

90 anos do Manifesto de 32: entre a “civilização pedagógica” e a modernização burguesa no Brasil

90 Years of the 1932 Manifesto: Between “Pedagogical Civilization” and Bourgeois Modernization in Brazil

Adair Umberto Simonato Junior¹

Marcelo Augusto Totti²

Palavras-Chave:
Educação;
Fernando de
Azevedo;
Manifesto dos
Pioneiros da
Educação Nova
(1932);
Modernização
Burguesa;
República Velha.

Resumo: Completado 90 anos de sua publicação em 2022, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representou um momento singular para a sociedade brasileira. Simbolizou um contexto de intensas transformações econômicas, políticas e sociais, trazendo a necessidade de colocar a educação no centro do debate societário dos anos 30. Nossa objetivo ao revisitar tal documento é enfatizar seus avanços civilizatórios impostados e presentes em seu projeto educacional, bem como apresentar ao leitor suas determinações classistas que refletiram tanto em suas instâncias pedagógicas como no projeto social representado pela particularidade das relações burguesas no Brasil. Este artigo está constituído por três partes, e inicialmente ficará estabelecida a relação entre capitalismo e a massificação da educação formal como necessidade histórica e função assumida pelo Estado nacional. Em seguida, explicita-se como o liberalismo se particulariza nas diretrizes pedagógicas dos princípios da educação nova, sendo considerada superior aos métodos pedagógicos tradicionais. Por fim, o texto se desdobra no delineamento do projeto social apresentado pelos Pioneiros da educação que se colocabam como intelectuais responsáveis e agentes da modernização

Recebido em 20/11/2024 e aceito em 02/01/2025.

¹ É graduado e mestre em Ciências Sociais pela Unesp-FFC (Campus de Marília). Professor efetivo de Sociologia da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e Membro do grupo de pesquisas Intelectuais, Esquerdas e Movimentos Sociais. E-mail: ajsimonato@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-7284-6756 <https://orcid.org/0000-0002-7284-6756>

² É sociólogo e livre-docente em Sociologia Brasileira pela Unesp/Marília. Professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Unesp/Marília e dos Programas Pós-Graduação em Ciências Sociais e do Mestrado Profissional em Sociologia (Profsocio), ambos da Unesp de Marília. <https://orcid.org/0000-0002-5188-5983>

Key words:
Bourgeois Modernization; Education; Fernando de Azevedo; *Manifesto of the Pioneers of New Education* (1932); Old Republic.

social, pautada por um processo de harmonização social comandada pela educação nos anos 1930.

Abstract: *Completing 90 years of its publication in 2022, the Manifesto of the Pioneers of New Education represented a unique moment for Brazilian society. It symbolized a context of intense economic, political and social transformations, bringing the need to place education at the center of the societal debate of the 1930s. Our objective in revisiting this document is to emphasize its civilizing advances imposed and present in its educational project, as well as present to the reader its classist determinations that reflected both in their pedagogical instances and in the social project represented by the particularity of bourgeois relations in Brazil. This article consists of three parts, and initially the relationship between capitalism and the massification of formal education will be established as a historical necessity and function assumed by the national State. Right away, it is explained how liberalism is particularized in the pedagogical guidelines of the principles of new education, being considered superior to traditional pedagogical methods. Lastly, the text unfolds in the outline of the social project presented by the Education Pioneers who positioned themselves as responsible intellectuals and agents of social modernization, guided by a process of social harmonization led by education in the 1930s.*

Introdução

A década de 1920 no Brasil refletiu uma série de maturações sociais que simbolizavam as pulsões advindas da aceleração das relações de produção capitalistas. Contexto imediato, a década de 20 trouxe para o cenário político, econômico e social tanto as ânsias modernizantes reclamadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, como a crise do esgotamento do ciclo político representado pela Primeira República (1889-1930). Fenômenos como a Semana de Arte Moderna, os 18 do forte de Copacabana, a fundação do PCB, o centenário da Independência e as séries de reformas educacionais promovidas em âmbito estadual, representaram alguns dos fenômenos que davam corpo à necessidade de um projeto modernizante que iria ganhar tessitura política na década de 1930.

Fruto direto da IV Conferência Nacional da Educação realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) — entidade que lutava pela autonomização do campo educacional — o Manifesto de 1932 simbolizou os debates e a disputa pela hegemonia da esfera educacional nos anos 1920, entre católicos e liberais. O recém criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, liderado nesse pri-

meiro momento por Francisco Campos, trouxe importantes medidas para a reforma do ensino, em que o próprio chefe do governo provisório Getúlio Vargas, presente na Conferência, em seu discurso incumbiu os educadores presentes a formular as bases de uma política educacional para o Brasil. Em consequência, em março de 1932 foi divulgada em forma de manifesto uma proposta com diretrizes para a reforma, universalização e aperfeiçoamento da educação em seus diferentes níveis.³

Nosso objetivo ao revisitar O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴, após 90 anos de sua publicação e divulgação, é identificar como o documento, marco histórico da educação em nosso país, foi uma gestação direta do contexto do período final da Primeira República e como isso refletiu em seu projeto educacional de cunho claramente civilizatório e ao mesmo tempo classista. Programa que ia para além das questões meramente educacionais, apresentando em sua redação um projeto político que representou, em partes, por meio de uma *intelligentsia*⁵, o caráter particular da revolução burguesa no Brasil.

O texto está dividido em três blocos, sendo que inicialmente faremos uma exposição que evidencie a relação entre capitalismo e o surgimento da escola moderna e sua consequente massificação. Não possuindo identidades históricas, mas uma universalidade que se particulariza ao redor do globo, o desenvolvimento das forças de produção capitalistas reclama, como necessidade histórica, a universalização do ensino básico. Contudo, ao mesmo tempo que se manifesta de forma universal, o sistema capitalista aflora suas particularidades dando aspectos do seu desenvolvimento desigual e combinado. Assim, identificaremos como isso refletiu na intencionalidade e no conteúdo do Manifesto de 1932, apresentando aspectos civilizatórios próprios do desenvolvimento particular das forças produtivas burguesas brasileiras e os limites concretos que a universalização escolar comporta no interior das sociedades classistas, como a nossa.

