar-se que ideias e ideais existem implícitos nessas transformações sociais, e que mudanças elas requerem nas ideias e ideais herdados das velhas e dessemelhantes culturas (DEWEY, 1979, p. 364-365).

Dessa forma, ficam evidentes o papel fundamental que a educação exercerá para o fortalecimento do novo sistema, e o de uma filosofia que a sustente e oriente com princípios que possibilite uma constante avaliação de seus propósitos. Sendo assim, a mudança do sistema social buscou associar-se a várias esferas para difusão e incorporação de seus ideais básicos, e a esfera da educação é uma das mais cobiçadas pelo sistema.

²⁰ Galiani (2009, p. 32) em sua pesquisa de mestrado, ao discutir a relação entre educação e democracia no pensamento deweyano, discorre sobre sua filiação ao pragmatismo e como o mesmo articula a experiência e a produção do conhecimento. “Existem, no pensamento deweyano, duas dimensões das coisas experimentadas: uma de tê-las e a outra de conhecê-las. O conhecimento não está fora das coisas vividas, ou seja, só é possível conhecer aquilo que experimentamos ao mesmo tempo em que aquilo que experimentamos proporciona um novo conhecimento. Desta forma, ele estabelece uma relação recíproca entre experiência e conhecimento, relação esta fundamental na filosofia pragmática”.

Segundo Hobsbawm (1977), uma característica do contexto educacional estadunidense se relaciona diretamente com essa concepção filosófica, pois a compreensão de progresso científico não está amarrada com a ideia de originalidade, mas sim na “[...] capacidade de compreender e manipular ciência: “desenvolvimento” mais do que pesquisa”. Logo, a preocupação era formar “[...] em massa engenheiros de nível adequado em vez de produzir uns poucos superiormente inteligentes e de grande cultura [...]” (HOBSBAWM, 1977, p. 63).

A associação da ciência e educação recebe, concomitantemente, influências dos campos econômico e político, como tratamos, bem como do pensamento pragmatista, iniciado por Charles Peirce e popularizado por William James e pelo próprio Dewey. No sentido de esclarecer nossa afirmação sobre a relação – ciência e educação – existente na educação estadunidense, o trecho a seguir do livro *Experiência e Educação*, escrito por Dewey em 1938, mostra o quão é essencial tal parceria para efetivação de uma proposta educacional.

O sentido da ênfase que ponho no método científico tem pouco a ver com técnicas especializadas. O que desejei dizer é que o método científico é o único meio autêntico sob o nosso comando para obter a compreensão da real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos. O método científico provê um modelo operante e eficaz do modo pelo qual e das condições sob as quais podemos utilizar experiências para delas extrairmos luzes e conhecimentos que nos guiem para frente e para fora em nosso mundo em expansão (DEWEY, 1976, p. 93).

Portanto, o trecho acima reafirma a incorporação dos princípios do pragmatismo. Charles Peirce (1839-1914) desenvolveu uma lógica de raciocínio que busca superar a dicotomia existente entre a lógica dedutiva²¹ – que tem no campo abstrato e geral sua

²¹ Ver estudos de DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 4ª ed.

formulação central – e a lógica indutiva²² – que parte única e exclusivamente da experiência sobre o objeto/matéria para formular um raciocínio –, para uma lógica abdutiva²³, que propõe uma associação insolúvel da teoria com a experimentação, guiadas por um propósito prático.

Uma nova forma de conceber o conhecimento é um dos legados deixados por Peirce para seus seguidores. Segundo Peirce (2008), a filosofia pragmática cumpre a função de produzir novos conhecimentos a partir de uma necessidade prática, isto é, o conhecimento produzido em sintonia com as demandas sociais. Para o autor, “[...] a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa pode ser. Sua única justificativa é que a partir de suas sugestões a dedução pode extrair uma predição que pode ser verificada por indução, e isso, se é que nos é dado aprender algo ou compreender os fenômenos, deve ser realizado através da abdução” (PEIRCE, 2008, p. 220).

Portanto, a abdução é um conceito chave para compreendermos a corrente filosófica do pragmatismo e, concomitantemente, como se apresenta no pensamento deweyano. Um elemento de relevância que deve ser observado na corrente pragmatista de Peirce é a sua intenção, isto é, qual a problemática que o faz investigar e problematizar a lógica do raciocínio. Para Stroh (2008),

[...] o pragmatismo de Peirce envolve um novo método ou enfoque de problemas, antes que uma doutrina filosófica acerca da composição do universo ou da natureza da realidade. O pragmatismo não constitui uma visão de mundo ou uma perspectiva da mesma forma

²² Ver estudos de BACON, F. **Novum Organum, ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução e notas de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Outros estudos sobre lógica, ver HESSEM, J. **Teoria do conhecimento**. Tradução de Antônio Correia. Coimbra: A. Amado, 1987. 8ª ed.

²³ Para PEIRCE (2008), “[...] as ideias da ciência a ela advém através da Abdução. A Abdução consiste em estudar os fatos e projetar uma teoria para explicá-los. A única justificativa que ela tem é que se devemos chegar a uma compreensão das coisas algum dia, isso só se obterá por esse modo” (PEIRCE, 2008, p. 207).

que o materialismo e o idealismo. Em lugar de ser uma teoria ou hipótese acerca da realidade, o pragmatismo é um método para determinar o *significado* de qualquer hipótese ou conceito racional e a sua possibilidade de classificar-se como uma hipótese em primeiro lugar (STROH, 2008, p. 116, grifo do autor).

A apropriação dos princípios pragmatistas na teoria deweyana está relacionada com sua visão de ciência e produção do conhecimento, uma vez que tal epistemologia fundamenta sua compreensão utilitarista do uso da inteligência para o bem social em prol do progresso científico, tecnológico e social. Para Dewey (1979), a ciência proporciona “[...] que todas as concepções e afirmações sejam de tal natureza, que umas continuem outras e conduzam a outras. [...] Esta dupla relação de “conduzir para alguma coisa e confirmar alguma coisa” é o que significamos com os termos lógico e racional” (DEWEY, 1979, p. 210).

Entretanto consideramos aqui um dos pontos contraditórios da teoria educacional do filósofo americano, pois a relação ciência X demanda social está determinada pelas relações de produção que regem o sistema capitalista, e a mesma não apresenta preocupação em desenvolver uma formação humana em sua plenitude, mas sim a criação de um sujeito alienado que não reconheça no seu trabalho a fonte de sua existência material, isto é, o homem passa a ser encarado como uma máquina viva que serve apenas para alimentar e produzir a riqueza material do capital.

Para Marx e Engels (2010), a industrialização moderna transformou a ciência num conjunto de conhecimentos técnicos que visam ao aperfeiçoamento do trabalhador e das forças produtivas, com o único propósito de aumentar sua riqueza material. Nessa perspectiva, o trabalhador perde o controle e sua autonomia na produção científica, pois não cabe a ele decidir o que pesquisar e como pesquisar, pois “[...] as formas multifárias, aparentemente desconexas e petrificadas do processo social de produção, se decompõem em aplicações da ciência conscientemente planeja-

das e sistematicamente especializadas segundo o efeito útil requerido” (MARX e ENGELS, 2010, p. 77).

Portanto, é importante deixar claro que a preocupação deweyana de socialização do conhecimento²⁴ está direcionada para uma classe, para um modelo social, ou seja, a burguesia, e para o fortalecimento das relações capitalistas, que na sua perspectiva avançaram a patamares impressionantes graças ao desenvolvimento industrial.

As propostas de Dewey eram pensadas com base nas dificuldades e contradições do modelo social vigente, consideradas por este autor como decorrentes de um modelo liberal ultrapassado e inadequado que confundiu capitalismo com liberalismo. O problema a ser superado não era o modo de produção vigente, mas a forma de pensar e agir nele existente. Se mudassem o sentimento e o pensamento dos homens, as crises presentes se resolveriam. Desse modo, as suas propostas visavam conciliar os diversos interesses das classes, mas a sua manutenção de uma forma mais justa e mais humana. Para ele, era possível uma convivência pacífica entre as diferentes classes sociais (GALIANI, 2009, p. 137).

Destacamos essa contradição no pensamento deweyano sobre ciência e demanda social por acreditar que essa relação está associada diretamente à sua concepção de educação e sociedade e demais princípios fundamentais de sua teoria, como, por exemplo, liberdade e democracia, que nos dão uma visão global sobre sua concepção de infância.

²⁴ Para Manacorda (2010), o caráter social “[...] evidentemente, não significa socialismo, já que existe uma sociedade e uma socialidade burguesa; e, embora Dewey não seja insensível aos problemas sociais e às instâncias socialistas, todavia, na sua insistência sobre a função social da escola, precisamos destacar sobretudo alguns vestígios daquilo que chamaríamos de ilusão pedagógica, [...]. A escola e os professores, isto é, a instituição e os homens da sociedade existente, tornam-se de fato o “instrumento essencial” para uma vida social “justa”, diferente daquela existente, na qual o próprio Dewey denuncia a separação entre ricos e pobres e a concentração dos poderes, conseqüência necessária do próprio industrialismo” (MANACORDA, 2010, p. 381-382).

Para Dewey (1979, p. 13), a liberdade e a democracia são princípios que devem ser almeçados para a realização de uma sociedade moderna. É interessante perceber que essa valorização da prática democrática e do exercício da liberdade individual tem suas raízes nos fundadores da América, em especial, na concepção política de Thomas Jefferson (1743-1826), que teve uma contribuição fundamental para a formação do espírito de liberdade do povo americano nos séculos XVIII e XIX.

Em sua obra *Liberdade e Cultura*, escrita em 1939, Dewey faz uma discussão densa sobre o papel do sujeito, da liberdade e da cultura para formação de uma sociedade democrática. Nessa obra, o autor destaca o papel importante exercido pelos fundadores da América, homens que acreditavam na liberdade individual e, acima de tudo, no poder que ela tem de transformar uma nação.

Em todo país em que o homem tem liberdade para pensar e falar, surgem divergências de opinião sobre diferença de percepção e imperfeição da razão; mas essas divergências, quando permitidas como neste país, para purificar-se pelo livre debate, são apenas nuvens passageiras que se estendem transitoriamente pelo país e deixam nosso horizonte mais brilhante e mais sereno. Esse amor pela ordem e obediência às leis, que caracterizam tão extraordinariamente os cidadãos dos Estados Unidos, constitui penhores seguros da tranquilidade interna; e o direito de voto eletivo, se preservado como a arca de nossa segurança, dissipará pacificamente todas as combinações de subverter-se uma Constituição ditada pela sabedoria e apoiada na vontade do povo. Essa vontade é o único fundamento legítimo de qualquer governo, e proteger sua livre manifestação deve ser nosso primeiro objetivo (JEFFERSON, 1964, p. 76).

Dewey corrobora, com Jefferson (1964, p. 52), a ideia de que a liberdade de um povo esteja associada a sua participação

política nos rumos do país. Quando o autor discute sobre as condições para o exercício livre da cidadania e da liberdade, é interessante nos atentarmos para uma questão crucial que revela o propósito de uma (re)novação na ideia sobre infância. O caráter liberal²⁵ da (re)novação é essencial para entendermos a profundidade da proposta, pois sua intenção e referências ideológicas almejavam promover uma readaptação dos sujeitos à nova ordem mundial e não uma transformação social que interferisse na relação de produção no mundo do trabalho (DEWEY, 1953, p. 94).

Portanto, temos que compreender que sua noção de *liberdade, democracia e participação social* está comprometida com uma visão de mundo burguês, que idealiza uma sociedade igualitária sem a necessidade de mexer em sua estrutura social de forma drástica, ou seja, que abale a ordem social. Isso significa que, para a burguesia, a desigualdade social e econômica é fruto da história,

²⁵ Neste ponto, é importante mencionar que o “caráter liberal” não é um entendimento homogêneo para todos os liberais. Para Chaves (2007, p. 33), o liberalismo não pode sofrer qualquer intervenção externa que oprima a individualidade do ser humano, isto é, o indivíduo deve ser livre para tomar qualquer iniciativa, e nem por isso “[...] o liberalismo não é, nem de longe, insensível aos problemas sociais e defende todas as iniciativas feitas para resolvê-los que envolvam a participação voluntária das pessoas. O liberalismo opõe-se a que o governo procure solucionar esses problemas, fundamentalmente porque, quando o governo intervém, ele obriga, pelo uso da força ou pela ameaça do uso da força, as pessoas a contribuírem com ele, mesmo contra a sua vontade, violando assim a sua liberdade e o seu direito à sua propriedade (recursos financeiros)”. Como podemos observar, a defesa do autor sobre o liberalismo será alvo de críticas de outros liberais que defendem, mesmo que mínima, a participação estatal na área social para garantir condições básicas de convivência harmônica entre as diferentes classes sociais, dentre eles, Dewey. Segundo Galiani (2009, p. 141), ele “[...] posicionou-se contra o individualismo liberal e acusou os liberais por explicarem as diferenças sociais como sendo resultado das diferenças individuais, assim, o fracasso e o sucesso dependeria de cada indivíduo. Entretanto, no seu discurso, ele não abandona certos pressupostos liberais, ao contrário busca uma significação coletiva para pressupostos como: o individualismo, a liberdade, a democracia e a solidariedade. Isso permite concluir que, mesmo com posicionamentos diferentes, o discurso que predomina é o da classe burguesa, e as questões que se constituem eixo de preocupação deste autor são as da classe burguesa e, do encaminhamento dado ao tratamento dessas questões, dependeria a sua continuidade hegemônica ou a sua eliminação. Por essa razão, infere-se que suas propostas não eram revolucionárias, mas apenas inovadoras”.

está num processo de evolução do ser humano, restando ao capitalismo o poder de amenizar tais conflitos sociais.

Segundo Marx (2004, p. 81-82), o discurso capitalista de liberdade, democracia e participação social acoberta a realidade concreta, pois ela está determinada pelas condições desiguais de produção, e a privação dos meios de produção por parte do trabalhador faz com que seu trabalho, algo que o tornaria humano, no sistema capitalista o transforme numa máquina que cria mercadoria, e ao mesmo tempo, torna-se uma mercadoria por dispor somente de sua força de trabalho para sua sobrevivência²⁶.

Nesse sentido, corroboramos a análise de Hobsbawm (1977, p. 84) sobre o sistema capitalista em sua fase de consolidação quando trata da “fantasia revolucionária” vestida pelo capital para afirmar seus princípios de igualdade, fraternidade e solidariedade entre os povos.

Não há dúvida de que os profetas burgueses de meados do século XIX olhavam para frente procurando um mundo único e mais ou menos padronizado, onde todos os governos teriam o conhecimento das verdades da economia política e do liberalismo, [...]. O máximo que se poderia então desejar é que estas nações comungassem o mesmo tipo de instituições, economia e credos. A unidade do mundo implicava na sua divisão. O sistema mundial do capitalismo era uma estrutura de “economias nacionais” rivais. O triunfo mundial do liberalismo ficava na conversão de todos os povos, pelo menos os que eram vistos como “civilizados” (HOBSBAWM, 1977, p. 84).

²⁶ Para Marx (2004, p. 80, grifo do autor), “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Para Dewey (1953, p. 331), o fato de acreditar nos princípios do liberalismo só reafirma seu posicionamento político, pois o progresso social só é possível mediante liberdade individual em todas as esferas. Portanto, o liberalismo, na sua forma original na visão deweyana, deve ser ressignificado para atender às exigências da dinâmica do mundo do trabalho e, com isso, criar um espírito de solidariedade e comunhão entre os povos, independente das desigualdades econômicas e sociais²⁷.

Para Schilling (2004), Dewey expressa de forma clara o espírito norte-americano de ser, “[...] um ianque, um daqueles homens que, sozinhos, querem enfrentar o mundo e a natureza”, e dessa forma, não é admitido pelo filósofo americano uma submissão do homem frente a natureza e nem a sociedade, sobretudo, porque ao longo da história o homem foi submetido a vontades exteriores, ora por parte do Estado (polis grega), ora por parte da Igreja e ora por parte da sociedade (Iluminismo), é chegado a hora no contemporâneo “[...] do indivíduo ver-se inteiramente libertado daquele tipo de obrigações. Nenhuma canga seria imposta sobre sua pessoa, nem por parte do estado, nem pela sociedade”. (SCHILLING, 2004, p. 119).

O ímpeto arrebatador descrito pelo autor sobre o homem americano é compreensível se levarmos em conta que a visão de mundo, de homem e de sociedade que orienta suas ideias e práticas está em sintonia com a essência do liberalismo, que segundo Chaves (2007),

[...] sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade,

²⁷ De acordo com Marx (2004), a desigualdade econômica leva “[...] o trabalhador até [a condição de] máquina. Enquanto o trabalho suscita o acúmulo de capitais e, com isso, o progressivo bem-estar da sociedade, a divisão do trabalho mantém o trabalhador sempre mais dependente do capitalista, leva-o a maior concorrência, impele-o à caça da sobreprodução, que é seguida por uma correspondente queda da intensidade. Enquanto o interesse do trabalhador, segundo o economista nacional, nunca se contrapõe ao interesse da sociedade, a sociedade contrapõe-se, sempre e necessariamente, ao interesse do trabalhador” (MARX, 2004, p. 29).

a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. [...] Mas para nós, que vivemos em sociedade, a liberdade é essencial para e por nos preservar um espaço privado, inviolável, que não possa ser transgredido pelos nossos semelhantes. A função primordial do Estado é garantir a existência e a inviolabilidade desse espaço. [...] Por isso, o liberalismo luta para preservar esse espaço privado do indivíduo, seja contra a sua invasão por outros indivíduos, seja contra a sua restrição ou eliminação pelo Estado. Assim, a liberdade é, para o liberalismo, o bem supremo no contexto da relação do indivíduo com seus semelhantes na sociedade, e no contexto de sua relação com o Estado. (CHAVES, 2007, p. 07-08).