Como veremos, o Brasil, até então, fora o único país do mundo ocidental em que propostas baseadas nos princípios da Escola Nova tiveram respaldo e investimentos estatais.⁶ Dessa forma, as diretrizes pedagógicas do Manifesto de 1932 e os seus

3 Publicado oficialmente pela Companhia Editora Nacional, o Manifesto de 32 contava com uma introdução adicionada por Fernando de Azevedo e um apêndice que resumia a trajetória intelectual dos signatários, sendo estes um total de 32 personalidades. Em relação à redação do documento o mesmo fora atribuído a Fernando de Azevedo (Araújo, 2005; Gatti Jr., 1996), apesar de Cunha (1994) sustentar que o mesmo tenha mais de um autor diretamente envolvido.

4 Documento que possuía como subtítulo “A Reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao Governo”.

5 Referimos ao conceito trabalho por Luciano Martins (1989)

6 Estamos nos referindo às reformas estaduais nos anos 1920, com destaque para a reforma do Distrito Federal que levou o nome do seu idealizador Fernando de Azevedo. A reforma contou com ideias da Escola Nova de “promover a construção de um sistema de educação aberto a todos e organizado em

embasamentos filosóficos estarão expostos na segunda parte do texto, momento em que faremos uma análise dos limites classistas de determinadas pedagogias que se contrapunham às tendências da escola tradicional. Baseadas em princípios liberais constituíam-se como proposta solucionadora para as iniquidades classistas por meio da valorização abstrata das aptidões individuais, o que produziu consideráveis contradições histórico-sociais para o projeto igualitarista defendido pelos escolanovistas.

Por fim, na terceira parte do texto, retrataremos o projeto social contido no Manifesto de 32, que estando atrelado à pedagogia da Escola Nova formulou em seu texto uma teleologia social que possuía suas estruturações no funcionalismo francês durkheimiano e no pragmatismo estadunidense. Este último sendo portador de uma práxis educativa formal promotora de uma nova teleologia social, suas ideias textuais retratavam o espírito modernizante que se particularizou no Brasil através da peculiaridade de nossa revolução burguesa. Nesse sentido, a passagem para as sociedades consideradas modernas/capitalistas se constituiria por meio de uma adequação moral à nova solidariedade reclamada pelas relações de produção burguesas, que não dispensou aspectos modernizantes adequados à reprodução classista no Brasil nos anos 20 e 30.

O Manifesto de 1932 como produto do desenvolvimento civilizatório capitalista

Nas páginas iniciais do Manifesto do Partido Comunista de 1848 Karl Marx e Friedrich Engels tecem algumas das características elementares do processo de desenvolvimento do capitalismo em sua fase expansionista. A burguesia necessita historicamente de revolucionar os meios de produção e a totalidade das relações sociais, em suas dimensões políticas, econômicas e culturais, “fagocitando” e compelindo diferentes nações e colônias a particularizarem suas relações produtivas transformadas em burguesas. Por seu turno, a educação também é chamada a desempenhar seu papel na necessidade histórica do cosmopolitismo civilizatório capitalista, evidenciando o problema da massificação, gratuidade e laicidade do ensino formal sob os auspícios da Revolução Francesa e, posteriormente, entre a segunda metade do século XIX e início do XX com a criação dos sistemas nacionais de ensino. Assim, a educação, na fase em que a burguesia exerceu os seus aspectos civilizatórios e revolucionários, socializou novas formas de conhecimento e visões de mundo, cujos objetivos passavam pela derrota aos poderes absolutistas do Estado com a sua consequente visão metafísica

moldes modernos, ou seja, fundado em padrões racionais de organização e funcionamento, envolvendo o esforço de estruturação do campo educacional como campo autônomo” (Xavier; Freire, 2005, p. 47) A presença do ideário escolanovista também fez-se notar nas primeiras décadas do século XX na Rússia pós-revolucionária, como aponta o recente trabalho de Oliveira e Lucena (2022).

e de domínio religioso, bem como na modificação da reprodução social como algo não mais natural.⁷

No Brasil, o processo de maturação das relações burguesas e o delineamento da reprodução social por elementos de produção tipicamente capitalistas, em suma a consagração efetiva da Revolução Burguesa, como afirma Fernandes (1976, p.21) “não constitui um episódio histórico”. Outrossim, se sedimentou por meio de um fenômeno estrutural com as suas variações e particularidades internas, mas que a partir de um determinado momento passa a requerer um padrão civilizatório que a converte em uma necessidade histórica. Nesse sentido, a história dos fatos fica subsumida à historiografia dos processos que testemunham as metamorfoses do tecido social em sua totalidade.

Porém, isso não nos desautoriza identificar alguns elementos fundamentais que simbolizam essa historiografia dos processos, estabelecendo marcos históricos que evidenciem a necessidade histórica reclamada tanto política e culturalmente quanto economicamente pela progressiva preparação e solidificação do capitalismo no Brasil. Ianni (1984, p.28), perpassando por autores clássicos da economia e do pensamento social brasileiro, destaca alguns destes fatores, que ajudam a delimitar a época da revolução “como a abolição da escravatura, a queda do regime monárquico, a imigração de braços para a lavoura, o predomínio do fazendeiro de café, o desenvolvimento capitalista e outros desdobramentos da história.” Como verificaremos no decorrer do texto dentre estes “outros desdobramentos da história” se encontrariam a necessidade da universalização da educação básica e pública.

As bases materiais do desenvolvimento capitalista e os fenômenos advindos de suas relações de produção vão sendo solidificadas entre a Abolição, a Proclamação da República e os anos 1930, acontecendo a reconfiguração dos centros urbanos e os elementos citadinos ganhando novas tessituras. Podemos dizer que o período conhecido como República Velha ou como Caio Prado Júnior denominou de “República Burguesa” (1889-1930) cristaliza as bases para a Revolução Burguesa no Brasil. Nesse período, “o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado Burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país”. (Coutinho, 2006, p. 76)

7 Baseando-se nas análises de Franco Cambi e Lorenzo Luzuriaga é que Lombardi e Colares (2020, p.15) retratam o processo civilizatório, por meio das particularidades metodológicas dos autores supracitados, e do desenvolvimento e progressiva solidificação do sistema escolar público. “Ambos identificam um processo de construção da educação pública e que este coincide, em suas linhas gerais, com a emergência e com as transformações da sociedade moderna, que optamos denominar de modo capitalista de produção. Esse processo não foi marcado por um desenvolvimento linear da educação pública, mas acompanhou e materializou, em linhas gerais, o contraditório processo de organização e lutas sociais e políticas entre as classes e frações de classe.”

Estas breves notas introdutórias que objetivam “jogar luz” ao período de transição e solidificação do capitalismo e às complexificações sociais que advém destas transmutações históricas, constituíram o solo social no qual a Primeira República passará a sofrer com a identificação de déficits sociais, culturais e políticos, sendo estes coligados como óbices ao desenvolvimento das relações de produção e das “promessas republicanas”. É nesse sentido que uma série de produções intelectuais ganham caldo, principalmente nos anos 1920, nas soluções ideativas para aquilo que a recém instaurada república burguesa relegava ao passado, isto é, a fratura entre um determinado anacronismo social e os pululantes quadros materiais do início do século XX.⁸

O complexo educacional devido a sua função para a reprodução social, que serve de elo sócio-histórico, refletia esse quadro de considerada desorganização e descaso para com a universalização da educação básica e a sua consequente falta de diretrizes políticas que a direcionassem para esse conclusivo processo de modernização. A Constituição de 1891 deixava ao encargo dos estados as políticas educacionais, gerando uma descentralização e consequente dualidade no sistema de ensino. Essa política refletia a hegemonia política econômica agrário-exportadora e as suas relações sociais naturais típicas da reprodução do tecido social rural. Ainda, nesse momento, anterior aos anos 1920 a escola ficou “permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais.” (Romanelli, 1996, p. 55) A educação das novas gerações que viviam do trabalho era hegemonizada pelas relações espontâneas das práticas sociais dos círculos familiares.

Nessa conjunção, simbolizada pela disjunção entre o pregar subjetivo da população e a modernização material da sociedade, mesmo sob a hegemonia da oligarquia cafeeira, é que nos anos 1920 a educação será tomada como esfera central para dar início ao processo de regeneração da república, no pregar e aperfeiçoamento dos povos como fator mesológico desempenhando as principais funções civilizatórias e suas reproduções classistas, cujas características nucleares ganham seus aspectos formais simbolizadas na publicação do Manifesto de 1932. Esse período que estamos aqui aludindo, com suas rupturas e continuidades, possui como marco inicial os anos 1920 e tem como ápice os anos 1930 com a publicação do Manifesto de 1932, ficou conhecido como “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Xavier (1990) salienta que esse período caracterizado por estes “entusiasmos” e “otimismos” guardava a comunhão da crença da construção de um novo país por meio da escola.

É interessante notarmos, desde já, que a crença na educação como solução

⁸ Esse período sintomático no qual estamos sintetizando no texto que representa uma referida decepção para com a República Velha se constitui por meio da institucionalização republicana das oligarquias estaduais e da predominância do modelo agrário-exportador sob a hegemonia do “liberalismo oligárquico”. Para uma melhor abordagem do período ver Carvalho (2003), que o denominou de “dívida republicana”.

para as contradições sociais produzidas pela clivagem entre classes e sua consequente divisão do trabalho é o distintivo do pensamento liberal. Cândido (1980) apontou que os liberais que pensavam a educação no contexto em que estamos revisitando, creditavam no papel central da educação e em sua autonomia. Essa seria promotora de mudanças essenciais na sociedade, compreendidas pela junção entre a missão intelectual e a formulação de propostas concretas que reformassem a educação sob a agência do Estado.

Seguindo as indicações clássicas de Nagle (1974 e 1978) o “entusiasmo pela educação” teve como característica principal a percepção de que o analfabetismo seria uma consequência nefasta para o desenvolvimento da sociedade nacional, pois “os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa de analfabetos e na pouca disseminação da escola secundária e superior” (Nagle, 1978, p. 263).⁹ É nesse sentido, que o tecido social brasileiro no início do século XX começa a expressar pelas suas transformações políticas e culturais as preocupações com o preparo subjetivo da massa populacional para a reprodução social, urbana e industrial. É nesse momento que os aspectos civilizatórios reclamados pela educação e sua consecutiva universalização começam a ser colocados pela prática sociocultural na Primeira República, ou seja, a socialização de noções e formas de convivência próprias das sociedades modernas é tida como necessidade histórica.

Os anos 1920 embalados pelo “entusiasmo da educação” se destacam pelo surgimento de intelectuais educadores e principalmente educadores profissionais que começam a pensar a escola em outros moldes.¹⁰ Aqui os embates entre uma mentalidade considerada moderna que será expressa pelos Pioneiros da Educação e as atitudes que visavam manter a hegemonia católica nas diretrizes da existência do ensino básico é o que qualifica as distinções pedagógicas do “otimismo pedagógico” sob o jugo dos reformadores educacionais, bem como o projeto político educacional presente no documento. “O otimismo pedagógico, manteria, do entusiasmo, a crença no poder

9 É nesse período que surge a A.B.E (Associação Brasileira de Educação) fundada em outubro de 1924 por iniciativa de Heitor Lira da Silva. Nessa instituição foram realizadas as conferências nacionais da educação que além de discutirem temas e problemáticas relacionadas à educação também abarcavam um leque amplo de outros temas como sexologia, cultura, alcoolismo, higiene, educação popular, etc. “Nos anos 20, a “causa educacional” aglutinou, numa campanha comum, os adversários da década de 30. Lideranças católicas do movimento no pós-30 – como Everardo Beckeuser, Barbosa de Oliveira e Fernando Magalhães – foram das que mais se evidenciaram na organização da ABE nos anos 20, chegando mesmo a deter o controle da entidade no período de 1929-1931. O projeto que amalgamou, na ABE dos anos 20, católicos e os chamados “liberais”, teve sua formação ideológica mais acabada no âmbito do nacionalismo que contamina toda a produção intelectual do período.” (Carvalho, 1989, p. 33)