A liberdade, encarada como elemento central no pensamento burguês²⁸, é a forma de encarar o mundo e as relações sociais entre os homens, e não foi somente no período de consolidação da classe burguesa, enquanto classe dominante no século XIX, que se tornou preponderante essa forma de agir e pensar. As raízes dessa compreensão filosófica sobre liberdade são datadas historicamente mesmo antes de sua elaboração mais sistematizada, ocorrida no século XVIII.

Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa. Mas ela não surge do nada. Sua gênese deu-se no interior das lutas

²⁸ No debate sobre o pensamento liberal, Alves (2007) problematiza o discurso sobre a centralidade da categoria liberdade como elemento central pelo qual os liberais orientavam seus pensamentos e ações políticas. “O fato de a burguesia lutar pelas liberdades individuais, nessa fase, não pode levar à generalização de que, então, a luta por essas liberdades seria o apanágio de toda a sua existência. Por esse aspecto, é fundamental revelar a historicidade das lutas burguesas; é importante mergulhar na história as reivindicações burguesas para desvelar o seu rela conteúdo. [...] Concluindo, o discurso liberal que coloca como central a questão da liberdade, para um marxista, não quer dizer nada; é só um amontoado de palavras abstratas. O estudioso marxista procura historicizá-las. Para tanto, desentranha das lutas sociais o significado recôndito das palavras” (ALVES, 2007, p. 80-81).

que a burguesia vinha travando contra a Igreja Católica e a nobreza no sentido de superar os “entraves feudais” postos ao desenvolvimento de seus negócios. No âmbito do discurso, essa classe alicerçava suas reivindicações nas liberdades individuais: liberdade de comerciar, liberdade de produzir, liberdade de crença, liberdade de trabalho etc. logo, o liberalismo, mesmo tendo sido formulado enquanto doutrina no século XVIII, tinha suas raízes fincadas na existência da burguesia desde as suas origens (ALVES, 2007, p. 79-80).

Ao analisarmos historicamente a constituição de uma matriz teórico-filosófica, nesse caso, o liberalismo, é importante destacar a perspicácia analítica de Marx e Engels (2007) ao escrever, na Ideologia Alemã sobre a relação da consciência do homem e sua materialidade, que a produção de ideias e pensamentos está associada diretamente à forma de produzir materialmente a vida humana de cada tempo histórico, isto é, tem todo sentido surgir reivindicações pontuais e imediatas dos burgueses diante das dificuldades colocadas pela Igreja Católica e a nobreza, uma vez que tais dificuldades impediriam a realização plena de suas atividades comerciais. Dessa forma, as relações sociais de produção almejada pelos burgueses exigiam uma nova forma de pensar e conceber o homem, posto isso, faz-se necessária a formulação de uma nova teoria, uma nova filosofia de vida.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. (MARX e ENGELS, 2007, p. 93).

Com base no mesmo raciocínio, é possível entender as razões que levaram os liberais ao final do século XIX e início do século XX a ressignificar algumas teses até então defendidas pelo li-

beralismo clássico do século XVIII, particularmente no tocante à relação do indivíduo com o Estado. Para os liberais clássicos, a relação do indivíduo com o Estado é bem clara e determinada, cabe a este apenas assegurar a integridade física dos cidadãos contra agressões de qualquer natureza que coloquem em risco sua vida e, conseqüentemente, sua liberdade.

Os liberais acreditam, que dada a natureza humana, não é possível preservar a liberdade dos indivíduos sem um Estado que defenda o indivíduo contra violações de sua liberdade por outros indivíduos, e que se ocupe em defender a liberdade dos seus cidadãos contra agressões externas. Essas funções estatais, relacionadas com a proteção dos indivíduos uns contra os outros (função policial), com a arbitragem de desavenças (função judicial) e com a proteção dos indivíduos contra agressão externa (função militar), tudo isso com base em regras básicas e mínimas de convivência, são, portanto, para os liberais, necessárias e legítimas, indispensáveis para a preservação do máximo de liberdade possível para os indivíduos no ordenamento social. Sem um Estado que as desempenhe, os indivíduos ficarão presa fácil dos mais fortes ou mais espertos, tanto dentro como fora da comunidade em que vivem (CHAVES, 2007, p. 39).

A leitura do contexto social, realizada pelos liberais no final do século XIX e início do século XX, aponta para os danos sociais provocados pela política econômica do *laissez-faire*, ou seja, uma política que coloca todos contra todos numa disputa desenfreada por um reservado lugar ao Sol, que acaba por provocar mais miséria, mais violência entre os indivíduos.

Concomitantemente a essa constatação da ineficácia da política liberal naqueles moldes, os “liberais sociais”²⁹ tinham o re-

²⁹ A utilização do termo “liberais sociais” pode parecer estranho e, em certa medida, é, mas cabe a distinção por entender que o pensamento liberal ao longo da história sofreu algumas modificações, todas elas com o mesmo objetivo: manter a ordem social e econômica nos padrões estabelecidos pela burguesia. A adjetivação social está sendo empregada no sentido dado pelos liberais à época

ceio de que essa situação pudesse alimentar uma grande revolta que colocaria em cheque todo o sistema de produção capitalista, algo temeroso no ponto de vista deles. Logo, a participação do Estado deveria ser colocada como o agente responsável em manter a harmonia das relações conflituosas entre as classes sociais, de modo que suas políticas sociais garantissem o acesso das camadas populares aos benefícios mínimos, produzidos pela “maravilhosa” máquina do capital.

Nesse sentido, a educação pensada por Dewey, adepto da nova forma de pensar o liberalismo, cumpriria um duplo papel, ambos essenciais para manter o ordenamento social. Num primeiro momento, a educação tem a função de reorganização social, no sentido de trazer para si a responsabilidade moral de “remediar” as mazelas produzidas pelo capital, isto é,

[...] a função da educação é contribuir para recomposição das peças imperfeitas neste modelo. Entendida desta forma, ao invés de questionar o modelo social. Na organização hierárquica do trabalho na sociedade capitalista, a educação se colocaria no papel de reformadora e restauradora das mazelas que o próprio sistema capitalista proporcionou, entre as quais a marginalidade, a seletividade, a exclusão, as diferenças de oportunidades, as desi-

de tratar as questões sociais (educação, saúde, cultura, habitação etc.) como algo que necessitaria de uma intervenção maior do Estado com duas intenções claras: a primeira, na formulação e execução de políticas sociais que amenizassem as desigualdades sociais e econômicas, produzidas pelo sistema de produção capitalista; a segunda, afastar e desacreditar das ideias de outra sociedade que não fosse a capitalista. Dentre os “liberais sociais”, podemos identificar Dewey como um dos quais percebe a necessidade de mudar a forma e o agir na sociedade. De acordo com Galiani (2009, p. 143, grifo do autor), “O contexto social que determinou as bases do pensamento de Dewey acentua este papel do Estado que a um só tempo promove a ampliação das desigualdades, ao permitir os investimentos na produção capitalista, sem interferência, mas ao perceber que a ampliação das desigualdades ameaçavam a própria ordem burguesa, estabelece uma reformulação política, nos moldes do *new deal*, como um meio de proporcionar o equilíbrio nas relações econômicas, com medidas intervencionistas, assim, permite recompor e conservar a ordem burguesa no país”.

gualdades sociais e o desemprego (GALIANI, 2009, p. 44).

Num segundo momento, a educação é tida como referência para o desenvolvimento social e econômico de um país, pois um bom sistema de ensino nacional, articulado com a ciência e tecnologia, garante as condições necessárias para superação do estado de miséria da população carente.

Portanto, a educação em Dewey passa a ter uma função socializadora no que se refere ao ensino e transformadora a partir dos conhecimentos ensinados. A sua proposta de reforma educacional deveria estar voltada não apenas para a educação e seu desenvolvimento, e sim para reformas na sociedade como um todo (GALIANI, 2009, p. 45).

Com base nesta discussão sobre o contexto histórico e filosófico de Dewey, adentraremos na discussão mais detalhada sobre sua concepção de infância e como ela está associada aos contextos escolar, cultural e social.

1.3 – A centralidade da criança no projeto deweyano: uma visão de mundo

Para tanto, o nosso trabalho buscou nas principais obras de Dewey seu conceito de infância, por vezes de criança, pois ambos estão associados³⁰. Dentre as inúmeras obras produzidas pelo autor, dedicamos mais atenção às obras relacionadas à educação, cultura, liberdade e experiência. As obras analisadas foram: *Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação*, de

³⁰ Neste trabalho, entendemos os termos infância e criança na perspectiva adotada por ARAÚJO, J. (2007) Segundo o autor, “A infância é uma etapa da vida. Assim como são as fases da vida a adolescência, a juventude, a adultícia e a velhice. O termo *criança* se refere concretamente à pessoa que está vivendo a infância”. (Ibid., p. 186, grifo do autor). Logo, “*Infância* etimologicamente vem do verbo *fari* – que significa falar, ter a faculdade e o uso da fala; daí a derivação como *infans*, *antis* (que não fala; que tem pouca idade, infantil, criança). Portanto, *infantia* significa dificuldade ou incapacidade de falar, nudez. Já o termo *criança* tem sua etimologia vinculada ao verbo *criar* + *anca*, que significa o *indivíduo na infância*” (ARAÚJO, J., 2007, p. 189, grifo do autor).

1979; *Experiência e educação*, de 1976; *Liberdade e Cultura*, de 1953; *Vida e Educação*, de 1978³¹.

Em todas as obras analisadas, o olhar metodológico para a análise das fontes se dá a partir das problemáticas da pesquisa: Quais são as contribuições do pensamento deweyano sobre a ideia de infância presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova? Para qual público e projeto de sociedade está direcionado esse discurso sobre infância e educação?

Afirmamos que é fundamental debater em qual contexto social e escolar se apresenta a discussão teórica de Dewey, pois sua teoria se configura, ao mesmo tempo, numa resposta contrária ao modelo educacional vigente e numa reafirmação dos valores e dos princípios morais do sistema capitalista ora em fase de consolidação mundial. Portanto, sua ideia de infância está associada com a crítica à escola tradicional e a formação de um sujeito readaptado à nova ordem social.

Para iniciarmos a discussão, é importante identificarmos a concepção de ser vivo, concebida por Dewey, para entendermos as raízes de sua crítica à escola tradicional e a defesa de uma escola que valorize o indivíduo. Segundo Dewey (1979), ser vivo “[...] é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1979, p. 01).

Logo, o indivíduo na perspectiva deweyana é um sujeito mutável, em constante transformação, que participa do meio social, cujos interesses pessoais estão associados aos do seu grupo social, numa interação recíproca. Essa concepção de ser vivo, pre-

³¹ Analisamos tais obras do filósofo com o objetivo de compreender seus conceitos e sua contribuição no Manifesto dos Pioneiros da Educação, mesmo que duas das obras analisadas, *Experience and Education*, de 1938, e *Freedom and Culture*, de 1939, tenham sido publicadas posteriormente ao documento analisado. Contudo os conceitos ora discutidos em tais obras já foram enunciados em produções anteriores do autor: *The Child and the Curriculum*, de 1902, e *Interest and Effort in Education*, de 1913, traduzidas e organizadas em livro intitulado *Vida e educação*, de Anísio Teixeira; *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, de 1916.

sente em Dewey, também é influenciada pela questão biológica, mormente pela teoria da evolução, de Charles Darwin (1809-1882), defensor da teoria da evolução das espécies por meio da seleção natural, ou seja,

[...] a significação filosófica da doutrina da evolução reside principalmente em pôr em relevo a continuidade das formas orgânicas mais simples e mais complexas, até chegar-se ao homem. [...] O efeito disto sobre a teoria do conhecimento é afastar a noção de ser ela atividade de um mero observador ou espectador do mundo, noção essa que vai de par com a ideia de ser, o ato de conhecer, uma coisa por si mesma (DEWEY, 1979, p. 370-371).

Para o historiador Schilling (2004), a teoria darwinista fornece aos pensadores liberais elementos fundamentais para justificar uma mudança nas relações sociais, pois “[...] o público leitor identificava-se com expressões como “luta pela sobrevivência”, “seleção natural” ou ainda “vitória do mais apto”, que bem traduziam a convivência no capitalismo” (SCHILLING, 2004, p. 91). Portanto, a ênfase no indivíduo em detrimento aos aspectos sociais é fundamentada numa perspectiva biológica³².

Com base nessa concepção de ser vivo, é possível avançarmos no entendimento sobre a discordância teórica do autor em relação aos preceitos defendidos pelo modelo de escola vigente de seu tempo. Para Dewey (1976), o sistema educacional carecia de reformas, uma vez que toda a sociedade passava por uma trans-

³² Duarte (2006) analisa como a burguesia apropria-se do discurso evolucionista em prol da sua perpetuação no poder de forma a cristalizar o discurso da seleção natural, ou seja, sempre foi assim ao longo da história humana, uns vencem ou perdem. “A sociedade burguesa produz a concepção de que a luta entre os indivíduos é própria da natureza humana e, nessa luta, cada indivíduo persegue seus interesses particulares. Surge assim a concepção de que o desenvolvimento tanto do gênero humano de cada indivíduo é fruto dessa constante tensão entre individualismo e convivência social. Aquilo que é uma característica específica à organização social capitalista é universalizado, no plano ideológico, a toda a história humana, transformando a competição própria da sociedade mercantil em algo natural ao ser humano em toda e qualquer época” (DUARTE, 2006, p. 137).

formação geral e o campo educacional precisaria acompanhar esse movimento, pois um modelo em que ensinar signifique transmitir “[...] um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente sofrerá no futuro” necessita de uma ampla reformulação (DEWEY, 1976, p. 05-06).

Ao discutir a educação tradicional influenciada pelos princípios religiosos, temos certa tendência em considerá-la restrita aos preceitos católicos, entretanto o confronto posto no contexto estadunidense da época de Dewey está marcado pela influência dos protestantes do cenário escolar.

Diferente da postura católica em relação à divulgação do conhecimento, o protestantismo defende a liberdade do indivíduo, resguardada primeiramente a própria leitura do texto bíblico. De acordo com Karnal (2010), “Uma das origens da Reforma religiosa na Europa tinha sido a defesa da livre interpretação da Bíblia. [...] Essa preocupação levou a medidas bastante originais no contexto das colonizações da América” (KARNAL, 2010, p. 47-48).

Segundo o autor, a educação nas 13 colônias tinha a preocupação de oferecer aos indivíduos o conhecimento das primeiras letras, com o intuito de formar homens doutrinados na ordem religiosa protestante. Mas, segundo Karnal (2010),

É importante notar que os documentos sobre educação nas colônias inglesas apresentam um caráter religioso, mas não clerical. As propostas são, na verdade, leigas. A educação será feita e paga por membros da comunidade. [...] Em todos os documentos sobre educação há a mesma preocupação: o conhecimento das coisas relativas à religião. Do ensino primário ao superior, o conhecimento da *Bíblia* parece ter orientado todo o projeto educacional das colônias inglesas (KARNAL, 2010, p. 48-49, grifo do autor).

Apesar da preocupação em promover uma escolarização básica à população, não nos iludamos que essa postura expresse uma universalização do ensino. Segundo Karnal (2010), “[...]”

uma das regiões do mundo onde o índice de analfabetismo era dos mais baixos” e “[...] tinham um nível de educação formal bastante superior à realidade dos séculos XVII e XVIII, seja na Europa ou no restante da América” contrastava com uma realidade marcada pela divisão social do trabalho, pois, mesmo “[...] assim, é inegável que havia mais alfabetizados brancos homens e ricos do que mulheres, negros e indígenas pobres” (KARNAL, 2010, p. 50).

Portanto, o cenário escolar que está posto não condiz aos anseios de uma sociedade capitalista por apresentar métodos e recursos antiquados que propiciem a formação de indivíduos livres, autônomos e participativos³³. Para Marx e Engels (2010), essa argumentação de cunho liberal da necessidade de mudança no campo educacional é uma espécie de camuflagem da real intenção dos capitalistas mais “humanistas” que se preocupavam com a educação, pois a verdade é que “[...] a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível” (MARX e ENGELS, 2010, p. 91).

Compartilhando desse sentimento humanista dos capitalistas, Dewey (1979, p. 130) reafirma a defesa da democracia como caminho para o progresso social, sendo que esse modelo educacional deve ser revisto e modificado. Como vem sendo discutido, a mudança do sistema de ensino extrapola a esfera escolar – métodos e conteúdos – e abrange outras esferas (econômica, política, cultural e social).

³³ Apesar da postura autoritária e dogmática da educação mantida pelos protestantes nos Estados Unidos, vivemos numa sociedade contraditória, em que o novo e o velho se entrecruzam. Uma amostra disso é o estudo realizado por WEBER, M., **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2ª ed. Tradução de M. Irene de Q. F. Szmrecsanyi, Tamás J. M. K. Szmrecsanyi. São Paulo: Pioneira, 2001. O sociólogo alemão apresenta em sua obra uma relação explícita entre os princípios religiosos do protestantismo com os ideais burgueses. Ver com mais atenção os capítulos II e IV da referida obra.

Portanto, o confronto posto entre a educação vigente de seu tempo e as mudanças sociais forneceu para o autor as condições necessárias para a elaboração de um novo modelo educacional, em especial, uma nova ideia de infância, que rompesse com o estado de espírito estático e passivo e assumisse uma nova postura compromissada com o desenvolvimento econômico, social e político do país.

Para Valdamarin (2010), o compromisso de transformar a escola numa sociedade em miniatura configura um dos maiores desafios do movimento escolanovista, pois a mudança deve atingir o plano administrativo-pedagógico, a relação professor e aluno e, sobretudo, garantir que a cultura seja “[...] apresentada de modo simplificado e acessível às diferentes faixas etárias e está depurada das contradições e problemas presentes na sociedade” (Ibid., p. 76).

O trecho anteriormente citado nos provoca indagações: Por que *depurar as contradições e problemas presentes na sociedade*? Qual a intenção de depurá-las? É importante destacar que essa estratégia de divulgação e produção do conhecimento, a partir dos aspectos da cultura local, e trabalhar na resolução de situação-problema são artifícios utilizados para ocultar ao trabalhador, nesse caso, a criança e os adolescentes, as mediações necessárias para entender, por exemplo, o porquê de trabalhar coletivamente ou por que todos somos necessários para salvar o planeta. Para Marx (2004), esse véu revestido sobre o trabalhador tem o objetivo de ocultar

[...] o *estranhamento na essência do trabalho porque não considera a relação **imediate** entre o **trabalhador** (o trabalho) e a produção*. Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da

outra parte máquinas. Produz espírito, as produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, 2004, p. 82, grifo do autor).

Posto isso, identificamos o terreno social em que dialoga o autor e começamos a compreender sua razão para a defesa de uma nova educação, nova infância e nova escola. Portanto, indagamos: Como foi pensada a infância nesse novo contexto social? A escola cumpre qual papel para formação dessa infância? A criança é vista como sujeito ou mero projeto social para o futuro?

A criança na perspectiva deweyana ganha centralidade não só no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, mas numa perspectiva ampla ela assume um papel protagonista para a consolidação futura de uma nova sociedade. Segundo Dewey (1978), a criança

[...] é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. [...] (DEWEY, 1978, p. 46).

A escola tem papel central para a formação de uma nova infância, pois “[...] o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originária do imaturo e os ideais e costumes dos mais velhos. [...] A educação, e só a educação, suprime essa distância”. (Dewey, 1979, p. 03). Portanto, a escola³⁴ é um dos meios pelos quais os indivíduos serão formados. Com base nessa ideia, o autor buscará por meio de suas obras descrever como a infância está relacionada com a educação e por que ambas possuem um caráter renovador.

³⁴ Para Dewey (1979, p. 43, grifo do autor), a escola deve ser um espaço que ofereça “[...] mais oportunidades para atividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o *sentido social* de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados”.

No decorrer dessa relação, outros conceitos são importantes para compreendermos a infância em seu sentido amplo e não apenas como uma fase do desenvolvimento humano. Os conceitos de *experiência, liberdade, educação e democracia* são fundamentais para a compreensão da concepção de infância em Dewey, pois tais conceitos estão permeados em todo o seu pensamento e ambos estão interligados.

Concordamos com o filósofo americano que tais conceitos estejam interligados e que sua compreensão nos dará uma dimensão ampla sobre a infância. Entretanto, nosso entendimento sobre tais conceitos está condicionado às relações sociais existentes, isto é, vivemos numa sociedade dividida por classes sociais, e, dessa forma, a liberdade, democracia e educação são vistas sob ângulos diferentes.

Portanto, para nós, a liberdade e democracia liberal são limitadas por não permitir ao trabalhador os bens materiais necessários para sua libertação, ou seja, por meio do trabalho livre tornar-se humano no sentido completo. Segundo Marx e Engels (2007),

Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico crítico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida – ao passo que, na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade, sem que eu jamais me torne caçador, pescador, pastor ou crítico (MARX e ENGELS, 2007, p. 37-38).

Ao demarcar o debate sobre liberdade, democracia e educação, veremos como Dewey buscou fundamentar sua concepção filosófica, respaldado nesses conceitos. A realização da sociedade democrática está condicionada à questão da liberdade, educação e experiência do indivíduo e nos remete a pensar sobre a condição da criança, pois são os membros imaturos da sociedade que possuem o potencial da mudança. Entretanto, Dewey (1979) ressalta que esse potencial na figura da criança não representa um desdenho em relação a sua fase em detrimento da posterior, pelo contrário, significa direcionar “[...] a atividade de seus membros mais novos, e determinando-lhes, por esse modo, o futuro, a sociedade determina o seu próprio” (DEWEY, 1979, p. 44).

Para melhor compreendermos essa relação, o conceito de experiência é de suma importância, pois nele o autor afirma o princípio da continuidade, isto é, o ser humano é aquilo que é neste momento, fruto de suas experiências passadas e presente, de modo que as situações futuras representam os interesses e desejos pessoais, influenciado pelo grupo social de que participa³⁵.

Segundo Dewey (1979), a experiência

Em rigor significa [...] um processo ativo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente; projeta luz sobre as conexões nele implicadas mas até então despercebidas. O resultado final revela, assim, a significação do antecedente, ao passo que a experiência considerada como um todo estabelece uma determinada tendência ou disposição para com as coisas que possuam essa significação. Toda a experiência ou atividade assim contínua é educativa, e toda a educação

³⁵ Marx e Engels (2010) analisam a finalidade social da educação para Robert Owen, considerado um socialista utópico. “Basta consultar os livros de Robert Owen para nos convenceremos de que o sistema de fabrico tem como primeiro objetivo fazer germinar a educação do futuro, que relativamente a todas as crianças acima de certa idade interligará o trabalho produtivo com a instrução e a ginástica, não só como forma de aumentar a produção social, mas também como único e exclusivo processo de formar homens completos” (MARX e ENGELS, 2010, p. 101).

consiste em ter tais experiências (DEWEY, 1979, p. 85).

Logo, a relação da infância com o adulto é posta em questionamento, pois, para o autor, a condição do adulto de membro mais experiente e maduro não condiciona e nem padroniza o desenvolvimento e crescimento das crianças, pelo contrário, é atribuída aos adultos a função de orientação, isto é, cabe a eles dispor as condições materiais e organizar o meio ambiente para que as crianças possam desenvolver-se com liberdade.

Para ilustrar melhor essa relação, Dewey (1979) explica a diferença de três palavras – *direção*, *controle* e *guia* - que podem ter sentidos próximos, porém com implicações distintas. Segundo o autor, o sentido de guiar está mais próximo do sentido da educação, pois “[...] a ideia de auxiliar, por meio da cooperação, as aptidões naturais dos indivíduos [...]” possibilita à escola explorar atividades que promovam o desenvolvimento e crescimento dos educandos (DEWEY, 1979, p. 25).

Nesse sentido, é possível perceber que a ideia de criança, para o autor, está associada à *liberdade* e pró-atividade do indivíduo, pois o desenvolvimento e crescimento da criança dependerão dessa relação, ou seja, não serão uma imposição de hábitos e valores do adulto. Por outro lado, isso não significa que a criança viva num mundo paralelo, separado do mundo do adulto com interesses próprios e distintos, mas que a incorporação dos hábitos e valores do grupo social tem que fazer sentido na vida da criança, tem que pulsar em seus movimentos e fazê-la dispor de sua energia para compreendê-los e exercê-los.

O primeiro passo consiste em estabelecer condições que estimulem certos modos patentes e tangíveis de proceder; e o passo complementar é tornar de tal modo o indivíduo participante ou companheiro na atividade comum que ele sinta, como seus próprios, os triunfos e os maus êxitos da mesma. Desde que esteja possuído da atitude emocional do grupo, terá sempre o cuidado de procurar conhecer os

fins especiais a que o referido grupo aspira e os meios necessários para garantir o triunfo. Por outras palavras – suas crenças e ideais assumirão natureza análoga à dos demais de sua agremiação. E ele assumirá o cabedal de conhecimentos desta, uma vez que conhecê-los para o exercício da sua atividade habitual (DEWEY, 1979, p. 15).

A infância, a adolescência, a adultícia e a velhice são fases do desenvolvimento humano nas quais a interação social se faz necessária, claro que com formas e intensidades diferentes, mas em todas elas a experiência é o elemento-chave para o desenvolvimento e amadurecimento do ser humano.

Portanto, Dewey (1979, p. 44-45) reafirma que a imaturidade da infância, comparada com as demais fases da vida humana, não significa incompletude ou imperfeição, pois, à medida que o processo de desenvolvimento ocorre por meio das experiências individuais ou em grupo, o crescimento acontece, e, dessa forma, o indivíduo acumula mais experiência e conhecimento, logo, é o processo de interação do indivíduo com a sociedade, mediado pela experiência que determina seu crescimento e não a fase na qual esteja vivendo.

Uma das justificativas de sua postura em relação à condição infantil está fundamentada na compreensão sobre tempo histórico, isto é, para Dewey (1979), a criança vive o presente e nada mais. Viver no presente é, ao mesmo tempo, olhar para o passado, vislumbrando as conquistas e derrotas do presente, e projetar no futuro as ideias trabalhadas no presente, pois sem esse trabalho não teria futuro. Portanto,

O presente, em suma, gera os problemas que nos levam a procurar sugestões no passado, problemas que dão sentido ao que encontramos em nossas pesquisas. [...] O presente, a transformar-se, inclui em si o passado desde que dele se utilize para dirigir seu próprio movimento (DEWEY, 1979, p. 82).

A valorização do tempo presente em detrimento dos demais é uma marca que particularmente encontraremos nos discursos pós-modernos e neoliberais a partir da década de 1940, que defendem uma sociedade indeterminada, portanto, a-histórica, que não leva em consideração os processos históricos de constituição da sociedade, pois afirmam que vivemos numa sociedade efêmera e diversa.³⁶

A partir dessa compreensão, Dewey (1979) defende que a criança viva o presente, pois sua ação tende a modificar as situações futuras a partir de um propósito que está ligado aos seus interesses pessoais e da comunidade, sendo assim, não se prende aos determinismos do passado e nem aos “delírios” do futuro, pois “o futuro, em sua qualidade de futuro, não tem para elas estímulos nem realidade. Preparar-se para alguma coisa, não se sabe qual, nem porque, é desprezar a energia motora existente para confiar-se na de uma vaga probabilidade” (DEWEY, 1979, p. 58).

Para o filósofo estadunidense, a educação é um processo cujo objetivo final é formar os indivíduos numa constante “[...] reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigimos o curso das experiências subseqüentes” (DEWEY, 1979, p. 83).

Dewey acredita que o processo desencadeado pela educação fundamentada na experiência e na liberdade do indivíduo traz um novo enfoque para o trabalho pedagógico, pois, nessa perspectiva, a centralidade está no aprendiz, seja ele criança, adolescente ou mesmo adulto, o importante é partir de seu interesse³⁷ e

³⁶ Facci (2004) observa que, para o escolanovismo, o fator histórico não tem a mesma importância da inovação técnica e tecnológica no ato de ensinar e aprender no cotidiano das escolas. Logo, “[...] o movimento da Escola Nova não considerava as bases históricas da sociedade; é como se a escola, por si mesma, pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico. Como enfatiza Saviani (1996), o escolanovismo deslocou o eixo da preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, importando-se não com o aprendizado do conhecimento socialmente existente, mas sim com o “aprender a aprender”” (FACCI, 2004, p. 103).

³⁷ No entendimento deweyano, “Interesse é, primeiro, qualquer coisa de *ativo* ou *propulsivo* – nós *tomamos* interesse, isto é, *tomamos* impulso, empenhamo-

promover o crescimento intelectual e moral (DEWEY, 1976, p. 81-82).

É interessante observar que o trabalho pedagógico, defendido na perspectiva dos liberais, assemelha-se em parte com os anseios de uma educação voltada para a classe proletária, pois, para Marx e Engels (2010), a educação deve desenvolver os aspectos intelectual, corporal e tecnológico do homem, contudo a diferença aqui se encontra na perspectiva futura de sociedade, pois, para os liberais, a educação deve adequar-se às mudanças do contexto e evoluir sempre que necessário para manter essa “ordem natural” das coisas, isto é, a defesa incondicional da propriedade privada. Já na perspectiva comunista, “[...] o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir” (MARX e ENGELS, 2010, p. 69).

Para Marx e Engels (2007), a semelhança entre os objetivos é prolongável até o determinado momento em que a classe dominante “[...] é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como o interesse comum de todos os membros da sociedade, [...] é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas” (MARX e ENGELS, 2010, p. 48).

Logo, concluímos o porquê da preocupação do movimento escolanovista em incorporar princípios que comungam vários grupos e tendências em prol da reformulação pedagógica, pois sua intenção principal é “[...] entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regu-

nos ativamente nisto ou naquilo. Em interesse, não há simplesmente um sentimento inerte ou passivo, mas alguma coisa de motriz, de dinâmico. Em segundo lugar, interesse é *objetivo*. Dizemos: Fulano tem muitos interesses de que tratar. Comentamos a extensão dos seus interesses – comerciais, locais, etc. identificamos interesses a negócios. Interesses, assim, são sempre concretizados em alguma coisa, não se confundindo com simples sentimentos. Em terceiro lugar, ainda, o interesse é *pessoal*. Significa que estamos diretamente ligados a alguma coisa que tenha importância para nós. Por isso, além dos seus aspectos de atividade e de objetividade, tem um aspecto *emocional e pessoal*” (DEWEY, 1978, p. 71, grifo do autor).

lam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época” (MARX e ENGELS, 2010, p. 47).

Com esse entendimento, Dewey (1979) considera a criança o protagonista dessa renovação pedagógica por duas razões: a primeira, por ser um sujeito imaturo e inexperiente, e a segunda, por ter a capacidade de desenvolvimento e crescimento.

[...] capacidade, **uma aptidão, um poder;**
[...] **energia, força.** Ora, quando dizemos que imaturidade significa a **possibilidade de crescimento**, não nos referimos à ausência de aptidões que poderão surgir mais tarde; referimo-nos a **uma força atual** – a *capacidade e aptidão para desenvolver-se* (DEWEY, 1979, p. 44, grifo nosso).

É possível perceber claramente a concepção de infância do autor, isto é, a infância na perspectiva deweyana é pensada a partir da relação da experiência com o meio social e sua potencialidade de mudança, algo que contribui decisivamente para a realização de uma sociedade democrática.

Nesse momento, é importante destacar o esforço do autor para desmitificar a ideia de infância associada à imaturidade, pois, no entendimento geral, essa noção é carregada de sentido pejorativo, de menosprezo diante da condição infantil. Dessa forma, o autor ressalta que a imaturidade é medida em termos de experiências e não em fases do desenvolvimento humano. Segundo Dewey (1979), o caráter precoce do desenvolvimento infantil em relação ao adulto “[...] contribui para facilitar a correspondência de natureza social. [...] Sob o ponto de vista social, a dependência denota, portanto, mais uma potencialidade do que uma fraqueza; ela subentende interdependência” (DEWEY, 1979, p. 46-47).

Ao explorar mais a fundo alguns conceitos relacionados à ideia de infância em Dewey (1979), percebemos que a plasticidade³⁸ e a dependência ganham sentido fundamental, uma vez que

³⁸ Nessa discussão, o autor entende que a “[...] aptidão especial de um imaturo para crescer constitui sua plasticidade. Esta é coisa mui diversa da plasticidade do

são características próprias da infância e marcam esse período da vida. A dependência das crianças em relação a outras pessoas é encarada positivamente pelo autor haja vista que sua perspectiva de infância associa-se à teoria da infância prolongada.

A crescente complexidade da vida social requer cada vez mais prolongado período da infância para se adquirirem as necessárias aptidões; e o prolongamento da dependência corresponde a novos e vários modos de direção. E, em consequência, maior impulso ao progresso social (DEWEY, 1979, p. 48-49).

Portanto, percebemos que a concepção de infância em Dewey (1979, p. 53-54) coloca a criança no centro do processo educativo e social, isto é, por meio das experiências infantis é possível ampliar seu estado cognitivo, emocional, cultural e político, e, ao final desse processo, a finalidade é formar homens com capacidade de liderança, espírito participativo e talento criativo na resolução de situações-problema do cotidiano.

Segundo o autor, a criança vive, respira, come, fala e anda como qualquer outro ser humano, logo, devemos tratá-las como tal, pois “a diferença entre elas não é a que existe entre desenvolver-se e não se desenvolver, e sim a que existe entre modos de desenvolvimento adequados a condições diferentes”. (DEWEY, 1979, p. 53-54). Portanto, a relação da criança com o adulto é vista como uma interdependência positiva, diferente do sentido negativo, dado à imaturidade das crianças.

mástique ou da cera. Não é a propriedade de mudar de forma de acordo com a pressão exterior. Parece-se mais com a elasticidade com que algumas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa – poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. O aprender a prática de um ato, quando não se nasce sabendo-o, obriga a aprender-se a variar seus fatores, a fazer-se combinações sem conta destes, de acordo com a variação das circunstâncias. E isto traz a possibilidade de um contínuo progresso, porque, aprendendo-se um ato, desenvolvem-se métodos bons para outras situações. Mais importante ainda é que o ser humano adquire o hábito de aprender. Aprende a aprender” (DEWEY, 1979, p. 47-48, grifo do autor).

Com relação ao desenvolvimento de aptidões destinadas a lidar e resolver problemas especiais científicos e econômicos, poderemos dizer que a criança se desenvolve para tornar-se cada vez mais adulta. E com referência à curiosidade simpatizante, às reações francas e à receptividade mental poderemos dizer que o adulto se desenvolve à medida que se aproxima da infância. Tão verdadeira é uma afirmativa quanto a outra (DEWEY, 1979, p. 53-54).

O propósito almejado pelo filósofo nos desafia a pensar a realização dessa nova concepção. A liberdade, a democracia e a experiência livre do educando são possíveis dentro de uma sociedade determinada pelas condições materiais desiguais? Ou melhor, são possíveis para qual classe social?

Quando Dewey (1976) deixa de lado a discussão sobre sua proposta pedagógica ser ou não ser uma educação nova e progressiva, o autor está mais preocupado em adaptar a escola às mudanças sociais do que rotular o certo e errado, ou seja, o importante é que a educação seja útil à sociedade, que promova melhorias na qualidade de vida dos indivíduos e que consiga satisfazer as demandas econômicas e tecnológicas, por isso “[...] procurei salientar a necessidade de uma adequada filosofia de experiência” (DEWEY, 1976, p. 97).

Nesse sentido, vale ressaltar que nos deparamos com uma concepção de mundo, de sociedade e de homem que, para nós, é inviável à realização plena de tais atividades. Segundo Koscic (1976), o sistema capitalista opera um mecanismo que transfigura a realidade concreta para uma realidade abstrata, isto é, projeta “[...] na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas”. (DEWEY, 1976, p. 15, grifo do autor).