10 Nos anos 20 já sob inspiração da Escola Nova são realizadas algumas reformas educacionais em nível estadual. São exemplo a de Sampaio Dória em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira na Bahia (1924) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930).

da educação, não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do novo homem." (Carvalho, 2003, p. 41)

Nosso foco, neste primeiro momento, é demonstrar que o documento publicado em 1932 significou formalmente a tentativa de colocar na pauta política dos anos 1930 aspectos civilizatórios próprio das revoluções burguesas, isto é, alguns elementos universais que sinalizavam a transição de sociedades rurais, ou que tinham como modo de reprodução predominantes as relações sociais consideradas naturais cuja proximidade pessoal demarcavam suas características nucleares, para sociedades urbanas nas quais àquelas relações necessitavam agora de elementos puramente sociais. Florestan Fernandes ao comentar o legado de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo destaca que o eixo central da educação naquele momento servia "para transformar a natureza humana, para criar um padrão de cultura e para criar uma sociedade civilizada que o Brasil não possuía e ainda não possui" (Fernandes, 1991, p. 29).

No documento isso fica evidente em dois momentos nos quais a educação passa por ressignificações. Em primeiro lugar, a "educação que é uma das funções da família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos, para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado". (Azevedo, 1932, p. 46) Segundo Cunha (1997, p. 48), esse processo de "especialização de tarefas, traço característico da sociedade moderna, ao invadir o território privativo dos pais e demais membros adultos do grupo familiar, levou os familiares a se despojarem da missão de educar a prole". Nesse instante, a educação passava agora a ser encarada como função do Estado tendo como pressuposto objetivo o deslocamento do papel da família e o consequente processo de socialização da educação básica.¹¹ Aqui formalmente o documento atribui papel elementar e civilizatório de cunho universal e científico quando coloca em foco o papel da educação, destacando a necessidade de afastar os indivíduos dos particularismos educacionais e espontâneos da órbita familiar.¹²

Saviani (2008) na edição comemorativa do livro Escola e Democracia — momento em que recorda os 70 anos da publicação do Manifesto de 1932 — frisa um dos aspectos que podemos elencar como sendo o segundo elemento em que o documento

11 "Esta restrição progressiva das atribuições da família deixou de ser um centro de produção para ser apenas um centro de consumo [...] fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a função específica, embora cada vez mais estreita em que ela se confinou". (Azevedo, 1932, p. 46)

12 Independentemente da doutrina escolanovista e dos fundamentos filosóficos e sociais da educação presentes no documento, selecionamos este trecho devido a sua importância para a compreensão da universalização da educação básica, bem como os limites que a educação familiar possui quando esta atua como barreira aos aprendizados de conteúdos mais elaborados e abstratos, os quais as novas gerações só podem ter acesso formal por meio da escola. Uma abordagem contemporânea do retorno do fenômeno da escolarização reduzida ao ambiente familiar e a consequente negação do sentido público, universal e científico da instituição escolar, o chamado *Homeschooling*, se encontra em Barbosa (2016).

expõe claramente a sua proposta civilizatória, no contexto da maturação da revolução burguesa no Brasil. Este aspecto está colocado no documento no tópico que define as funções do “Estado em face da educação” no qual o texto deixa nítido a necessidade da função pública da educação que se soma aos princípios da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação. Assim, as bases da renovação educacional que se assentava em princípios científicos e técnicos pressupunham o papel da laicidade como fundamental para o desenvolvimento de uma educação baseada estritamente em laços puramente sociais. “A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, subtrai o educando à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de seitas e doutrinas.” (Azevedo, 1932, p. 48)¹³

Por meio destes dois princípios de ressignificação do papel da educação, que modificam a interpretação das funções da família nessa sociedade com profundas transformações materiais do início do século XX, bem como atribuindo o novo papel que o Estado deveria desempenhar como agente organizador dessa nova educação, que possuía nos intelectuais e educadores profissionais os interlocutores deste processo, é que podemos vislumbrar os elementos civilizatórios presentes no documento. Como veremos, esse momento civilizatório da burguesia no Brasil se particulariza pela fase tardia em que o capitalismo se desenvolve e se reproduz concretamente em terras tupiniquins. Ademais, simbolizou o caráter de instauração destas mesmas forças de aburguesamento do tecido social e suas reproduções classistas que possuíam um modo particular, refletindo, de tal modo, nos conteúdos textuais apresentados no projeto social dos Pioneiros.

Escola Nova e liberalismo no Manifesto de 1932

O liberalismo presente no documento está concretizado de duas formas que evidenciam as diretrizes classistas que circunscrevem esse texto histórico para o pensamento social e para a educação brasileira. O processo educativo defendido pelos signatários possuía como base os fundamentos da educação nova que centralizava aquele mesmo processo nas intencionalidades que surgiriam dos indivíduos envolvidos no contexto da aprendizagem. A segunda forma ou elemento que deixam evidentes as diretrizes liberais está na conformação de como o Manifesto de 1932 projeta o novo modelo social requerido pelas reconfigurações que ocorriam no início do século XX,

13 Saviani (2008, p. 258) historicizando os debates entre católicos e liberais no contexto da publicação do Manifesto de 1932 destaca que os religiosos frisavam “que deve se preservar o direito de precedência para a família e a Igreja, consideradas respectivamente instituições natural e sobrenatural, sobre o Estado. Está aí a base da crítica aos adeptos da pedagogia nova que os católicos acusavam de defender o monopólio do Estado em matéria de educação.”

fundamentado por uma reprodução funcionalista de divisão do trabalho, como veremos no último item do artigo.

É no tópico intitulado “o processo educativo” que fica delineado as interpretações de como seria a modificação de paradigma educativo baseado nos princípios da Escola Nova. Os “princípios da educação nova” são descritos textualmente como superiores ao ensino tradicional, que se fundamentava por meio “da superposição e de acréscimo”, por se pautarem num espírito científico e organizado que o qualificaria como o mais avançado filosófica e pedagogicamente em termos de educação. Além do mais, a educação neste novo paradigma supostamente superaria o privilégio de classes, pois aquela se basearia agora, em virtude da universalização, “pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação.” (Azevedo, 1932, p. 42)¹⁴

Em certo sentido, aqui podemos identificar duas contradições típicas da pedagogia liberal no movimento da Escola Nova particularizadas no Manifesto de 1932. A valoração positiva das formas de ensino que enfatiza a bandeira da democratização do acesso ao ensino básico, bem como a educação como um direito biológico que recolocaria as contradições de classe agora não mais sob as hierarquias sociais constituídas política e economicamente, mas sim no âmbito dos desempenhos individuais que teria como distintivo pedagógico “a presença em todas as atividades, do fator psicobiológico do interesse.” (Azevedo, 1932, p. 54) As determinações de classe sofreriam uma viragem liberal pelas diretrizes da Escola Nova que destituiria os determinantes históricos em benefício da valoração subjetiva e naturalizante, reproduzindo os limites de classe pela reforma pedagógica instituída pela pressuposição individual de ascensão social através da educação. (Veiga, 2004)¹⁵

Considerando as características de formação social da sociedade brasileira, que se inseriu na divisão internacional do trabalho pela via colonial, isto é, além de sua independência política se constituir tarde e pela via não republicana sua revolução burguesa não foi representada pela identidade histórica com aquela independência, o que relegou à realidade nacional características peculiares no tocante às tentativas de universalização do ensino básico, à formação de uma elite intelectual de educadores e, principalmente, ao momento histórico em que se encontravam as políticas educacionais do liberalismo. Ademais, as concreções econômicas e políticas dessa revolução

14 “A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classe, mas aos interesses do indivíduo.” (Azevedo, 1932, p. 43)

15 Cunha (1994, p.7) faz uma observação apontando esta mesma contradição, pois era “como se a estrutura de classes pudesse ser simplesmente descartada pela ação dos reformadores educacionais, tudo no interesse do indivíduo, idéia essa já criticada pelo Manifesto no tocante à concepção burguesa de escola tradicional.”

tardia foram reproduzidas pelo viés não clássico, ou seja, sem grandes rupturas políticas pelos vários momentos que representaram os rearranjos nas frações da classe dirigente sobrepujando sua tipicidade oriunda da junção entre dependência externa e o predomínio das oligarquias rurais.¹⁶

Segundo Saviani (2008 e 2013) o Brasil, devido às características do capitalismo brasileiro como apontamos brevemente acima, não acompanhou a criação e solidificação dos sistemas nacionais de ensino durante o século XIX, sendo estes fundamentados naquilo que ele denominou de “pedagogia da essência”. O autor advoga que determinada pedagogia se baseava no princípio da igualdade tanto do acesso à educação formal como nas não distinções biopsicológicas dos indivíduos, base dos princípios da Escola Nova a qual ele denominou de “pedagogia da existência”. Essa, segundo o mesmo autor, ao reconhecer aquela distinção biopsicológica dos indivíduos passará a desenvolver teoricamente em suas doutrinas pedagógicas os fundamentos da aprendizagem pelo reconhecimento da desigualdade e não mais da igualdade, como afirmava a pedagogia da essência ou tradicional, o que demarcaria o caráter reacionário de determinada pedagogia, pois “há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que tem menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.” (Saviani, 2008, p. 34) Resumidamente, o reconhecimento das distinções subjetivas de aquisição do conhecimento formal, o que é algo natural dos indivíduos e positivamente identificado pelos métodos novos, serviriam aos desígnios liberais de justificação para as desigualdades sócio-históricas, sendo essa, ao nosso juízo, a crítica histórica e contundente realizada pelo autor em questão.¹⁷

Apesar dos avanços civilizatórios presentes no Manifesto de 1932, apontados por nós, o mesmo reproduz formalmente as determinações classistas sob a hegemonia liberal de modo particular no Brasil. Ainda segundo Saviani (2008 e 2013), a Escola Nova representaria pedagogicamente o nível político no qual a burguesia dos países centrais se encontraria historicamente, ou seja, a mesma já teria superado sua fase

16 Não temos a intenção de aprofundar a particularidade da revolução burguesa no Brasil em relação às constituições clássicas do capitalismo devido ao próprio caráter do artigo, mas algumas reflexões e estudos consagrados sobre o tema e que se baseiam principalmente nos dois conceitos paradigmáticos de “via prussiana” e “revolução passiva” podem ser encontrados em Coutinho (2005 e 2011), Chasin (1977 e 1978) e Mazzeo (1989 e 1999).

17 “A despeito de eventuais diferenças entre os principais ideólogos do movimento escolanovista, existem algumas características comuns desse movimento educacional que aqui ressaltamos: a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem baseada na experiência e na descoberta decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade.” (Derisso, 2010, p. 55-56)

revolucionária a qual necessitou de socializar de modo expansivo o conhecimento formal em suas noções elementares no contexto da luta contra os entraves feudais ao desenvolvimento da burguesia como força sócio-política. Nesse sentido, o Brasil absorve essa fase de declínio ideológico da burguesia pela peculiaridade de sua revolução burguesa não clássica, fundindo dois aspectos conservadores e retrofuncionais.

Como aponta Vidal (2013), o Brasil foi o único país no mundo ocidental a possuir investimentos estatais e diretrizes de políticas públicas sob os princípios da Escola Nova no contexto de objetivação da sua revolução burguesa. Esta característica particular da burguesia nos ajuda a entender a combinação do lugar do Brasil na reprodução do capitalismo em sua fase imperialista, bem como o modo como as forças burguesas nacionais concebiam sua própria reprodução enquanto classe no momento em que a massa trabalhadora assalariada crescia em números e força política.

Projeto e reprodução social conservadora no Manifesto de 1932

O projeto social formalmente estabelecido pelos Pioneiros em 1932, de certo modo, evidencia a junção contextual entre o nível histórico e político em que se encontravam as burguesias dos países que haviam realizado suas revoluções pelos vieses clássicos e o caráter particular da revolução burguesa no Brasil. A necessidade de avançar no estágio civilizacional requerido como imperativo histórico pela reprodução social burguesa encontrou no Brasil, também, a peremptória modernização social realizada por meio da conservação de velhas estruturas ou, quando muito, em suas reconfigurações para atuarem na conjuntura industrial e urbana.