Logo, acreditamos que somente uma transformação nas relações sociais tornaria possível a concretização da liberdade e da democracia. Isso quer dizer uma sociedade sem exploração do trabalho alheio para fins privados, de acumulação de capital, uma

associação livre dos homens em que o princípio do trabalho coletivo seja extraído das reais necessidades humanas.

Para Marx e Engels (2010), a realização da sociedade comunista será obra dos próprios trabalhadores organizados em classe, fruto de sua luta histórica contra a exploração do trabalho. Logo, como consequência dessa ação política, “[...] desaparecerá toda a diferença de classe. Por isso, a sociedade organizada segundo o modo comunista é incompatível com a existência de classes sociais e oferece diretamente os meios para eliminar tais diferenças de classe” (MARX e ENGELS, 2010, 106).

Ao concluir essa parte do estudo, cujos propósitos eram discutir e problematizar a concepção de infância, educação, sociedade e de homem em Dewey, daremos continuidade com o intuito de analisar as contribuições do pensador americano no contexto brasileiro, particularmente no início do século XX nas décadas de 1920 e 1930, período esse que antecedeu a elaboração do documento produzido pelos Pioneiros da Educação Nova no Brasil.

Este estudo preliminar sobre a matriz teórica deweyana nos serve de pano de fundo para analisar a concepção de infância e de sociedade expressa pelos pensadores brasileiros, pois a intenção de incorporar tais ideias está na crença de que “[...] a Educação Nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO, 2011, p. 471).

Portanto, como o movimento de renovação pedagógica no Brasil incorporou as ideias escolanovistas oriundas dos Estados Unidos, particularmente do filósofo John Dewey? Qual o contexto histórico e quais os desafios postos pelos pioneiros para efetivação dessa mudança pedagógica? E a infância e a criança brasileira, como são vistas nesse contexto histórico? Essas e outras questões fazem parte da nossa investigação e serão tratadas a seguir nesta dissertação.

CAPÍTULO II

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

2.1. Modernização pedagógica no início do século XX no Brasil: a educação no centro do debate político, econômico e social

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

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

É importante mencionar que tais exigências fazem parte de um amplo processo que se refere à mudança da base econômica brasileira, ou seja, esse período é marcado pela passagem do modelo agrário-exportador para o modelo urbano-comercial, que representa uma “[...] adaptação entre regiões hegemônicas e peri-

féricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial” (RIBEIRO, 2007, p. 65-66).

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

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

Logo, os interesses em torno da proclamação da república são diversos. Atentar-nos-emos neste momento do trabalho aos interesses que dizem respeito ao processo de escolarização, qual a sua intenção e vinculação com o processo de mudança no cenário econômico, político e cultural do país.

Para Cardoso (1990, p. 300-301), a instrução é a chave para promover a modernização de uma sociedade, pois a democracia é um regime que presume a participação consciente da população, e não há conscientização sem escolarização, mesmo que adequada às condições sociais de cada indivíduo. E, para que de fato a república seja um regime democrático, é preciso instruir a população, pois esse processo significa

[...] sanear mentalmente, é fundamentar os laços da coletividade dentro da unidade da Pátria. República só pode ser concebida como forma de governo de uma organização vitalmente democrática. Democracia pressupõe

instrução difundida e dilatada. Instruir é pois democratizar o homem e republicanizar as instituições políticas. Num meio inculto instruir é de fato governar sabiamente (CARDOSO, 1990, p. 300-301).

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

Para Saviani (2007, p. 138-139), o método intuitivo foi utilizado como tentativa de amenizar esse quadro educacional, pois, ao mesmo tempo, daria uma escolarização mínima à população e contribuiria para a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho³⁹, incorporando novos elementos e materiais pedagógicos oriundos do processo industrial.

Contudo o próprio autor salienta que a adoção do método intuitivo não logrou êxito no Brasil, porque, apesar da vontade política de promover uma educação eficiente e produtiva, fazia-se necessário investimento pesado para adequar o sistema de ensino ao modelo pedagógico, algo que, na visão de Saviani (2007, p. 166-167), não ocorreu, pois “[...], durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%”.

Portanto, dentre os vários fatores que contribuíram para o insucesso do método intuitivo, acreditamos que o principal deles está na ordem financeira. Aqui é importante enfatizar a relação que o autor estabelece entre modelo pedagógico e sistema nacio-

³⁹ Segundo Ribeiro (2007, p. 96), “A modificação básica é representada pelo impulso sofrido pelo parque manufatureiro que, apesar de débil, passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Se em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150.000 operários e um capital de 666.000 contos de réis, em 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000, respectivamente (SODRÉ, 1973, p. 310)”.

nal de ensino, à medida que a efetivação de ambos está condicionada a uma base material, nesse caso, financiamento, pois não basta promover um discurso renovador, é necessário oferecer as condições materiais para efetivá-lo.

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

A pedagogia tradicional, segundo Saviani (2007, p. 52), por fundamentar-se num método autoritário e universal, tinha por característica a organização dos conteúdos e a forma de disposição dos mesmos como algo destinado somente aos mestres, que cumpria a missão de transmiti-los aos discípulos de acordo com as ideias religiosas.

A escola nos moldes tradicional tinha “a organização das classes [...] pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e como mesmo nível de instrução aos quais ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor” (SAVIANI, 2007, p. 52, grifo do autor). O modelo de ensino adotado tinha na escolástica seu ponto de referência, particularmente em três pilares: *lectio*, *disputatio* e *repetitiones*⁴⁰.

Para garantir a eficácia da aprendizagem dos alunos, a proposta defendia a utilização de estratégias estimuladoras, tais como premiação, louvores e condecorações e estratégias punitivas e corretivas, como castigo, denúncias e delações. A intenção de

⁴⁰ De acordo com Saviani (2007, p. 52, grifo do autor), “[...] a *lectio*, isto é, a preleção dos assuntos que deviam ser estudados, o que podia ser feito literalmente por meio de leitura; a *disputatio*, que se destinava ao exame das *questiones* suscitadas pela *lectio*; e as *repetitiones*, nas quais os alunos, geralmente em pequenos grupos, repetiam as lições explanadas pelo professor diante dele ou de um aluno mais adiantado”.

todas essas estratégias educacionais visava à plenitude do objetivo educacional, isto é, formar indivíduos bons o suficiente para viver em harmonia e paz, respeitando os princípios cristãos.

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

As ideias expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente. (SAVIANI, 2007, p. 58, grifo do autor).

Com base nesse modelo pedagógico, é possível entender em parte as razões do fracasso em se criar um sistema nacional de ensino, pois a dificuldade e a não aceitação da expansão da escolarização promovida pelo Estado, em princípio laico, levariam a Igreja Católica a perder um duplo espaço na esfera educacional: o primeiro, no âmbito da oferta de ensino, já que as famílias poderi-

am matricular seus filhos nas escolas estatais; o segundo, no âmbito ideológico, pois a formação intelectual, dada nas escolas públicas sem a devida educação moral, representaria um risco no seu poder hegemônico na sociedade brasileira.

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

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

Portanto, podemos atribuir em parte a ineficiência do sistema nacional de ensino à falta de compreensão sobre qual deveria ser o papel do Estado diante da educação, levando a uma instabilidade no âmbito das políticas educacionais. Para Ribeiro (2007, p. 112), os liberais vislumbram na figura do Estado um ente político responsável em organizar as condições necessárias para o desenvolvimento individual, sendo assim, a escola pública é vista como opção para a população e não como imposição do Estado.

Para a autora, a defesa da instrução básica da população, a partir da segunda metade do século XIX, está relacionada com o desejo de superar a condição de nação subdesenvolvida perante as demais nações que tinham solucionado o problema do analfabetismo de sua população. Para além do problema do analfabetismo, esse despertar está associado à mudança da matriz econômica do país, por duas razões:

Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não

oferecia condições de desenvolvimento. [...] Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia externa tinha que ser rompida (RIBEIRO, 2007, p. 102).

É possível perceber nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, no Brasil, uma intenção em associar a escolarização com desenvolvimento social, econômico e cultural. Entretanto, da vontade política para a efetivação prática de uma política educacional, temos um caminho longo e complexo, que começa a dar os primeiros passos com as reformas educacionais, ocorridas a partir da década de 1920⁴¹, sendo seus idealizadores personalidades políticas que se inspiravam no movimento de renovação pedagógica na Europa e nos Estados Unidos, particularmente nas ideias escolanovistas deweyanas.

⁴¹ Aqui é importante mencionar que, anterior às reformas educacionais nos Estados da federação na década de 1920, ocorreu a implantação dos grupos escolares, “[...] criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular”. (Verbete elaborado por Ana C. P. Lage. Disponível no site:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_grupo_%20escolar.htm, acesso no dia 27/10/11. Para maiores informações ver estudos: SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D. (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização. A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

VIDAL, D. G. (org.). **Grupos escolares. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, no final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Para tanto, analisamos algumas dessas reformas educacionais com o intuito de perceber como o ideário renovador foi incorporado ao cenário escolar brasileiro, isto é, quais as intenções em promover uma reformulação pedagógica e em que bases eram fundamentadas tais propostas. Ao analisar as motivações sociais, pedagógicas e culturais que impulsionaram as reformas educacionais na década de 1920, temos a intenção de compreender como essa atmosfera influenciou um grupo de educadores, personalidades políticas e artísticas a participarem da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932.

2.2. Reformas educacionais na década de 1920: primeiros passos para a renovação pedagógica

Neste momento do trabalho, nossa atenção é analisar como as reformas educacionais ocorridas durante a década de 1920 fomentadas, anos mais tarde, pela participação de outros educadores, acabaram por constituir o grupo dos “pioneiros da educação nova” que, por meio de um manifesto, lançaram as bases para a mudança da educação brasileira.

Contudo nosso olhar metodológico sobre as reformas educacionais está norteado a partir do nosso propósito central, ou seja, temos a preocupação de entender como tais reformas sedimentaram o terreno social e pedagógico para a consolidação de uma proposta renovadora de educação, e, em especial, o que contribui para a formação de uma nova concepção de infância, expressa no documento político que define o real interesse do grupo dos “pioneiros da educação nova”.

As reformas educacionais que serão tratadas neste trabalho são: Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, de 1920; Reforma Lourenço Filho, no Ceará, em 1922; Reforma Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924; Reforma Educacional no Rio Grande do Norte, em 1924; Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1927; Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927;

Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Attilio Vivacqua.

A análise das reformas partiu de três pontos que julgamos importantes para entender o que unificam todas elas num movimento de renovação pedagógica. A mudança na relação professor e aluno; a valorização da criança como agente central do processo educativo; a discussão em relação ao conteúdo e forma.

Ao elencar esses três pontos, cremos que eles sintetizam de modo geral as características do movimento de renovação pedagógica, pois aqui não temos a pretensão em detalhar as filiações teóricas e filosóficas de cada educador, mas sim, de perceber os pontos que os congregam e fazem com que eles atuem de forma coletiva em prol de um objetivo maior, isto é, a reconstrução do país sob nova base moral, científica e econômica.

2.2.1. Reforma Sampaio Dória em São Paulo de 1920

A reforma educacional promovida por Sampaio Dória em São Paulo pode ser considerada a primeira reforma na década de 1920, inaugurando um ciclo de propostas pedagógicas cuja intenção era modificar a situação da educação no país, influenciadas pelo movimento de renovação pedagógica internacional.

Segundo Carvalho (2011, p. 06), a iniciativa de Sampaio Dória representou a tentativa de colocar em prática uma política que garantisse o acesso à escolarização da população, além dessa intenção, a tônica preocupação com o modelo pedagógico foi destaque na reforma.

Para a autora, os princípios teóricos spencerianos fundamentaram tal proposta, uma vez que a formação do homem completo compreendia os aspectos intelectuais, morais e físicos, dessa forma, caberia à escola a função de formar o homem segundo esses princípios.

A mudança pedagógica orquestrada por Sampaio Dória visava transformar a relação professor-aluno com base na discussão da psicologia experimental, que concebia o educando como agente ativo no processo educativo. Carvalho (2011, p. 13-14) observa a valorização do educando como marca da influência do movimento de renovação pedagógica, pois a participação do indivíduo nas atividades escolares está no centro das reivindicações da nova pedagogia.

O espaço da sala de aula é o ambiente propício para que o educador possa pôr em prática todos os conhecimentos científicos necessários para desenvolver o processo educativo com as crianças. A psicologia infantil, noções de higiene e a sociologia são os preceitos que devem fundamentar a prática do educador com vistas à finalidade social, ou seja, a formação do homem completo.

Segundo Carvalho (2011), Sampaio Dória vislumbrava uma reforma pedagógica assentada na racionalidade científica e encontrou em Spencer aporte teórico para orientar sua proposta.

Era assim que *Princípios de Pedagogia* cumprira a seu modo a tarefa de dar corpo à Ciência da Educação, assentando-a no conhecimento dos dois fatores que explicavam o desenvolvimento da criança – o social (a lei de recapitulação abreviada) e o individual (determinável a partir das inúmeras mediações de laboratório com que a pedagogia experimental se anunciava). [...] O critério para responder a essas questões devia ser derivado do *ideal educativo* de formar o homem completo, como prescrevia Spencer. Isso confere a Spencer nele o fundamento principal de suas proposições metodológicas (CARVALHO, 2011, p. 18, grifo do autor).

A partir dessa compreensão, é possível entender como a reforma Sampaio Dória reconhece na figura infantil um ser educável e incompleto, pois o cerne da renovação pedagógica está concentrado na criança como um ser ativo, cujo potencial deve ser

explorado a partir dos conhecimentos científicos (CARVALHO, 2011, p. 21).

Segundo a autora, a confiança na renovação pedagógica atribuiu à reforma de Sampaio Dória uma característica “pioneira”, isto é, uma proposta que defendia a escolarização básica da população, a elevação da criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e a mudança no tratamento com as matérias de ensino. O que nos importa, particularmente nesta pesquisa, é perceber como a infância adquire relevância para a efetivação de tal proposta.

A preocupação com a criança é justificada na “[...] aposta otimista na natureza da criança e em sua educabilidade é derivada da confiança na inexorabilidade das leis que regem o progresso dos povos e, com ele, o desenvolvimento infantil” (CARVALHO, 2011, p. 23). Dessa forma, o processo de desenvolvimento da criança é pensado na perspectiva educacional, cultural e formativa de suas aptidões naturais.

Para tanto, as orientações teóricas que regem esse processo educativo defendem a necessidade de discutir as matérias de ensino dadas às crianças num sentido de adequá-las às exigências de uma renovação pedagógica que valorize as individualidades e explore as aptidões naturais da criança.

Segundo Carvalho (2011, p. 26), esse ajustamento necessário das matérias de ensino é influenciado pela pedagogia da escola nova em circulação no Brasil. Contudo a adaptação ao denominado movimento renovador da educação não impediu Sampaio Dória de manter-se leal aos preceitos da psicologia que valorizassem as faculdades do espírito.

Neste momento é interessante observar que, apesar de renovador pedagógico, Sampaio Dória será alvo de críticas de um dos mais ilustres membros do grupo dos “pioneiros da educação nova”, Anísio Teixeira, por tratar o desenvolvimento das aptidões naturais dos educandos como um processo de treinamento, com

vistas prioritariamente à formação de habilidades (CARVALHO, 2011, p. 26).

Portanto, ao analisar a reforma educacional promovida por Sampaio Dória, percebemos que ela se encontra num movimento de renovação pedagógica, por apresentar características e interesses que comungam com a ideia de reconstrução nacional por meio da educação. É importante nos atentarmos que essa ideia foi um elemento fundamental para congregar os educadores em torno do movimento de renovação pedagógica e não particularmente suas filiações teóricas, pois naquele momento o importante era fazer o combate à velha pedagogia tradicional, de modo que a matriz teórica se torna secundária para a congregação dos educadores.

2.2.2. Reforma Lourenço Filho no Ceará em 1922

A Reforma da Instrução Pública em 1922 no Ceará, promovida por Lourenço Filho, é mais uma das reformas no campo da educação influenciadas pelo espírito moderno que adentra no Brasil a partir da república, ou seja, a modernização do país passa por uma mudança no cenário escolar que refletiria numa transformação da população em seus hábitos culturais, econômicos e políticos.

Segundo Cavalcante (2011, p. 32), o contexto cearense do período revela uma efervescência das ideias modernas, fruto de uma burguesia comercial e uma elite letrada que se depara com publicações da Europa e dos Estados Unidos sobre as inovações do capitalismo. Para o autor, a materialização de tais ideias é marcada pela “[...] iniciativa de reformas urbanísticas inspiradas, segundo Ponte (1993), no estilo francês; os jornais multiplicavam-se, ao lado da chegada das facilidades de comunicação operadas pela estrada de ferro, telégrafo, telefonia, cinema e ampliação das atividades portuárias de exportação e importação de bens e serviços”.

Diante desse contexto, o embate travado no campo educacional colocava em disputa a pedagogia tradicional de cunho jesuítico e a pedagogia da escola nova, tendo Lourenço Filho a responsabilidade de conduzir uma reforma educacional que colocasse o Estado em sintonia com as mudanças em curso no país.

A mudança pedagógica, encabeçada por Lourenço Filho no Ceará, tinha como referência a reforma educacional paulista, promovida em 1920, cuja intencionalidade estava amarrada aos objetivos escolanovistas no Brasil, ou seja, a expansão da escola pública, a valorização da criança e a mudança do foco sobre as matérias de ensino, então tendo no desenvolvimento infantil sua referência de planejamento pedagógico.

Para Cavalcante (2011), a experiência à frente da reforma cearense em 1922 foi fundamental para Lourenço Filho consolidar-se no cenário nacional como um dos expoentes do denominado movimento dos “pioneiros da educação nova”. O autor observa que a iniciativa paulista, mesmo com pouco tempo de duração por problemas políticos, “[...] ensinara Lourenço Filho a pensar sobre o alcance e a necessidade de uma Escola Nova no Brasil, com base na leitura ali propagada de pedagogos estrangeiros alinhados com aquele movimento de renovação da escola” (CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Nesse momento, assistimos à ascensão de Lourenço Filho no cenário social brasileiro como representante do movimento de renovação pedagógica, que encontrará na psicologia experimental um campo profícuo para o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas. Participante do movimento da renovação pedagógica brasileira, Lourenço Filho dedicará seus estudos para a elaboração de instrumentos de medição e avaliação do desempenho dos educandos, algo que, para os “pioneiros da educação nova”, é importante para mediar o processo de ensino e aprendizagem e promover melhoria no planejamento pedagógico.

2.2.3. Reforma Anísio Teixeira na Bahia em 1924

Ao analisar a Reforma da Instrução Pública baiana, ocorrida em 1924 e proposta pelo então inspetor, Anísio Teixeira, percebemos o quão é importante tal iniciativa, à medida que se soma a outras reformas educacionais do período e avoluma o movimento de renovação pedagógica no Brasil.

A realidade baiana naquele período leva o inspetor a defender arduamente a educação primária como garantia da escolarização básica da população e uma alternativa para tirar o Estado de uma situação atrasada. Entretanto, segundo Rocha (2011), a alfabetização defendida para a população baiana era compreendida para além do ensinar a ler e escrever, pois o entendimento do inspetor era que “[...] a finalidade da escola primária não era apenas alfabetizar, o fundamental era educar a população sertaneja, elevar seu nível moral e mental, o que contribuiria para retirá-la da situação de atraso” (ROCHA, 2011, p. 69).

Portanto, a concepção de escola primária, desenvolvida pela reforma Anísio Teixeira, tinha como princípio orientador a valorização das crianças, de modo que o ensino primasse pelo desenvolvimento da inteligência e do senso moral. Deve-se muito a incorporação de tais princípios à influência decisiva do escolanovismo deweyano, tendo o educador brasileiro a oportunidade de observar as experiências concretas nos Estados Unidos em sua primeira viagem ao país em 1927⁴².

Com o objetivo de promover uma radical mudança pedagógica na instrução pública baiana, Anísio procurou modernizar o ensino, incorporando elementos que eram fundamentais para colocar em prática uma concepção nova de educação, pois, para valorizar e respeitar as particularidades das crianças, é preciso saber como e quando atuar para desenvolver tais aptidões naturais, daí

⁴² O contato com a experiência estadunidense resultou na produção do livro: TEIXEIRA, A. S. **Aspectos americanos de educação: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Organização Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

a necessidade de incorporar no contexto escolar a utilização dos testes psicológicos numa pequena amostra de escolas, com o intuito de aprimorar e diminuir as falhas durante o processo educativo. Segundo Rocha (2011, p. 73-74), a utilização dos testes psicológicos auxiliaria os profissionais da escola no processo de organização e planejamento do trabalho pedagógico de todos os envolvidos, do professor em sala de aula e do coordenador pedagógico.

Anísio Teixeira, à frente dessa reforma educacional, tinha a pretensão de contribuir para a mudança da mentalidade pedagógica de todos envolvidos com a educação, pois a renovação só acontece mediante o consentimento de todos, não cabe somente ao poder público a vontade política de transformar, é necessário o convencimento dos profissionais da educação da ideia de uma escola nova, e, para tal, os princípios orientadores devem ser claros e objetivos: “[...] 1) o ensino pela ação que deve substituir o ensino pelo aspecto; 2) o ensino deve ser fundado no interesse da criança; 3) a escola deve preparar a criança para a missão de adulto” (ROCHA, 2011, p. 76).

É possível notar que a ênfase na figura da criança exige uma mudança radical no campo curricular, pois, até então, os conteúdos tinham como referência o saber do adulto, ou seja, o ponto de chegada, algo que imobiliza alternativas que promovam a adaptação da realidade ao universo infantil, logo, não considerando suas particularidades.

Rocha (2011, p. 77) observa que a educação almejada por Anísio tinha como princípio político a defesa da democracia, de modo que o respeito às individualidades da criança demonstra uma prática democrática, pois a imposição é a pior forma de conduzir um processo educativo, e prova maior dessa postura autoritária é a situação em que se encontra a educação no Brasil, um verdadeiro descaso e desvalorização do mecanismo propulsor do progresso social de um país.

O “americanismo educacional” influenciou o inspetor da reforma baiana a defender uma educação diferenciada, renovada,

respaldada pelos mais avançados estudos científicos sobre o desenvolvimento humano, particularmente o infantil. Dessa forma, a divulgação das ideias e princípios escolanovistas fez parte de sua agenda política de convencimento das melhorias advindas da escola nova (ROCHA, 2011, p. 80-81).

No decorrer das análises sobre as reformas educacionais, é possível identificar que, de forma geral, a ideia de renovação pedagógica e expansão da escola pública são os elementos propulsores para a mudança pedagógica. Essa questão é destacada por ARAÚJO, M. (2011) quando observa o ponto de partida das reformas brasileiras no início do século XX, uma vez que partem de uma “[...] acepção de homogeneidade normatizada [...] inscrita no coração das reformas escolares desde 1907, segundo preceitos das pedagogias modernas ou escolanovistas” (ARAÚJO, M., 2011, p. 142).

2.2.4. Reforma Educacional no Rio Grande do Norte em 1924

A homogeneidade das reformas educacionais é analisada pela autora a partir da reforma educacional ocorrida em 1924 no Rio Grande do Norte e conduzida por José Augusto Bezerra de Medeiro, político e educador que defendia a escola pública e a expansão da escola primária para a população carente (ARAÚJO, M., 2011, p. 142).

Ao discutir as intenções educacionais da reforma no Rio Grande do Norte, aparece-nos com mais nitidez a característica homogênea de tais reformas, pois a reivindicação de uma educação integral com base nos aspectos cognitivos, morais, físicos e higiênicos revela uma preocupação comum de todos os educadores, ressaltando as formas de efetivação de tais propostas, todas elas almejam promover uma renovação pedagógica e a primeira meta seria diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil.

Segundo Araújo, M. (2011, p. 143), reconhecer a escola primária como etapa fundamental no processo de mudança social é crucial para desenvolver a mentalidade moderna, ou seja, para José Augusto, a escolarização da população garantiria o progresso econômico, social e cultural do Rio Grande do Norte.

Com base nessa ideia de escolarização, a reforma potiguar incorpora os princípios defendidos pelas reformas do período, isto é, a centralidade da atividade infantil como mecanismo de aprendizagem e a preocupação em desenvolver uma mentalidade nova, em que as crianças e os jovens devem ser preparados para viver em comunidade, logo, a escola deve ser o espaço educativo que proporcione situações sociais que levem os educandos a reconhecer a importância de trabalhar coletivamente.

A sociedade em plena mudança exigia um novo perfil de escola, com métodos e instrumentos novos que pudessem atualizá-la de acordo com as demandas sociais. Dessa forma, a intenção de José Augusto era promover uma reformulação na educação potiguar, levando em consideração o contexto nacional, isto é, uma atmosfera social em que o princípio renovador era o ponto central da discussão por incorporar o aspecto de associar a escola com a comunidade, de modo que o ensino deveria ser guiado pelos interesses e demandas locais da escola, provocando nas crianças e nos jovens o interesse e curiosidade de aprender (ARAÚJO, M., 2011, p. 150-151).

Araújo, M. (2011) analisa que a reforma promovida por José Augusto no Rio Grande do Norte reforça o movimento de renovação pedagógica no Brasil. Para a autora, o caicoense participa da luta pela expansão da escola pública no Brasil sob orientação dos princípios escolanovistas, com vistas no projeto de reconstrução nacional que vislumbra na educação o mecanismo social, capaz de gerar o progresso econômico, pois, para José Augusto, “[...] futuro do Brasil estava atado aos desígnios de uma educação escolar de base sólida, democrática, republicana e continuamente

renovadora sobre a qual assentaria a grandeza desta pátria” (ARAÚJO, M., 2011, p. 152-153).

2.2.5. Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal em 1927

A reforma da Instrução Pública no Distrito Federal em 1927, conduzida por Fernando de Azevedo, segue na esteira das propostas pedagógicas desenvolvidas durante a década de 1920, orientadas pelos princípios modernos de educação.

Segundo Camara (2011, p. 181), a figura de Fernando de Azevedo no grupo dos renovadores pedagógicos é marcada por sua influência em importantes espaços políticos (Associação Brasileira de Educação – ABE; Sociedade Brasileira Eugênica de São Paulo) cujo poder de divulgação é utilizado pelos “pioneiros da educação nova” para irradiar as ideias modernas de educação.

A preocupação de Fernando de Azevedo na liderança da reforma educacional pautava-se no esforço de atender a duas frentes de trabalho: a primeira seria combater o elevado índice de analfabetismo da população brasileira, e a segunda seria por meio de a escolarização criar uma identidade nacional.

Camara (2011, p. 180) observa que a preocupação de Fernando de Azevedo e de outros educadores em reconstruir uma identidade nacional assenta-se na intenção de elevar o país da condição de nação atrasada, arcaica e antidemocrática ao status de um país moderno, em que sua população seja escolarizada, participante das decisões políticas e consciente da importância do desenvolvimento científico e tecnológico para o progresso econômico e social.

O contexto social vivenciado no Distrito Federal naquele período retrata essa vontade política de modernizar o país. Segundo Camara (2011), “[...] a partir de meados do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro vivenciou um processo de intervenção embalado por ações higiênicas e educativas que pretenderam or-

denar e regularizar o espaço urbano, reorganizando-o a partir da lógica burguesa europeia” (CAMARA, 2011, p. 187).

A consolidação do processo de urbanização e higienização da população no Distrito Federal e em todo país não foi tranquila, tampouco pacífica, pelo contrário, inúmeras manifestações populares marcaram o descontentamento diante da imposição de valores higienistas, fundamentado numa racionalidade médica moralizante que determinava o que era saudável ou não, restando à população acatar as decisões em prol de uma modernização nacional.

A roupagem utilizada pelos reformadores para revestir o discurso higienista moralizante foi atribuir à educação a função social de promover o aprimoramento do ser humano, dessa forma, a higienização daria condições para desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e culturais dos educandos, especialmente nas crianças, por julgarem seu estado de incompletude e imaturidade a fase em que devemos inserir os hábitos saudáveis para a preservação do corpo e da mente.

Por meio da criança, esperavam transmitir, valores, mas também produzir novos saberes que interferissem no meio social do qual provinha. Conteúdos escolares associados aos usos e práticas cotidianas foram instituídos no intuito de produzir a racionalização de fazeres até então naturalmente aprendidos ou praticados no espaço familiar (CAMARA, 2011, p. 187).

Portanto, a escola como instituição responsável pelo processo educativo, agora sob nova base científica, tem a função de contribuir para a reconstrução da identidade nacional, assegurando por meio das matérias de ensino o desenvolvimento da moral cívica, isto é, com a renovação pedagógica será possível criar uma nacionalidade própria, que tenha como características os aspectos culturais do nosso povo, associados às inovações trazidas pelo capitalismo, dessa forma, “[...] despertando na criança a consciência

nacional e contribuindo para o crescimento da riqueza material e moral do país” (CAMARA, 2011, p. 193).

2.2.6. Reforma Francisco Campos em Minas Gerais em 1927

A reforma educacional mineira, conduzida por Francisco Campos em 1927, apesar das influências do movimento de renovação pedagógica, foi desenvolvida, respeitando-se as tradições locais. Mais uma vez é possível perceber o caráter heterogêneo das reformas ocorridas na década de 1920, pois o mais importante era promover uma política que combatesse os altos índices de analfabetismo no país, e, aliado a esse combate, inserir alguns hábitos que pudessem elevar o país de sua condição semifeudal para uma nação moderna, urbana e industrializada.

Para Biccias (2011, p. 159), a reforma mineira valorizou o ensino primário, estimulando a abertura de instituições que atendessem ao público infantil (jardins de infância e escola maternal). Nesse espaço educativo o propósito era formar desde a infância uma autonomia do educando para criar e recriar seu mundo, incentivando o trabalho em grupo e respeitando as particularidades de cada criança.

Dessa forma, a intenção da reforma mineira era promover por meio da escola primária uma educação democrática, que proporcionasse às crianças um papel ativo no processo de aprendizagem, “[...] libertando-a da concepção de criança como receptáculo de conhecimentos e da ideia de que o objetivo do ensino é oferecer noções desconectadas ao espírito infantil” (BICCAS, 2011, p. 166).

Quando mencionamos anteriormente que a reforma mineira promoveu uma renovação pedagógica, mantendo algumas tradições, é importante destacar que essa particularidade não se restringe às Minas Gerais, pois uma ideia nova não é incorporada plenamente sem o consentimento dos grupos sociais, e, como tal,

sabemos que o país vivenciava no cenário escolar forte influência da pedagogia tradicional, dessa forma, o diálogo entre o “velho” e o “novo” perpassou todas as reformas educacionais brasileiras.

Em Minas Gerais, segundo Biccas (2011, p. 173), “[...] as reformas educacionais mineiras implementadas na década de 1920 estavam no espírito escolanovista, evidentemente adaptadas aos interesses e às necessidades locais”. Isso evidencia o embate político travado entre liberais e a Igreja Católica, pois não podemos atribuir esse diálogo exclusivo aos liberais, já que o próprio Francisco Campo, promotor de tal reforma, mantém um diálogo muito próximo com os católicos.

Nesse momento histórico da década de 1920, é importante observar que a filiação teórica não é o ponto central da discussão do grupo dos renovadores, mas sim a defesa de uma escola pública, que ressalte o papel central do educando no processo educativo, pois, mais importante do que a filiação teórica de cada pioneiro, é preciso modernizar o país, alfabetizar a população e formar mão de obra qualificada para abastecer o processo de urbanização e industrialização em ascensão no país.

2.2.7. Reforma Educacional no Espírito Santo em 1928 sob a direção de Attilio Vivacqua

Para finalizar este estudo sobre o caráter renovador das reformas educacionais, a reforma no Espírito Santo, em 1928, desenvolvida por Attilio Vivacqua, traz elementos que demonstram o quão era difícil o processo de renovação pedagógica no Brasil, um país naquele período marcado pela presença política e autoritária do coronelismo em algumas regiões, em especial, no Espírito Santo, que impedia o desenvolvimento de práticas democráticas e qualquer iniciativa social nesse sentido.

Schwartz e Simões (2011, p. 252-253), ao analisar a reforma capixaba, observam que o papel exercido por Vivacqua foi fundamental para conciliar os diversos interesses locais para pro-

mover uma reforma pedagógica nos moldes das demais reformas, com os intuitos de modernizar o país e expandir a escola pública brasileira, combater o alto índice de analfabetismo e, ao mesmo tempo, desenvolver uma educação de qualidade, respaldada nos princípios escolanovistas.

A realidade capixaba exigia por parte do poder público uma investida séria para amenizar o problema educacional do Estado, com isso Vivacqua dirigiu a reforma capixaba com a preocupação de formar uma nova mentalidade pedagógica e o público-alvo dessa formação eram os profissionais da educação.

Nesse contexto, a preocupação com a atualização dos profissionais assumia um papel privilegiado no cerne das ações implementadas pela política de Vivacqua, pois era vista como garantia para o preparo dos profissionais que seriam não só os realizadores da nova pedagogia como também os responsáveis pela formação do contingente de 50 mil crianças nas escolas primárias do Espírito Santo (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 254).

A formação dos professores era encarada pelo reformador capixaba uma questão fundamental para levar adiante a renovação pedagógica almejada pela proposta, e uma das estratégias utilizadas foi a divulgação massiva das ideias escolanovistas no cenário social capixaba por meio da imprensa escrita.

A intenção de divulgar no jornal “*Diário da Manhã*” extrapolava a esfera meramente escolar, uma vez que era lido por várias pessoas que atuavam em diversos setores sociais, logo, o intuito era transmitir informações sobre uma escola com princípios modernos que concebiam a criança como um ser ativo e participativo (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 256).

Para Schwartz e Simões (2011), a reforma capixaba revelou o quão eram necessárias as articulações políticas para efetivar uma nova proposta educacional, pois o “[...] processo de convencimento de atores políticos e educacionais, acerca não só da relevância teórica dos princípios da escola ativa, mas também da pos-

sibilidade de “adaptá-los” à precariedade das condições escolares observadas no estado” demonstra a astúcia de Vivacqua para driblar as dificuldades e conduzir esse processo de reformulação pedagógica (SCHWARTZ e SIMÕES, 2011, p. 266).

É interessante observar que esse artifício da adaptabilidade é uma marca presente em todas as reformas dos anos 20 do século passado, reafirmando que tais propostas se pautavam pela modernização pedagógica, isto é, o reconhecimento da criança como agente central no processo educativo, a rediscussão curricular sob o prisma do desenvolvimento infantil, a expansão da escola pública como forma de combater os altos índices de analfabetismo e a formação de uma nova identidade nacional.

Portanto, é possível perceber que as adaptações aos contextos sociais provocaram o efeito de secundarizar as matrizes teóricas dos educadores como elemento unificador do movimento de renovação pedagógica, haja vista que temos no mesmo grupo personalidades de distintas filiações (liberais, positivistas, católicos), de modo que a congregação de todos foi possível mediante o projeto maior, ou seja, a reconstrução nacional por meio de uma educação nos moldes modernos, inspirados na racionalidade científica, no progresso social e econômico, oriundos da industrialização.

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

Ao analisar tais reformas educacionais, foi possível notar que sua efetivação enfrentou vários obstáculos de ordem econômica, social e cultural. O financiamento público na área educacional era fundamental para viabilizar as mudanças necessárias no plano físico e pedagógico das instituições escolares (materiais pedagógicos, arquitetura escolar, valorização da carreira docente) algo que nas reformas pode ser vista mais claramente nas capitais e cidades importantes dos Estados.