Monarcha (1990), ao analisar essa particularidade brasileira de modo mais profundo, assevera que determinada peculiaridade é refletida pelo escolanovismo como forma de readequação e moralização do tecido social nos anos 1920 e 1930, destacando que o caráter da luta de classes é deslocado e substituído pelo tema da cooperação e da solidariedade social. É nesse sentido, que a Sociologia funcionalista de base durkheimiana e o próprio pragmatismo estadunidense foram utilizados para abordar os fundamentos sociais da educação, sua justificação teórica e sociológica do projeto social requerido pelas transformações que a sociedade brasileira apresentava no início do século XX. A educação fundamentada sobre os princípios liberais do escolanovismo teria como substância a adequação das funções de cada grupo social, sendo desenvolvida científicamente pela Sociologia de corte positivista.

Esse projeto social que consequentemente objetivava atender as necessidades de uma nova reprodução social possuía como suposto dois elementos que merecem ser destacados e, até certo modo, relembrados devido à importância e a centralidade que os mesmos adquiriram nesse quadro. A ciência, ou a falta dela, é um dos elementos

que são sobrelevados no documento que distinguiriam o projeto sócio-educacional dos Pioneiros, pois ao colocar o problema educacional sob as lentes filosóficas e sociológicas, a educação poderia atuar no nível individual e social de modo distintivo. Dessa maneira, “o empirismo grosseiro, que tem presidido aos estudos dos problemas pedagógicos, [...], tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura.” (Azevedo, 1932, p. 34). Pagni (2000) ressalta que um dos principais interlocutores do documento sendo o educador, teria sua figura construída idealmente pela necessária combinação, na sua atividade, da filosofia e dos métodos científicos.¹⁸

É em vista disso que para Xavier (2002) os Pioneiros se colocavam como intelectuais agentes da modernização por encarnarem a missão da racionalização e secularização da cultura diante da conduta tradicional que possuía nos católicos os principais representantes da mentalidade considerada retrógrada. O interessante nesse debate foi a hostilidade pelo grupo católico, no qual acusavam os pioneiros “de comunistas, que pretendiam ser identificados com o florescimento de uma sociedade capitalista, liberal e livre-mercado no Brasil. Haja vista a inspiração que foram buscar nas experiências norte-americanas e de alguns países capitalistas europeus” (Boméy, 2001, p.51). Enquanto os católicos identificavam na religião o remédio para a crise da civilização para os signatários do documento modernizar a reprodução social com base na ciência seria sinônimo de progresso, considerando o atraso como falta de “preparo intensivo das forças culturais e do desenvolvimento das aptidões [...] postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos.” (Azevedo, 1932, p. 33-34)¹⁹

Esse novo projeto social presente no Manifesto de 1932 apresentava o Estado como o outro elemento essencial para pôr em prática as diretrizes de sua política educacional. O papel assumido pelo Estado, além de sua função pública já elencada por nós, teria como suposto objetivo suplantar pelo alto os particularismos que freava os avanços modernizantes da já evidenciada e denominada “dívida republicana”, colocada agora como inadiável no contexto da Revolução de 1930. Assim, como afirma Cury (1984), os aspectos superestruturais da revolução burguesa no Brasil exigem que o Estado esteja *pari passu* com as novas concepções sociais baseadas na ciência, na in-

18 “Um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins da educação, quando também nos meios de realizá-los.” (Azevedo, 1932, p. 35)

19 Xavier (2014) fazendo uma reconstituição historiográfica de sua própria trajetória de pesquisa na qual elucida o desenvolvimento da escola pública no Brasil, aponta que as contradições presentes no fenômeno escolanovista do início do século XX no Brasil, ou seja, seus aspectos modernizantes e ao mesmo tempo conservadores e os seus elementos de crítica social ao atraso do sistema educacional e cultural do país só podem ser entendidos quando submetidos à consubstanciação e reprodução de um liberalismo educacional peculiar por aqui instaurado.

dústria e na expansão das classes operárias e médias, refletindo, de tal modo, a sociedade que quer ingressar na era do industrialismo. Pressupondo ser o Estado agente/fundador da sociedade civil, que possuiria como intermédio a educação formalizada e garantida por ele, a nova reprodução social, apresentada formalmente no documento, seria fundamentada pela determinação reflexiva entre ciência e Estado. Esta determinação, devido ao próprio caráter não clássico da consubstanciação da revolução burguesa no Brasil, atuaria tendencialmente na subordinação da dinâmica da sociedade e de seus conflitos ao princípio abstrato da organização. (Lahuerta, 1997).

Ainda, ciência e o Estado, para os Pioneiros da educação, possuiria como substrato social o trabalho como agente contextual da nova solidariedade social, resultante das reconfigurações modernas que teriam na educação seus arcabouços “para alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, como de colaboração e solidariedade social”. (Azevedo, 1932, p. 28) **É nesse sentido que o aparelho formal da escola se diferenciará regionalmente** de acordo com o meio social no qual ela estaria inserida criando, assim, uma determinada vinculação entre “o trabalho a solidariedade social e a cooperação [...] que nos leva a compreender as necessidades do indivíduo através das da comunidade.” (Azevedo, 1932, p. 44) Nesse ínterim, os elementos científicos da pedagogia da escola nova e os aspectos sociológicos trazidos pelo documento, que possui como núcleo o princípio do trabalho, localizam a função social de reprodução do aparelho escolar como um pêndulo entre a valorização do pragmatismo liberal das competências individuais e a solidariedade moral orgânica que não ameace a modernização brasileira no decorrer dos anos 1930.

O projeto social apresentado em 1932 pelos Pioneiros da educação tinha como objetivo adequar a escola para o preparo da massa populacional enquanto nação que ingressava num período de complexidade das relações de produção. Projeto que presupunha uma modernização em moldes capitalistas que não abalasse as determinações classistas no quadro de uma revolução comandada pela organização centralizadora do Estado. Por conseguinte, é que Pagni (2002) argumenta que a Sociologia herdada de Durkheim para fundamentar a reprodução social formalizada por Fernando de Azevedo **é transformada no documento em uma “teoria organicista”**, uma sociedade construída pela educação, harmônica e controlada pelo Estado.²⁰

Essas ideias, contidas no Manifesto, são também oriundas do pensamento

20 Mais uma vez Cunha (1994, p. 3) nos auxilia na compreensão das influências da teoria social desenvolvida por Fernando de Azevedo, a qual estaria baseada implícita ou explicitamente em autores elitistas como Émile Durkheim, Vilfredo Pareto e Ortega y Gasset. “Em Durkheim ele buscou a concepção de que a educação tem dupla função social: homogeneizar os indivíduos pela sua formação segundo estilos físicos, intelectuais e morais comuns a todos; e diferenciá-los conforme suas aptidões e destinação ocupacional.”

deweyano, estando relacionadas ao conceito de experiência, pelo qual o pensador estadunidense define as relações do indivíduo com o ambiente. Para Dewey, o indivíduo não é inerte e passivo diante do processo socializador da educação, mas interage e modifica o mundo à sua volta, no mesmo compasso em que é por ele influenciado na direção dos ordenamentos sociais.

A concepção deweyana de indivíduo prevê a interação deste com a sociedade, salientando que o pensar e o agir por ele desenvolvidos tenham como finalidade contribuir para a transformação da coletividade. Em Dewey, a crítica da visão que opõe indivíduo e sociedade traduz, na essência, a noção de que a escola tem funções socializadoras, as quais só podem realizar-se mediante a normalização de fatores individuais. Esse postulado encontra-se expresso no Manifesto, conforme assinala Cunha:

O manifesto enfatizava que os professores deveriam estar sintonizados com o ideal de reconstrução da ordem social e política por intermédio da educação e insistia na necessidade de os educadores possuírem conhecimento sobre o indivíduo e sobre a sociedade, o que lhes permitiria atuar sobre o estrato psicológico individual tendo em mira um projeto de sociedade. (Cunha, 2000, p. 255)

O rompimento de Dewey com a dicotomia indivíduo-sociedade expressa a ideia de que não há incompatibilidade entre os valores da criança e os valores adultos. Para ele, o processo educativo envolve dois elementos: de um lado a criança, um ser em desenvolvimento, e de outro lado a experiência, os valores e as idéias acumulados, um ser amadurecido, mas é preciso ver que “os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no ser infantil”; a criança já traz, em sua experiência, em potencial, “os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científicos e logicamente organizados, enfim, a razão”, (Cunha, 1996, p. 8) conforme analisa Cunha. Assim, a criança, como ser individual, “nada mais é que a semente do ser social, por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino”. (idem).

Se é correto afirmar, com Dewey, que os fins da educação devem ser enraizados na necessidade de sobrevivência da coletividade, é preciso lembrar que tal objetivo só é alcançado quando se permite que o indivíduo seja ativo participante desse processo. Esta condição de interação dada ao indivíduo na esfera escolar resulta do conceito de experiência, que significa “a interação do organismo e do meio ambiente, que redonda nalguma adaptação para melhor utilização deste meio ambiente” (Cunha, 1998, p. 30). Esse processo de interação, que é a ferramenta capital do processo pedagógico, “não se refere a um processo solitário de aprendizagem mais sim à ampliação da possibilidade de o aprendiz aproximar-se de seus semelhantes” (Cunha, 1996, p. 8).

Para Dewey, deve-se considerar a existência de uma psicologia baseada na biologia, tendo em mãos as descobertas da fisiologia associadas à ciência psicológica, as quais desmentem a dicotomia entre as funções do sistema nervoso central e as ações do corpo. Segundo o autor, “o antigo dualismo da alma e do corpo foi substituído pelo do cérebro e do restante do corpo” (Dewey, 1959, p. 369), ao contrário do que acreditam outras escolas filosóficas. Sendo assim, Dewey entende o ser vivo como um ser biológico e define o homem como um organismo vivo. A existência de vida é sinônimo de atividade, o que implica esforço contínuo de adaptação, interação contínua com o ambiente em que o organismo vive e define seus pensamentos, ideias e conhecimentos.

Não de maneira ocasional, que o tema da democracia se associa no Manifesto à ideia de que a educação nova deve assumir “a sua verdadeira função social, preparando para formar a hierarquia democrática através da hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (Azevedo, 1932, p.42). No documento de 1932, consta ainda: “Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de bases imensas” (idem, p. 64). Por fim, o Manifesto tem como último subtítulo “A democracia – um programa de longos deveres” (idem, p. 71).

A associação entre as ideias de hierarquia e democracia é entendida por Dewey como pressuposto para o desenvolvimento individual e social justamente porque a experiência democrática permite a constante reformulação das experiências de vida e dos valores morais, o que contraria a conotação de rigidez implicada na palavra hierarquia. Para Dewey, a democracia envolve vida cooperativa e consideração pela individualidade, liberdade e inteligência. A visão de democracia do filósofo estadunidense corresponde a uma construção coletiva cotidiana, capaz de desencadear mudanças sociais, mas é algo que não pode ser justificado, a não ser pelo empenho moral e político em realizá-lo.

Essa formulação deweyana de liberdade e individualismo, em que a educação é vista como um processo que só pode efetivar-se por meio daquilo que o educando é capaz de realizar, no plano mesmo de sua espontaneidade inicial. Para ele, “a doutrina do individualismo extremo era apenas uma aplicação das ideias da infinita perfectibilidade do homem e de uma organização social tendo amplo escopo a humanidade” (Dewey, 1959, p. 98-9). Considerando que individualidade é o ato de pensar cooperativamente, integrando o indivíduo no seio da coletividade, o respeito à atividade “alegre e fecunda” da criança consiste em um projeto que tem, no horizonte, um projeto político de inserção do indivíduo na definição de uma sociedade democrática.