As dificuldades enfrentadas de ordem social e cultural no período pelos reformadores foram a resistência mantida pelos educadores católicos, que, em sua maioria, eram contrários às ideias escolanovistas por considerá-las anticristãs e por aclamar uma sociedade democrática que se aproximava dos princípios comunistas. Embora segundo Ribeiro (2007, p. 113), as reformas ocorridas no período se enquadrassem na ideologia burguesa, de manutenção do *status quo*, a crítica religiosa ia além do campo pedagógico, adentrava o cenário econômico, pois a defesa de uma escola pública financiada pelo Estado retiraria das mãos da Igreja o poder de controlar o ensino ministrado nas escolas de cunho moralizante e dogmático.

Os educadores católicos, com atitudes deste tipo, representam, nesse momento, os interesses dominantes que produzem as injustiças sociais e as consagram, quando chegam a identificar qualquer propósito de alteração social com algo muito mal definido – o comunismo – que, aterrorizando certa base social, a imobiliza ou leva a agir contrariamente às mudanças (RIBEIRO, 2011, p. 113).

Apesar da centralidade do embate entre liberais e católicos sobre a hegemonia no cenário educacional brasileiro à época, de acordo com Saviani (2007), outros grupos se faziam presentes no debate sobre os rumos da educação brasileira. O movimento anarquista teve no campo sindical uma forte presença que defendia uma proposta pedagógica diferenciada de ambos os grupos hegemônicos. Para os anarquistas, “[...] a educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2007, p. 182-183). Nesse sentido, os anarquistas criaram escolas e materiais de divulgação para a classe trabalhadora com o intuito de desenvolver uma pedagogia libertária, de acordo com os princípios de Robin e Ferrer.

Os comunistas, organizados no PCB, não chegaram a formular uma proposta clara de educação para a classe trabalhadora, mas defenderam alguns princípios para o desenvolvimento da educação no país: “[...] ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares” (SAVIANI, 2007, p. 183-184).

De acordo com Saviani (2007), a situação internacional do movimento comunista na década de 1920 levou o movimento a se preocupar mais diretamente com a consolidação do regime numa perspectiva mundial. Entretanto o fracasso de algumas iniciativas revolucionárias no Ocidente (em 1922, na Itália e em 1923, na Alemanha) levou o movimento a mudar a estratégia de expansão internacionalista para intervenção nacionalista. No Brasil, a estratégia alterada representou para o PCB a “[...] participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930” (SAVIANI, 2011, p. 183-184).

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

Para Freitas e Biccias (2009), o grupo que conseguiu, em certa medida, contornar as dificuldades e se lançar na liderança do

projeto de reconstrução nacional foram os “pioneiros da educação nova”. Todavia a constituição desse grupo não é homogênea tampouco radical no que diz respeito a um projeto de transformação social.

Apesar das proximidades e dos muitos interesses em comum, é importante entender que essa identidade de pioneiros é uma identidade forjada e que ajudou a forjar também um cenário no qual “pioneiros” e “católicos” pareciam ser os dois únicos grupos disputando por influenciar os rumos da ação estatal no campo da educação. Nem os pioneiros constituíam “um grupo”, nem a Igreja Católica era “um bloco” coeso a expressar “uma” concepção de educação adequada para o Estado, nem pioneiros e católicos eram os atores exclusivos naquele contexto de grande efervescência política, nem é correto supor que entre os pioneiros estavam somente intelectuais “renovadores” e entre católicos, intelectuais “tradicionais” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 71).

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

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

[...] insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressiva-

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

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

Nesse sentido, ao analisar a infância concebida pelos “pioneiros da educação nova”, temos a preocupação de investigar como a mesma está associada a uma concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação, pois acreditamos que “[...] a infância é forjadora de história e do futuro, porque além da reprodução, há também o anseio de inventar e criar o futuro. Por isso, a criança é um projeto inerente à cultura, constituindo-se a educação e a pedagogia para a sua construção” (ARAÚJO, J., 2007, p. 206).

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

Partindo do pressuposto de que o conceito de infância é construído historicamente pelo homem e fundamentado por uma concepção de mundo, de sociedade e de homem, e que, dessa forma, não há uma ideia cristalizada de infância, daremos continuidade a nossa investigação sobre a concepção filosófica de in-

ância, pensada pelos “pioneiros da educação da nova” e materializada no manifesto, lançado por eles em 1932, com o objetivo de analisar qual o papel atribuído à infância no conjunto das mudanças sociais ocorridas a partir da década de 1920.

Conforme vimos anteriormente nesta pesquisa, a preocupação em situar a infância no contexto social parte da compreensão histórica de sua relevância, que, a partir da Idade Moderna, provoca em grandes pensadores a preocupação em desvendá-la para compreender sua importância, e mais, como um ser social recém-chegado pode contribuir na realização do projeto moderno de sociedade.

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

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

Com o propósito de desvendar a infância concebida pelos “pioneiros da educação nova”, debruçamo-nos num estudo preliminar sobre as reformas educacionais ocorridas na década de 1920 que constituíram um cenário favorável para constituição de um discurso renovador que, entre outras reivindicações, almejava

consolidar uma nova ideia de infância, inspirada no movimento de renovação pedagógica internacional.

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

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

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

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

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

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

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

Não diferente disso, percebemos que no decorrer das reformas educacionais os “pioneiros da educação nova” buscaram

fundamentação filosófica e científica em pensadores escolanovistas para justificar e convencer a população do caráter progressista da reformulação pedagógica.

2.4.1. É preciso “manifestar” já! Diretrizes para a reconstrução do projeto modernizante do país

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

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

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

Ao relacionar os dois significados – *manifesto* dos pioneiros –, é possível compreendermos a razão que leva grande parte

dos educadores e historiadores a atribuir notório reconhecimento aos personagens que participaram desse movimento de renovação pedagógica, pois suas reivindicações e desejos se apresentavam como algo inédito que trazia o que havia de mais avançado em termos pedagógicos no mundo para o Brasil.

Contudo de onde vem essa compreensão de que as ideias e os pensamentos brotam da mente criativa dos homens? Acreditamos que essa noção é alimentada a partir do momento em que os fatores históricos, políticos, econômicos e sociais são secundarizados, pois compreendem o movimento histórico como uma sucessão de fatos que ocorrerem à revelia das relações sociais entre os homens, logo, o escolanovismo, sendo o que há de mais avançado no plano pedagógico, deve ser incorporado na realidade brasileira que almeja alcançar *status* de um país moderno.

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

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

dependentes de seu arbítrio (MARX, ENGELS, 2007, p. 93, grifo do autor).

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

Posto o debate nesses termos, avancemos para as reivindicações propostas pelos pioneiros para a reorganização da educação brasileira. Segundo Azevedo (2011),

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

Nesse sentido, o diagnóstico realizado pelos educadores sobre a situação da educação brasileira era o pior possível, mesmo havendo em alguns momentos tentativas de implementar mudanças no cenário escolar, as propostas foram ineficientes à medida que aconteceram pontualmente e de forma isolada, sem um planejamento e diretrizes que orientassem todas elas para um mesmo caminho.

Diante dessa constatação, cabia à sociedade e ao Estado tomarem uma iniciativa que reestruturasse a educação nacional, haja vista que a aceleração da mudança do processo produtivo

dependia de um sistema de ensino que formasse um trabalhador adaptado às novas exigências do sistema produtivo. Portanto,

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

Esse trecho ilustra com clareza o que representaram para o fortalecimento do grupo as reformas educacionais realizadas nos Estados, algo que discutimos anteriormente e que demonstra o processo histórico percorrido pelos pioneiros até a conquista da liderança no processo de reconstrução nacional.

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

Embora, a princípio, sem diretrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma série fecunda de combates de ideias, agitando o ambiente para as principais reformas impelidas para uma nova direção. [...] Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender, sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideais abstratas e de princípios gerais, com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e

desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. [...] Esse movimento é hoje uma ideia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das ideias e a irradiação dos fatos (AZEVEDO, 2011, p. 467-468, grifo nosso).

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

Marx e Engels (2007) analisam que a classe dominante sempre adotou como estratégia política para manutenção do poder hegemônico a associação com o Estado, pois sua intenção era legitimar, do ponto vista jurídico e legal, suas ideias de forma compartilhada e comungada por todos, “[...] daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real [*realen*], na vontade livre” (Ibid., p. 76, grifo do autor).

Isso significa que, para os pioneiros, o aval do Estado é fundamental para diminuir a influência dos demais grupos na sociedade, pois suas ações não se restringiriam à esfera escolar, por exemplo, a laicidade do ensino, mas sim, promoveriam um confronto direto com a Igreja Católica que transcenderia os muros da escola.

Logo, o contexto era favorável para a aplicação de suas ideias, era preciso sistematizar e fundamentar a proposta de reconstrução nacional segundo os princípios novos e modernos. Dessa forma, caberia

Aos que tomaram **posição de vanguarda** da campanha de renovação educacional [...] o **dever de formular, em documento público**, as bases e diretrizes do movimento que souberam provocar, definindo, **perante o público e o governo, a posição que con-**

quistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional (AZEVEDO, 2011, p. 469, grifo nosso).

2.4.2. Por que uma “Educação Nova”?⁴³

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

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

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

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, **da evolu-**

⁴³ O título do item em questão tem como referência o artigo produzido por Anísio Teixeira que discute a importância da proposta pedagógica escolanovista para o desenvolvimento social do país. Ver artigo: TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". In: **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p. 02-30. Disponível no site:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/nova.htm>, acesso no dia 28/10/11.

ção da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o **“conteúdo real desse ideal” variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época**, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (AZEVEDO, 2011, p. 471, grifo nosso).

Nesse trecho, fica evidente a preocupação dos pioneiros em promover uma reforma pedagógica que colocasse a escola em sintonia com as mudanças sociais. Para os pioneiros da educação nova, caberia aos homens se adaptarem às novas demandas sociais, sendo assim, a escola, como importante espaço de formação, deveria modificar sua prática constantemente para não sair do movimento histórico da sociedade.

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

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

Mais à frente, no próprio documento, os pioneiros esclarecem que a finalidade principal da educação é superar as diferenças sociais como barreira ao processo de escolarização.

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. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos **interesses de classes** (AZEVEDO, 2011, p. 472, grifo nosso).

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

Primeiramente, temos fortes indícios da influência do escolanovismo deweyano em relação ao processo de construção do conhecimento vinculado a uma necessidade prática e utilitária no meio social. Ao citar Dewey (1979), queremos mostrar como o mesmo concebe essa relação e como seu discurso é apropriado pelos pioneiros na defesa de uma escola fundamentada em princípios científico e progressista.

A filosofia tem, assim, dupla tarefa; a de criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornaram obsoletos em vista dos novos recursos disponíveis e quais os que são meramente sentimentais por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos; e também a de interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros

empreendimentos sociais. Seria impossível que ela tivesse bom êxito nessas tarefas, sem equivalentes educacionais sobre o que se devesse fazer ou não fazer. [...] A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova (DEWEY, 1979, p. 362-363).

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

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

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

[...] o objetivo de formar uma consciência nacional e preparar uma mão-de-obra qualificada, condição indispensável para a produtividade na indústria, algumas nações passaram a desenvolver Sistemas de Ensino, por verem na educação um meio para atingir tais objetivos. A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como neutro, um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia,

porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um (GALIANI, 2009, p. 73).

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

No caso brasileiro, a aceitação da intervenção do Estado como agente promotor da educação no início do século XX ocorreu de forma paulatina, pela resistência de parte dos liberais e da grande maioria dos católicos, que, guardadas as diferenças entre eles, enxergavam o Estado como um agente externo altamente autoritário e regulador. Entretanto, com a aceleração dos processos de urbanização e industrialização, a partir da década de 1930 e mudança no cenário político do país, com a entrada de Getúlio Vargas no poder e criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, dirigido pelo então ministro Francisco Campos, foi necessário por parte dos grupos envolvidos mudarem a estratégia frente ao Estado, pois o mesmo não deixaria de lado um setor (educação) tão fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país, um exemplo dessa disposição foi a promulgação do decreto n.º. 19.890, de 18 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos.

Diante desse cenário, os pioneiros, em sua grande maioria compartilhando dos ideais liberais, tinham a compreensão, fruto de suas atuações no âmbito administrativo em alguns Estados, do poder do Estado como agente promotor de políticas públicas. Dessa forma, os pioneiros manifestavam sua posição, afirmando que,

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a orga-

nização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral da educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica **para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais** (AZEVEDO, 2011, p. 474-475, grifo nosso).

Contudo, dizendo quem são e para onde querem caminhar, os pioneiros defendem uma ação estatal modesta, de modo que assegure o “*direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral*”, respeitando a organização social posta, ou seja, o monopólio do ensino por parte do Estado seria prejudicial ao sistema democrático, pois subjugaria aqueles que provêm de recursos e que desejam uma educação diferenciada, logo,

Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira, não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se estenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a **escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos** (AZEVEDO, 2011, p. 475, grifo nosso).

É preciso reconhecer nessa reivindicação pontual dos pioneiros um avanço para o cenário escolar brasileiro, pois essa questão só veio a se materializar no contexto brasileiro após 64 anos, com a promulgação da LDB n°. 9.394/96, que passou a ser dever

do Estado e direito das crianças e adolescentes dos sete aos 14 anos o acesso ao ensino fundamental⁴⁴.

Concomitantemente ao discurso em defesa da escola pública e gratuita, é importante problematizar por que, em todo momento no corpo do documento, há a defesa de uma educação que garanta os direitos biológicos do indivíduo. É tão forte esse discurso que, em passagem anteriormente citada neste trabalho, vimos os pioneiros classificarem a escola tradicional como pensada exclusivamente para a classe burguesa⁴⁵. Uma simples pergunta: A grande maioria dos pioneiros da educação nova é o quê? Acreditamos que tudo, menos socialistas e comunistas.

Para confirmar nossa tese sobre a filiação teórica dos pioneiros, neste trabalho nos atentaremos, particularmente, ao documento produzido pelos mesmos, pois, apesar de não ser homogêneo o pensamento de todos os envolvidos, marca uma proximidade ideológica da qual as divergências possíveis foram secundarizadas em prol de um objetivo maior.

No decorrer do trabalho, é possível perceber mais claramente a contribuição do escolanovismo/liberalismo tanto no corpo do manifesto quanto nas reformas educacionais anteriores ao documento. Todavia, ao analisar o documento, percebemos a presença da matriz teórica positivista, e, muito embora nossa análise tenha se detido sobre a contribuição do pensamento deweyano no documento, é difícil não notar a presença de alguns conceitos e seus significados associados ao pensamento positivista.

Para ilustrar tais impressões sobre a influência positivista no corpo do documento, observemos as seguintes passagens:

À escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável comple-

⁴⁴A observação feita no trabalho sobre a reivindicação dos pioneiros da educação nova em defesa da educação pública no Brasil se faz importante porque é uma referência na história da educação brasileira quando discutimos o processo histórico da universalização do acesso e oferta de ensino em todas as modalidades.

⁴⁵ AZEVEDO (2011, p. 472).

mento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a **escola moderna aparelhada de todos os recursos para entender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas** (AZEVEDO, 2011, p. 491, grifo nosso).

Nesse trecho, a compreensão do papel da escola moderna diante da escola tradicional nos remete a uma reflexão sobre a possível influência da matriz teórica do positivismo, particularmente nos estudos realizados por Durkheim (1978) sobre a educação e sua função social para a manutenção da ordem vigente⁴⁶.

É interessante observar, nessa passagem, a vontade de transformar a escola tradicional numa escola moderna com a discussão de Durkheim (1999) sobre os dois tipos de sociedades – a mecânica e a orgânica –, de modo que a primeira se encontra num estágio inferior de desenvolvimento e evolução, comparada à segunda, que apresenta uma complexidade mais avançada pelo progresso científico e divisão mais acentuada do trabalho social⁴⁷.

Outro ponto que nos chama a atenção da possível influência positivista no documento é o fato de desconsiderar as diferenças sociais e econômicas como problema no processo educativo, pois, como vimos anteriormente, a educação deve ser *para além das classes sociais*, o que deve prevalecer é o direito biológico de cada indivíduo de desenvolver-se, independente das relações sociais que o determinam, dessa forma, os problemas sociais numa perspectiva positivista são vistos como anomalias e devem ser re-

⁴⁶ Ver obra: DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11ª ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

⁴⁷ Ver obra: DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social**. 2ª ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Flores, 1999, especialmente o livro I, capítulo II – Solidariedade mecânica ou por similitudes e capítulo III – A solidariedade devida à divisão do trabalho ou orgânica.

mediados pela sociedade com vistas ao bom funcionamento do *organismo social*.

A escola, vista para os pioneiros como instituição social, tem como uma de suas funções formar novos indivíduos que possam adaptar-se num processo de mudança social, ou seja, a escola, não mais preocupada em formar somente a elite intelectual, passa a defender uma educação que valorize as diferenças e individualidades, pois em sintonia com a sociedade a escola deve contribuir na preparação futura da mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Dessa **concepção positiva** da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um **organismo maleável e vivo**, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação (AZEVEDO, 2011, p. 490, grifo nosso).

Mais uma vez, não podemos deixar de mencionar a utilização de termos e conceitos empregados pelo positivismo de base durkheimiana presente no corpo do documento em seções importantes do documento, a saber, as duas últimas passagens citadas se encontram na seção que trata sobre “O papel da escola na vida e sua função social”. Os termos referentes à *concepção positiva* de escola, algo que, particularmente, atribuímos à crença dos pioneiros em reconhecer nos saberes e no método científico um processo legítimo e sólido de produção do conhecimento, fato esse enfatizado por Dewey (1979), quando o mesmo analisa a relevância da ciência como referência para a organização do processo educativo, portanto, temos razão em enxergar uma proximidade teórica das duas matrizes nessa questão.

[...] é o nome do *saber* em sua mais característica forma. Ela representa, de certo modo, o resultado final do aprendizado – o termo deste. O que é conhecido, em tal caso, é o que é certo, seguro, assente, aquilo que dispomos; é

antes aquilo *com que pensamos*, do que aquilo *sobre que pensamos*. [...] Ela consiste nos instrumentos e métodos especiais que a humanidade lentamente criou com o fim de orientar a reflexão sob condições tais que são verificados seus processos e resultados. [...] Sem a iniciação no espírito científico ninguém se apossa dos melhores instrumentos que a humanidade inventou para orientar eficazmente o raciocínio. Sem essa iniciação uma pessoa não só se limita a proceder a investigações e a estudos sem utilizar os melhores instrumentos existentes para esse fim, como também deixa de compreender a plena significação do saber (DEWEY, 1979, p. 208-209, grifo do autor).

A discussão sobre a relevância e o papel da ciência para o desenvolvimento humano entre as duas correntes teóricas traz à tona mais um elemento crucial para entendermos um pouco a postura dos pioneiros em relação às questões de ordem econômica e social, a neutralidade científica. Pela defesa incondicional do poder transformador da ciência, é possível compreender, para os pioneiros, que o importante é garantir a todos o acesso ao conhecimento por meio das ferramentas científicas, pois caberá ao indivíduo determinar o limite de seu desenvolvimento de acordo com suas capacidades biológicas de adaptação ao meio ambiente, dessa forma, isentando as relações sociais e históricas para a produção e apropriação do conhecimento.

De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de **maneira científica**, e se a **ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios**, com os climas e as latitudes, a obra educacional deve ter, em toda a parte, uma “unidade fundamental”, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal (AZEVEDO, 2011, p. 492, grifo nosso).

Neste trabalho, não nos propomos a analisar as interfaces do escolanovismo deweyano com o positivismo, entretanto, como o nosso objeto de análise nos chamou a atenção sobre a possibilidade dessa relação, fizemos alguns destaques pontuais que, por ventura e necessidade, poderão ser discutidos com mais propriedade.

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

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

Os autores discutem a historicidade dos conceitos de infância e de criança, levando em consideração como os mesmos se relacionam no contexto social, pois não são homogêneos tampouco universais, dessa forma, variam de acordo com a realidade social, vivenciada por criança e seu grupo social.

É quando pensamos a infância como tempo social que compreendemos a vinculação que se consolidou historicamente entre a forma como vivem as crianças e a luta por alguns direitos institucionalizados que a ela se vinculam diretamente, como o direito à educação, por exemplo. A permanência maior ou menor dentro de um tempo social sofre variações consideráveis conforme a posição que se ocupa nos jogos que demarcam lugares econômi-

cos entre as pessoas. Por isso, o tempo de vida nem sempre é equivalente ao tempo do corpo (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 59).

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

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

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

Portanto, a preparação, realizada anteriormente à investigação sobre a concepção de infância e expressa no documento, segue a forma como acreditamos que os próprios pioneiros fizeram até definirem o papel social da criança diante da reforma educacional, ou seja, não basta pensar uma nova infância e/ou uma nova criança se continuarmos com a velha estrutura pedagógica e social.

Mas, para que a escola possa fornecer aos “impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se”, e abrir ao educando, à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la, é preciso que ela seja reorganizada como um **“mundo natural e social embrionário”, um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade** (AZEVEDO, 2011, p. 480, grifo nosso).

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

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

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

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

Anísio Teixeira, dentre os pioneiros da educação nova, foi aquele mais fiel discípulo do pensamento deweyano, em todos os sentidos, sobretudo, na defesa incondicional da democracia e da liberdade individual como condição primária para o progresso social. De acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 85), com Paschoal Lemme, guardadas as diferenças ideológica, os pioneiros da edu-

cação eram concebidos os mais “radicais” defensores da democracia.

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

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

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

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

A nova doutrina, que não considera a função educacional uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicio-

nal), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para **a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação** (AZEVEDO, 2011, p. 479, grifo nosso).

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

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

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

Contra-pondo-se à Escola Tradicional, que tinha como centro do processo educativo a transmissão de conteúdos pelo professor, a Escola Nova propôs a chamada “Revolução de Copérnico da Educação”, colocando como centro do processo educativo o aluno e o ato de “aprender a aprender”. [...] Trata-se, isto sim, de uma proposta pedagógica em cujo cerne encontra-se uma secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor. [...] O que nos parece mais importante a destacar aqui é o fato de que, parado-

xalmente, a Escola Nova, ainda que tenha se concentrado em sua análise da educação nos aspectos intra-escolares, secundarizando a inserção da educação na luta política no sentido amplo do termo, acabou por esvaziar a própria essência do trabalho educativo, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo desprovido de conteúdo (DUARTE, 1998, s/p.).

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

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

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

Teixeira (2006) complementar a resposta, ao defender a importância do ambiente social como espaço de formação e interação das crianças, pois, por meio dessa interação chegariam naturalmente à descoberta dos conhecimentos necessários para a vida em comum⁴⁸.

⁴⁸ Teixeira (2007) em outra obra reforça o sentido da educação para o desenvolvimento social, que a nosso ver, fornece mais elementos sobre o questionamento em relação ao conteúdo escolar. “Esclarecer é educar. A direção da sociedade só pode ser dada, hoje, pela educação, porque as forças da ciência

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

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

A proposta de superação da escola tradicional, para além da discussão curricular e metodológica, está centrada na ênfase individual, isto é, a defesa dos princípios liberais de democracia e liberdade, e, nesse caso, a criança nesse contexto é vista como um ser que potencializa essas características pelo fato de ser imatura e dispor de capacidades sociais pois, segundo Teixeira (2006, p.

tornaram a vida tão ampla e tão complexa, e os homens tão libertados, que, ou eles se dirigem a si mesmos, ou ninguém mais os dirigirá. [...] Creio, porém, poder afirmar que o problema é um único: de mais educação, mais esclarecimento, mais inteligência, e que, na sociedade atual, fora daí não há direção e nem, sequer, salvação” (TEIXEIRA, 2007, p. 109).

39), “[...] a absoluta dependência física, por exemplo, da criança apresenta um reverso inegavelmente positivo, que é a riqueza e a opulência de seus dons sociais. De sorte que sua dependência depressa se torna uma fecunda interdependência imensamente rica de lições e de aprendizagem”.

Portanto, a diferença entre a escola tradicional e a escola nova:

[...] não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance**, “graças à força de atuação das necessidades profundamente sentidas”. É certo que, **deslocando-se** por esta forma, **para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios**, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista lógica formal dos adultos, para pô-los de acordo com a “**lógica psicológica**”, isto é, com a lógica que se baseia na **natureza e no funcionamento do espírito infantil** (AZEVEDO, 2011, p. 480, grifo nosso).

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

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Er-

nesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um **“caráter biológico”**, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas **aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social** (Ibid., grifo nosso).

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

E a infância, e a criança, como são encaradas nesse contexto? Assumir uma postura de valorização da individualidade, da personalidade, da liberdade e autonomia infantil nesses moldes é a tentativa de criar uma ideia de infância e criança homogênea⁴⁹, que se diferenciariam *“somente”* pelas características biológicas, isto é, naturalizando um processo de formação humana que é histórico e determinado pelas condições materiais de produção.

A naturalização das relações capitalistas de produção e a naturalização do mercado mundializado, por meio do procedimento de considerar a produção como sendo organizada com o objetivo de atender às necessidades individuais, levam também à concepção de que a ética é um problema de moralidade individual e que cabe ao indivíduo procurar agir moralmente, estabelecendo limites à lógica do

⁴⁹ Ao discutir a homogeneidade defendida no tratamento pedagógico entre as crianças, Freitas e Biccas (2009, p. 58-59) nos alerta sobre essa questão: “A circulação intensa e a apropriação das estratégias para a identificação de grupos de crianças homogêneas em termos de desempenho escolar deve ser entendida à luz dos contrastes desse contexto. Além do mais, a notoriedade adquirida na ‘década das reformas’ por alguns intelectuais educadores facilitou a construção do mercado de traduções, de produtos educacionais e de empreendimentos cujo vigor editorial dava fôlego à publicação de instrumentos de avaliação tais como os testes de inteligência”.

lucro. [...] Em última instância, a lógica econômica do capitalismo não é harmonizável com princípios tais como solidariedade, fraternidade e justiça. Mas o capitalismo precisa que coexistem os dois tipos de discurso, o econômico-pragmático e o discurso moral, pois o segundo é necessário particularmente para evitar o total esfacelamento do tecido social, que resultaria da radicalização do próprio princípio liberal, segundo o qual o progresso social resulta da busca incessante de satisfação das necessidades e dos interesses pessoais (DUARTE, 2006, p. 143).

A infância, concebida pelos pioneiros, é o momento especial da vida humana para iniciar o cultivo dos valores como solidariedade, autonomia, criatividade, empreendedorismo, fundamentais para a manutenção da democracia social, preservação da harmonia entre as diferentes classes sociais e para revisão constante de suas práticas e técnicas em busca da melhoria do ensino em sintonia com o mundo do trabalho.

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

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

A escola se destina essencialmente a preparar, o mais economicamente e o mais eficiente-

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

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

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

Nesse sentido, é compreensível a reivindicação dos pioneiros sobre a escola pública, gratuita, laica e obrigatória, claro que essa reivindicação não está explicitamente relacionada com o fator

econômico e político, mas sim ao fator biológico⁵⁰, como sendo de direito “natural” de todo cidadão, independente de classe, etnia e religião (AZEVEDO, 2011, p. 475-476).

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

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

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

⁵⁰ A ênfase no fator biológico é uma questão que também chama a atenção de Freitas e Biccás (2009) no decorrer do manifesto na discussão sobre a democracia: “Dois aspectos do documento estão diretamente ligados ao tema democracia. O primeiro diz respeito ao Estado como ‘lugar adequado’ para racionalizar a educação pública em termos nacionais. O segundo aspecto diz respeito à própria concepção de democracia, representada como hierarquia de capacidades e não como hierarquia de privilégios econômicos. É nesse particular que Azevedo lança mão de uma argumentação acompanhada de metáforas da biologia para propor que os caracteres biológicos de cada indivíduo fossem os únicos referenciais para diferenciar cidadãos” (FREITAS e BICCÁS, 2009, p. 74).

trabalhadores (MARX, 2004, p. 30, grifo do autor).

É importante indagar: Para qual infância o discurso dos pioneiros está direcionado? O projeto social, defendido por eles, concebe uma infância “*vivendo a sua própria vida, generosa e bela da criança*”, logo, a criança, filha da classe proletária, está contemplada nesse projeto?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Logo, a infância, como período da vida humana marcado pela imaturidade e inexperiência, é vista pelos pioneiros com maior atenção e cuidado e por isso deve ser considerada o eixo do novo processo educativo que estimulará nos indivíduos o espírito

moderno, criativo e empreendedor, tão necessário para a reconstrução do país.

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

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

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

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

mulando-os constantemente para adaptarem-se às demandas sociais.

O escolanovismo deweyano, segundo Galiani (2009), contribui de forma significativa para a manutenção da classe burguesa no poder num período marcado por instabilidade econômica e política de vários países no fim do século XIX e início do século XX. Sua contribuição no campo pedagógico extrapola a esfera escolar, pois, ao defender princípios como democracia⁵¹ e liberdade, aponta para um pacto social que harmonize as diferenças sociais em prol de maior participação das camadas populares aos bens culturais produzidos pela sociedade.

A maioria das propostas educacionais de Dewey foi apropriada pela sociedade americana nas décadas de 1930 e 1940 e, porque não dizer, nas sociedades capitalistas onde se processava um ritmo alucinante de industrialização. Isso porque tais propostas garantiriam a continuidade da divisão de classes, não apontavam para uma alteração da propriedade burguesa, garantiriam e satisfariam algumas necessidades da sociedade burguesa. E, ao apontarem para um sentimento democrático, delegavam à democracia um poder e a colocava na condição de um código moral exemplar, de forma que qualquer manifestação

⁵¹ O entendimento do próprio Dewey sobre as duas categorias – Democracia: “Uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens”. (DEWEY, 1979, p. 106). Liberdade: “A falta do livre e razoável intercâmbio que promana de vários interesses compartilhados desequilibra o livre jogo dos estímulos intelectuais. Variedade de estímulos significa novidade e novidade significa desafio e provação à pesquisa e pensamento. Quanto mais as atividades se restringirem a umas tantas linhas definidas – como sucede quando as divisões de classes impedem a mútua comunicação das experiências – mais tendem a se converter em rotina para a classe de condição menos favorecida, e a se tornar caprichosas, impulsivas e sem objetivos para a classe em boa situação material” (DEWEY, 1979, p. 91).

contra a sociedade americana seria um atentado à democracia. Desta forma, a democracia passaria da condição de um regime político para um modo de vida social e, consequentemente, uma forma de controle moral das classes trabalhadoras que deveriam se contentar em participar da sociedade e não de transformá-la (GALIANI, 2009, p. 132-133).

O presente estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo a infância como questão central, entendida na sua relação com a sociedade e educação, evidencia a importância do documento por representar um discurso pedagógico, que, apesar de marginalizado nos discursos oficiais, exerceu forte influência nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, a partir das décadas de 1940 e 1950, quando remanescentes desse mesmo grupo, acrescido de outras personalidades, participaram das discussões durante os 13 anos de tramitação no Congresso Nacional até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 4.024/61⁵².

Ao analisar a concepção de infância expressa pelos pioneiros da educação nova no manifesto, foi possível perceber a estratégia política adotada pelo grupo naquele momento histórico, pois, em vez de uma disputa interna para ver qual matriz teórica

⁵² Estudos preliminares de Anísio Teixeira sobre a LDB n.º. 4.024/61.

TEIXEIRA, A. Estudo sobre o projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.48, out./dez. 1952. p.72-123. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, A. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. In: **Documenta**. Rio de Janeiro, n.81, fev. 1968. p. 3-9. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, Anísio. A lei de diretrizes. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.48, 1952. p. 280-283. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. In: **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, abr. 1959. p. 5-33. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/2011.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 02/11/11.

exerceria maior influência, a saída foi unificar as forças em prol de um projeto comum de desenvolvimento do país.

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

Portanto, a problemática deste trabalho – a infância –, encarada na perspectiva histórica e filosófica, nos revela que os conceitos, as concepções e visões de mundo, de homem e de sociedade são determinadas pelo próprio homem, condicionados pela produção material e pelo modo de produção de seu tempo histórico (MARX, ENGELS, 2007, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de iniciar minhas considerações finais, gostaria de ressaltar as contribuições de todos os autores que, ao longo do trabalho, por meio de suas pesquisas, propiciaram a este pesquisador um arcabouço teórico sem o qual seria inviável alcançar os objetivos almejados por esta dissertação, pois acredito num trabalho coletivo e colaborativo, e, mesmo com algumas discordâncias teórica, faz-se necessário esse diálogo para superarmos os desafios postos no processo investigativo.

A pesquisa, por ora concluída, propôs-se desde o início a investigar a concepção de infância presente no documento político **A reconstrução educacional no Brasil: Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, publicado em meados de 1932. O documento elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 25 personalidades políticas do cenário brasileiro tinha como objetivo principal estabelecer diretrizes para uma mudança na mentalidade pedagógica, política, social e cultural do país. Naquele momento histórico, o país passava por um processo de mudança de sua matriz econômica, isto é, a economia nacional começava a desenvolver o setor industrial e comercial, com isso, a urbanização foi acelerada com a crescente demanda de mão de obra qualificada para atender às necessidades do mercado com a esperança de melhores condições de vida.

Diante desse cenário social, político e econômico, nossa intenção foi investigar como a infância e a criança eram vistas pelos pioneiros da educação nova, qual a função social destinada a elas dentro do projeto de reconstrução do país tendo a educação como elemento central e catalisador do progresso social.

Para tanto, propomo-nos a analisar a infância expressa no documento numa perspectiva histórica e filosófica que evidencias-

se algumas de suas matrizes teóricas que contribuíram para a construção da ideia de infância por parte dos pioneiros. Este estudo levou em consideração a matriz teórica deweyana como uma das matrizes mais influentes no processo de elaboração do documento, algo que não significa uma homogeneidade entre os pioneiros, e, sim, uma delimitação teórica necessária para aprofundarmos a discussão sobre o movimento de renovação pedagógica, desenvolvido no Brasil no início do século XX.

Ao propor uma investigação sobre a influência do pensamento filosófico de John Dewey no Manifesto dos Pioneiros, foi necessário analisar, em suas principais obras que tratam sobre educação, filosofia, democracia, liberdade e experiência, como o filósofo estadunidense associa a infância com a educação e a sociedade, de modo que pudesse subsidiar a análise, num segundo momento, de sua influência na concepção de infância, expressa no documento produzido pelos pioneiros da educação nova.

Os estudos sobre a matriz teórica deweyana levaram em consideração o contexto histórico vivenciado pelo filósofo, pois acreditamos que o homem é produto do seu tempo histórico, determinado pelas condições materiais e pelo modo de produção de sua época. Dessa forma, a contribuição do historiador E. J. Hobsbawm (1977) foi fundamental para analisarmos o contexto econômico e social vivenciado por Dewey nos Estados Unidos no século XIX, um país cuja pujança econômica, política e cultural proporcionou as condições materiais para o desenvolvimento de uma nova concepção de educação, de homem, de sociedade e de infância. Na Europa, particularmente, nos países mais avançados no processo de industrialização, é possível notar uma efervescência por parte da sociedade que almejava uma nova forma de conceber a relação pedagógica para além das formas tradicionais de submissão e autoritarismo.

No decorrer da análise sobre o pensamento pedagógico e filosófico de John Dewey, foi possível perceber que, como já observou Galiani (2009), o educador estadunidense foi um dos gran-

des pensadores do século XIX que sistematizou toda uma filosofia da educação voltada para o reconhecimento do indivíduo enquanto ser ativo do processo educativo, não se restringido apenas a esse aspecto, ampliou a discussão e associou a escola com a vida, isto é, a defesa de uma escola ativa, conectada com as necessidades sociais e que promovesse a prática democrática, dentro e fora da escola, como princípio fundamental para a harmonia da sociedade.