O papel da educação como reprodução social para uma nova teleologia social que se cristalizava no início do século XX e se acelera no pós-1930, apresentava seus fundamentos no papel científico da educação pela base Sociológica. Tanto Totti (2003) como Gatti Jr. (1996)²¹, guardando particularidades entre si, vislumbram a incorporação do pensamento de Émile Durkheim na obra azevediana²². Essa se objetivaria, no contexto da publicação do Manifesto de 1932, como um misto de teoria organicista, o papel das relações de produção tipicamente capitalistas que reclamavam uma nova solidariedade por diferença e a educação como instância privilegiada para a solidificação de padrões morais. A escola socializada, isto é, massificada pelo Estado constituir-se-ia, então, como um tecido social em gestação transferindo do plano abstrato para a vida escolar “essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos.” (Azevedo, p. 45, 1932) A escola burguesa embebida da consciência sociológica da formação brasileira como povo, pautada no estudo do trabalho e nas reconfigurações das relações de produção da vida moderna se localizaria no Manifesto de 32 entre suas tradicionais funções civilizatórias e as características do desenvolvimento tardio da nossa modernização.

Considerações finais

A importância de resgatarmos a memória educacional formalizada há mais 90 anos pelos Pioneiros da educação não pressupõe ou esgota em si o caráter meramente de acúmulo historiográfico do documento e suas contribuições para o pensamento social e sociológico brasileiros. Outrossim, o seu nonagésimo aniversário representa a valorização da massificação escolar pelo Estado e o papel que o ensino formal adquire na emancipação política burguesa, tendo em vista o contexto sócio-político brasileiro obscurantista nos últimos anos no qual o ensino público atravessa profundas perdas e ataques que se situam desde a **negação do seu caráter público**, da desvalorização do conhecimento formal até, e não menos importante, no papel socializador que os aparelhos escolares possuem como dinamizadores de novas práticas sociais.

Conclusivamente fazemos jus ao papel histórico que o documento em questão traz, mesmo sabendo dos limites que um artigo comporta para levar ao rigor o conteúdo pedagógico, sociológico, econômico e político que ele possui. Apesar disso, temos que ter em mente, e foi justamente esta mais uma motivação para revisitarmos as

21 O primeiro autor destaca também a influência de Dewey na obra azevediana.

22 Temos que observar a incorporação de Durkheim na obra de Fernando de Azevedo com certo cuidado, ela não foi realizada de modo acrítico e sim recontextualizada em diversos conceitos trabalhados pelo autor como os conceitos de consciência coletiva e coerção. E “se, com Durkheim, consideramos a exterioridade e a coerção como caracteres específicos do fato social, esses conceitos não devem ser tomados no sentido puramente durkheimiano” (Azevedo, 1973, p.21).

ideias esplanadas pelos signatários no documento, isto é, que o mesmo é atravessado pelas contradições classistas que parecem se reproduzir geneticamente pela história do Brasil. Muitas destas contradições que se manifestaram de modo particular no texto do Manifesto de 1932 reaparecem e se ressignificam em períodos históricos nos quais a crise do Capital se expressa e se intensifica na realidade brasileira. Poderíamos completar, então, que a sociabilidade brasileira na atualidade refluiu a tal modo historicamente e catastroficamente que apenas podemos identificar na reprodução sócio-política atual os elementos conservadores e contraditórios apresentados pelos liberais que pensavam a educação nos anos 1920 e 1930 do século passado.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, Marta Maria. A educação tradicional e a educação nova no *Manifesto dos pioneiros* (1932). In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.
- AZEVEDO, Fernando. *A Reconstrução Educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.
- BARBOSA, Luciene Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan.-mar., 2016.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CANDIDO, Antonio. A Revolução de 30 e a cultura. *Novos Estudos*, nº4. p. 27-36, Porto Alegre, 1980.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUF, 2003.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho e o perigoso: *Relendo a cultura brasileira*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 29-35, Nov. 1989.
- CHASIN, José. Conquistar a democracia pela Base. *Revista Temas*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 6, 1977.
- CHASIN, José. *O integralismo de Plínio Salgado*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- COUTINHO, Carlos. Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Os intelectuais e a organização da cultura. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e sociedade no Brasil – ensaios sobre ideias e formas*. São Paulo: 4ª Ed. Expressão Popular, 2011.

- CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. In: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/> (acessado em 17/10/2022)
- CUNHA, Marcus Vinicius. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da Escola Nova no Brasil. In: GHIRALDELI Jr., Paulo. (Org.) *O que é filosofia da educação? 2ª edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2000*
- CURY, Carlos Jamil. *Ideologia e Educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1984.
- DERISSO, José Luis. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- DEWEY, John. *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação*. 3ª edição. São Paulo: Nacional, 1959.
- FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: 2ª Ed. Zahar Editores, 1976.
- FERNANDES, Florestan. *Florestan Fernandes*. Brasília, Inep, 1991. (Memória viva da educação brasileira, v.1).
- GATTI JR, Décio. Fernando de Azevedo: Marcos conservadores de uma ação reformista. *Educação e Filosofia*, n. 10, p. 51-56, jul-dez, 1996.
- IANNI, Octávio. *O ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: COSTA, W. P. da.; LORENZO, H. C. de. (Orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- LOMBARDI, José Claudinei.; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto cívico burguês versus práxis emancipadora. *Revista USP*, nº127, p.11-26, out/nov/dez. 2020.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n. 4, p. 65-87, jun. 1987.
- MAZZEO, Antônio Carlos. Estado e burguesia no Brasil. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989.
- MAZZEO, Antônio Carlos. Particularidades sócio-históricas da formação social brasileira (Pizzicato) In: MAZZEO, Antônio Carlos. *Sinfonia Inacabada*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- MONARCHA, Carlos. A reinvenção da cidade e da multidão. São Paulo: Cortez/Autores

- Associados, 1990.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: NAGLE, Jorge *O Brasil republicano (III)*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- PAGNI, Pedro. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. Petrópolis-RJ: 18^a Ed. Vozes, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Edição comemorativa. Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas*. Campinas: 4^a Ed. Autores Associados, 2013.
- TOTTI, Marcelo. *Raízes do Pensamento Educacional de Fernando de Azevedo*. Dissertação de mestrado (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara), 2003.
- VEIGA, Cynthia. *Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social*. In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.
- XAVIER, Libânia Nacif; FREIRE, Américo. Consenso e conflito: Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930). In: SENTO-SÉ, João Trajano, PAIVA, Vanilda (org.) *Pensamento social brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2005.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, Maria I. *A escola pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.