Outra característica que marca o pensamento deweyano é a capacidade argumentativa e retórica do filósofo para expor suas ideias de modo claro, simples e bem fundamentado numa visão de mundo. A preocupação do educador era promover a liberdade humana em todos os sentidos, e só chegaríamos a essa liberdade por meio de um processo educativo democrático (DEWEY, 1979).

A infância concebida por Dewey é vista como um período fundamental da vida, não no sentido de preparação à vida adulta, algo que, em suas obras (DEWEY, 1953; 1976; 1978; 1979), procurou debater e atacar as posições que concebem a criança como um *vir-a-ser*. Tratava a criança como um ser imaturo e inexperienced, que, por isso mesmo, deveria ser fruto de atenção e cuidado com sua educação, pois a liberdade e a experiência constituem um dos elementos mais importantes a serem desenvolvidos no processo educativo das crianças.

Logo, a criança deve ter sua individualidade respeitada. Daí resulta todo um processo de centralização na figura infantil, pois o ambiente social e escolar deve partir dessa premissa, de modo que a organização escolar deve levar em consideração as diferentes individualidades e personalidades.

Aqui é importante destacar que, para Dewey, as diferenças individuais devem ser prioritariamente de ordem biológica e não econômica e social, pois devem ser garantidas a todos condições mínimas de sobrevivência e de disputa social, cabendo ao Estado o papel de assistir os menos favorecidos com políticas de assistência social.

Foi possível perceber no decorrer da análise sobre o pensamento deweyano que a defesa da individualidade e da liberdade da criança está associada ao pensamento liberal. Entretanto é preciso levar em conta que o pensamento liberal não é uma corrente teórica homogênea, por exemplo, encontraremos liberais que defendem a não participação do Estado nos setores sociais e econômico, restando a ele a função proteger a integridade física e a propriedade privada dos cidadãos; por outro lado, teremos liberais que defendem a participação do Estado como agente amenizador dos conflitos e harmonizador das contradições sociais, com a elaboração dos direitos sociais e políticas sociais de assistência à miséria (CHAVES, 2007; ALVES, 2007).

Entendemos que o pensamento de John Dewey aproxime-se mais dos liberais sociais, apesar do nosso estranhamento, por defender uma intervenção estatal no que se refere à escolarização da população, mormente aquela desprovida de condições materiais para subsidiar o custeio de uma escola não pública e gratuita.

De qualquer forma, o social contido na concepção filosófica deweyana, a nosso ver, deve ser problematizado por não apresentar uma superação das condições desiguais existentes na sociedade, ou seja, a questão social defendida pelo educador está direcionada para a manutenção da ordem capitalista de produção, pois em nenhum momento são postos em cheque a propriedade privada dos meios de produção e os interesses antagônicos entre as classes sociais (proletariado e burguesia).

É possível a criança desenvolver uma liberdade e experiência criativa numa sociedade marcada pelas contradições econômicas, sociais e políticas? Segundo Dewey (1979, p. 106), a possibilidade existe mediante a construção de uma sociedade democrática, em que todos tenham oportunidades de crescimento.

Para nós, a liberdade humana não é algo natural, que brota da natureza humana, mas sim resultado de um processo histórico, no qual caberá à classe proletária superar as contrições postas pelo capitalismo, de modo que a eliminação da propriedade priva-

da é o primeiro passo para construirmos uma sociedade socialista, em que os indivíduos possam exercer seu trabalho, orientados pela necessidade social e coletiva.

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a subsumir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos; somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível (MARX, ENGELS, 2007, p. 64).

A partir dessa perspectiva de análise, compreendemos que a infância concebida por Dewey cumpre papel fundamental no processo de consolidação do capitalismo em âmbito mundial, pois, ao considerar a criança um sujeito ativo, livre e criativo, centro do processo educativo, atribui à educação, especialmente à educação escolar, um papel formativo, tendo como parâmetro as mudanças e necessidades sociais.

O discurso renovador e progressista do escolanovismo deweyano tem um poder sedutor que encantou educadores do mundo inteiro, dispostos a promoverem uma reformulação pedagógica em seus países, inspirados no modelo de democracia construído nos Estados Unidos, visto naquele período, como a referência de organização social, política e econômica.

No Brasil, o movimento em defesa de uma renovação pedagógica nos moldes europeu e estadunidense ganha força no final do século XIX, em particular a partir da promulgação da república. Segundo Leão (1990, p. 16-19), a educação nacional deve ser uma das medidas mais importantes para tornar o país uma nação desenvolvida e sintonizada com o contexto internacional.

No decorrer da década de 1920, o movimento de renovação pedagógica ganhou força via reformas educacionais em diver-

dos Estados (VIDAL et. al., 2011), defendendo o acesso à escolarização da população como forma de amenizar as altas taxas de analfabetismo e implantar um modelo pedagógico renovado que valorizasse o educando no processo educativo.

Como demonstramos no segundo capítulo deste trabalho, as reformas educacionais, promovidas e dirigidas por educadores e personalidades políticas que aderiram ao discurso pedagógico renovador, contribuíram para fortalecer o grupo político que, na década de 1930, produziu o documento político cuja intenção era estabelecer as diretrizes gerais para uma reformulação pedagógica em nível nacional, inspiradas nas ideias escolanovistas e positivistas.

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constitui uma importante referência para entendermos a influência do discurso escolanovista deweyano no Brasil, pois a preocupação em garantir a escolarização da população via poder público, a valorização da criança e do educando no centro do processo educativo e uma educação fundamentada em princípios científicos demarcam a influência do pensamento deweyano no documento.

Outra característica marcante da presença escolanovista no discurso dos pioneiros é a ênfase no aspecto biológico e psicológico do indivíduo, pois, segundo Azevedo (2011, p. 471-472), a educação é um direito biológico que deve ser proporcionado a todos, independente de sua origem social.

É interessante observar nesse contexto quem são os interlocutores dos pioneiros no cenário político-pedagógico. Dentre os grupos sociais (comunistas, anarquistas e católicos) que participam desse cenário, o que apresenta maior força e resistência frente aos pioneiros é o grupo dos católicos, liderado pela Igreja Católica (SAVIANI, 2007, p. 180-181).

Entretanto, como observa Saviani (2007) mais adiante, apesar das diferenças ideológicas entre os dois grupos (liberais e católicos), ambos contribuíram, “[...] à sua maneira e indepen-

dentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2007, p. 193).

O discurso progressista dos pioneiros em relação à infância pregava uma liberdade e autonomia da criança no ambiente escolar, pois, a partir de então, deveria ser respeitada sua personalidade, e todo trabalho educativo se iniciaria pelos interesses e necessidades de aprendizagens das crianças, ou seja, caberia à escola e ao professor organizar um ambiente rico em estimulação para que as crianças pudessem se desenvolver com liberdade e criatividade.

No entanto, como observamos no decorrer do trabalho, o discurso da liberdade e autonomia da criança, posto pelo escolanovismo deweyano e incorporado pelos pioneiros, é um tanto quanto polêmico, para não dizer contraditório, pois somente o fator biológico não garante o desenvolvimento da liberdade e da autonomia do indivíduo, dessa forma, acreditamos que esse viés biologizante foi utilizado para amenizar as diferenças de classe social e afirmar que tais diferenças são resultados da natureza humana de cada indivíduo e não de um processo histórico marcado pelo conflito de interesses antagônicos entre as classes.

Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitiam. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda a transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade. Entretanto, é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. [...] A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. [...] Então, a atenção liberta-se, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo

no exercício dessa atividade (SAVIANI, 2008, p. 18-19).

Outra questão que nos chamou atenção, ao analisar o documento, é a presença constante de conceitos vinculados à matriz teórica do positivismo. Ao estudar brevemente o processo de constituição da república no Brasil, notamos a influência do positivismo entre as personalidades que participaram desse movimento e que, de certa forma, faz-se notar, por exemplo, com a expressão “Ordem e progresso” na bandeira nacional, lema este que sintetiza bem a ideia positivista de sociedade e progresso social.

Neste trabalho não foi possível nos ater a essa questão, mas sentimos a necessidade de colocar algumas indagações que poderão ser problematizadas em outras pesquisas que tratem sobre a relação escolanovismo/liberal com o positivismo: Quais são as interfaces no campo pedagógico entre o pensamento escolanovista e o pensamento positivista? Em relação à concepção de ciência, quais as semelhanças e diferenças entre as matrizes teóricas? Por que escolanovistas e positivistas, ambos defendendo a manutenção da ordem burguesa, colocam-se, no período histórico analisado, como adversários?

Sobre essa questão que envolve as diferentes matrizes teóricas, consideramos neste trabalho que dentro do grupo dos pioneiros esse conflito foi silenciado em prol de um objetivo maior, pois,

[...] se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. [...] Cabe verificar em que grau a perspectiva de uma revolução democrático-burguesa assumida pelas forças de esquerda, sob a liderança do PCB, as levou a estar sintonizadas com o ideário escolanovista, enquanto uma concepção pedagógica que traduz, do ponto de vista educacional, os objetivos dessa modalidade de revolução social.

Essa perspectiva pode ser exemplificada com a situação particular de Paschoal Lemme (SAVIANI, 2007, p. 272-273).

Nesse sentido, é compreensível que a concepção de infância defendida pelos pioneiros seja considerada progressista se utilizarmos como referência a pedagogia tradicional então predominante. É preciso reforçar que o caráter progressista da escola nova está vinculado a um projeto liberal de manutenção da ordem burguesa, dessa forma, corroboramos Duarte (2006) quando o mesmo analisa o caráter renovador do lema “aprender a aprender”.

O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunde mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (DUARTE, 2006, p. 157).

O trabalho educativo, desenvolvido a partir do princípio da adaptabilidade do indivíduo às necessidades do mercado globalizado, resulta num processo de alienação da individualidade humana, pois “[...] o objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (DUARTE, 2006, p. 116).

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que o discurso pedagógico atual de forte influência construtivista se aproxima muito das ideias escolanovistas, pois, se hoje a criança é vista como sujeito que interage com o meio social e, a partir de sua interação, constrói conhecimentos significativo, essa premissa já era

defendida por Dewey (1979) ao enfatizar a importância da interação social entre os indivíduos, em especial para as crianças.

O meio consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns. Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa de alguma atividade associada, o indivíduo adota os fins que a estimulam, familiariza-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se de seu modo de sentir. [...] Todavia, ao tornar-se a sociedade mais complexa, cumpre proporcionar um ambiente social especial que se dedique especialmente a desenvolver as aptidões dos imaturos. Três das mais importantes funções deste meio especial são as seguintes: simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver; purificar e idealizar os costumes sociais existentes; criar um meio mais vasto e melhor equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados (DEWEY, 1979, p. 24).

A relevância acadêmica deste trabalho soma-se às de outros estudos (ARCE, 2001, 2005; DUARTE, 1992, 1998, 2004, 2005, 2006; EIDT, 2009; FACCI, 2003, 2004; MARTINS, 2001; PASQUALINI, 2010; ROSSLER, 2003, 2005; SAVIANI, 2008; TULESKI, 2007) que compartilham da crítica ao lema do “aprender a aprender”, centrado na adaptação constante do indivíduo aos ditames do capital.

As pesquisas supracitadas representam um esforço teórico dos pesquisadores de aprofundar uma crítica à concepção naturalizante de homem e defender como proposta de superação no campo pedagógico a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Saviani a partir da década de 1980, quando o mesmo afirma que a proposta da pedagógica implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo

produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p. 09).

As análises desenvolvidas neste trabalho demarcam o terreno teórico-metodológico, trilhado pelo pesquisador no processo de investigação da temática, e um processo de amadurecimento intelectual do mesmo, pois acreditamos que o trabalho intelectual não é um ato solitário, mas sim solidário e político, em que nos servimos dos outros para a construção de novos conhecimentos que poderão servir a outros indivíduos, e, o mais importante, não nos esquecendo de nossa visão de mundo, de sociedade e de homem que respalda a nossa compreensão e atuação na realidade social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **De Magistro**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

_____. **Confissões**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores.

ARAÚJO, José C. S. **Filosofia da educação e realidade brasileira no pensamento pedagógico marxista**. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa? In: MOURA, E. B. B. de.; CARVALHO, C. H. de.; ARAÚJO, J. C. S. (org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia: Edufu, 2007. p. 179-207.

ARAÚJO, Marta M. de. A educação escolar cidadina (Rio Grande do Norte, 1924-1927). In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 139-154.

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções” – uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2001.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: AO POVO E AO GOVERNO. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAU-

JO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 465-494.

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

ARISTOTELES. **Ética a Nicomâco**. Tradução de Edson Bini. Bauru: Edipro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: 2002** Informação e documentação - Referências - Elaboração.

_____. **NBR 10520: 2002** Informação e documentação – Apresentação de citações em documentos.

_____. **NBR 14724 2005** Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação.

BICCAS, M. de S. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 155-176.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

CAMARA, S. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 08. jul/dez. 2004. p. 159-180.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 177-196.

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

CARDOSO, V. L. À Margem da República. In: CARDOSO, V. L. (org.). **À margem da História da República**. 3ª ed. Recife: FUNDAJ - Ed. Massangana. 1990. p. 279-301.

CARVALHO, M. M. C. de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 06-30.

CAVALCANTE, M. J. M. A Reforma da Instrução Pública de 1922 no Ceará: impacto sobre Lourenço Filho, a Escola Normal e a elite ilustrada. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 32-42.

CHAVES, E. O. C. O liberalismo na política, econômica e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. (orgs.) **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2007. p. 01-60.

COMÊNIO. **Didáctica Magna**. Tradução e notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1996. 4ª ed.

CUNHA, M. V. da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes. 1994.

CUNHA, M. V. da. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos cinqüenta. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2009. doi: 10.1590/S1517-97021999000200004.

DEWEY, J. **Liberdade e Cultura**. Tradução e introdução de Eustáquio Duarte. [S.I.]: Revista Branca. 1953.

_____. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional. 1976.

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

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

DUARTE, N. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano (Categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo perspectiva histórico-social)**. 238f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1992.

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

_____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a aprovação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referencia nuclear de análise**. 257f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2009.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana**. 216f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

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

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

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

GUIDO, H. A. O. **A infância e as ciências humanas na filosofia social de Giambattista Vico**. 1999. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

HOBBSAWM, E. J. **A era do capital – 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

JEFFERSON, T. **Escritos políticos**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA, 1964.

KARNAL, L. [et al]. **História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KLEIN, L. R. Construtivismo piagetiano: considerações críticas à concepção de sujeito e objeto. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 63-86.

KOSIC, K. **Dialética do concreto**. RJ: Paz e Terra, 1976. p. 07-54.

LEÃO, A. C. Os deveres das novas gerações brasileiras. In: CARDOSO, V. L. (org.). **À margem da História da República**. 3ª ed. Recife: FUNDAJ - Ed. Massangana. 1990. p. 15-29.

LOPES, S. C. Memórias em disputa: Anísio Teixeira e Lourenço Filho no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1935). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 14. Maio/ago. 2007. p. 177-201.

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

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13ª ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2ª ed. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes**

Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 25-95.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: FE/ Unicamp – Navegando Publicações, 2010.

MARTINS, L. M. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** 276f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2001.

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

MIRANDA, M. G de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil.** 264f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2010.

PAULO NETTO, J. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. **História e história da educação.** (org.). Campinas: Autores Associados. 2000. p. 50-64.

PEIRCE, C. S. **Semiótica.** Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

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

PLATÃO, **A República**. São Paulo: Abril Cultural, 1993. coleção Os Pensadores.

PRUCHA, M. El marxismo y los problemas existenciales del hombre. In: FROMM, E. et. al. **Humanismo socialista**. Tradução de Eduardo Goligorsky. (org.). 2ª ed. [S.I.]: Ed. Paidós. 1968. p. 172-182.

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

ROCHA, L. M. da F. a Instrução Pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 63-82.

ROSSLER, J. H. **Sedução e modismo na Educação: processos de alienação na difusão do ideário construtivista**. 191f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2003.

_____. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-22.

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

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D., LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. (org.). Campinas: Autores Associados. 2000. p. 07-15.

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

SCHWARTZ, C. M., SIMÕES, R. H. S. A Reforma Escolanovista de Attilio Vivacqua no Espírito Santo. In: MIGUEL, M. E. B. (Org.); VIDAL, D. G. (Org.); ARAUJO, J. C. S. (Org.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011. p. 247-267.

SILVA, J. C. S. Vestígios das influências da cultura e pedagogia norte-americanas no pensamento educacional de Fernando de Azevedo. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 09. Jan/jul. 2005. 139-175.

SIRCILLI, F. Arthur Ramos e Anísio Teixeira na década de 1930. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jul. 2009. doi: 10.1590/S0103-863X2005000200006.

STROH, G. W. **A Filosofia Americana: uma introdução - (De Edwards a Dewey)**. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Ética**. Tradução de João Dell' Anna. 28ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

_____. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

SCHILLING, V. **América: a história e as contradições do império**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Disponível no site: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br>. Acesso no dia 05/11/2011.

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

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

TULESKI, S. C. **A Unidade Dialética entre Corpo e Mente na obra de A. R. Luria: Implicações para a Educação Escolar e para a Compreensão do Problemas de Escolarização**. 363f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Campus Araraquara, Araraquara, 2007.

VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIDAL, D. G. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

WARDE, M. J. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 05. jan/jun. 2003. p. 125-167.

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título A concepção de infância presente no Manifesto dos
Pioneiros da Educação Nova de 1932: a presença
do pensamento de John Dewey (1859-1952)

Autor Marco Aurélio Gomes de Oliveira

Revisão Lurdes Lucena

Páginas 148

1ª Edição Setembro de 2016

Navegando Publicações
CNPJ – 978-85-92592-00-4



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A investigação sobre o conceito de infância neste trabalho está associada com a discussão sobre o papel que a educação escolar desempenha para a reconstrução do projeto nacional almejado pelos Pioneiros da Educação Nova no início do século XX, isso significa problematizar como a criança é vista para a realização desse projeto, não como um adulto em miniatura, mas como um sujeito histórico que produz e reproduz os interesses e as contradições de seu contexto social.

