

# Escolarização brasileira nos Manifestos dos Pioneiros da Educação (1932 e 1959): tensões e interesses

Júnio Hora<sup>1</sup>

Edson Pantaleão<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta um levantamento histórico sobre a educação brasileira, pautado nas contestações dos Manifestos dos Pioneiros da Educação, tanto o de 1932, quanto o de 1959. Objetivamos tecer um diálogo entre estes documentos, com as disputas de estruturas de poder, apontando os embates, essencialmente, entre grupos que defendiam a escolarização universal laica, gratuita e pública de um lado. Ao passo que outros grupos se situavam no

---

<sup>1</sup> Estudante de Doutorado na Linha de Educação Especial e Processos Inclusivos/Bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/2017), na linha de História, Sociedade, Cultura e Política Educacional/Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC X 2013) Bolsista de Extensão Acadêmica UNEB; Aperfeiçoamento Acadêmico em Inclusão Sócio-Digital pela Universidade Federal do Pará (UFPA/2011) Bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Licenciatura Plena em História pela Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra (2010) Bolsista Integral PROUNI. Professor temporário na Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na licenciatura em História, com a disciplina de Didática. Com pesquisas em História da Educação escolar e não-escolar. Atualmente desenvolvendo Estudo Comparado sobre os Processos Sociais Latino-americanos em Educação Especial, com foco na História da Educação no México e no Brasil. Membro do grupo de pesquisa intitulado Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais. Editor-chefe da Revista Pró-Discente UFES. E-mail: [jhora1988@gmail.com](mailto:jhora1988@gmail.com)

<sup>2</sup> Possui graduação em pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES / 1990-1993). Especialização em Educação (Administração, Supervisão e Orientação Educacional) pela UFES. Mestrado e Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (LAGEBES) do Centro de Educação (CE/UFES). Líder do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES), registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); membro dos grupos de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (UFES) e “Processos Civilizadores” (UEL), registrados no CNPq. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: políticas de Educação Especial; formação continuada de profissionais para a Educação Especial; gestão da Educação Especial, e; gestão escolar no contexto da escolarização do aluno com deficiência. Professor Adjunto IV do Departamento de Educação, Política e Sociedade (UFES/CE/DEPS), atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPPGE/UFES). Com experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Escolar e Coordenação Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, didática, avaliação escolar, projeto pedagógico curricular, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, formação continuada de profissionais da educação e gestão escolar. E-mail: [edpantaleao@hotmail.com](mailto:edpantaleao@hotmail.com)

âmbito da defesa de escolas cujo ensino religioso católico seria a obrigatório, estando a instituição católica à frente do sistema de escolarização do Brasil, ao mesmo tempo. Utilizamos os conceitos de “interdependência” e “jogos de poder” em Norbert Elias (2001; 2011), para contribuir na análise das formas com as quais governantes e sujeitos no seu entorno, se utilizaram da máquina pública para estabelecer disputas e manutenção de poder. Longe de tentarmos condenar qualquer sujeito, o texto caminha por um debate que visa a ampliação das condições de reflexão das perdas que a sociedade teve no sentido de aprimoramento das condições de sua escolarização, ao passo que se sujeitou aos ditames de interesses privados sobre a coisa pública.

**Palavras-chave:** Educação. História. Interdependência. Poder.

## **Escolarización brasileña en los Manifiestos de los Pioneros de la Educación (1932 y 1959): tensiones y intereses**

### **RESUMÉN**

El presente artículo presenta un relevamiento histórico sobre la educación brasileña, pautado en las contestaciones de los Manifiestos de los Pioneros de la Educación, tanto el 1932, como el de 1959. Objetivamos un diálogo entre estos documentos, con las disputas de estructuras de poder, apuntando se basan fundamentalmente entre grupos que defendían la escolarización universal laica, gratuita y pública de un lado. Mientras que otros grupos se encontraban en el ámbito de la defensa de escuelas cuya enseñanza religiosa católica sería la obligatoria, estando la institución católica al frente del sistema de escolarización de Brasil, por otro lado. Utilizamos los conceptos de “interdependencia” y “juegos de poder” en Norbert Elías (2001; 2011), para contribuir en el análisis de las formas con las cuales gobernantes y sujetos en su entorno, se utilizaron de la máquina pública para establecer disputas y mantenimiento de poder. Lejos de intentar condenar a cualquier sujeto, el texto camina por un debate que busca la ampliación de las condiciones de reflexión de las pérdidas que la sociedad tuvo en el sentido de perfeccionamiento de la propia y de su escolarización, mientras que se sujetó a los dictados de los dictámenes Intereses privados sobre la cosa pública.

**Palabras-clave:** Educación. Historia. Interdependencia. Poder.

## EDUCAÇÃO, MOVIMENTAÇÃO POLÍTICA E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO DE 1932

Em 1932 o Brasil era governado por Getúlio Vargas (1930-1945), que havia chegado ao poder por meio de um golpe civil-militar de Estado, aplicado graças a ajuda do tenente-coronel Góes Monteiro, por um movimento também conhecido como “Revolução de 1930”, que iniciaria o período da história do Brasil conhecido como “Estado Vargas”.

Vargas conquistou um rápido espaço na política nacional, onde contou com o apoio de vários seguimentos, dentre eles, o da Igreja Católica que tão breve tratou de assegurar o seu espaço de modo que pudesse participar diretamente das decisões políticas do Estado, inclusive a Educação.

Tal afirmativa se sustenta no que Fausto (1994) aponta, onde:

A colaboração entre a Igreja e o Estado não era nova, datando dos anos 20, especialmente a partir da presidência de Artur Bernardes [...]. Marco simbólico da colaboração foi a inauguração da estátua do Cristo Redentor no Corcovado, a 12 de Outubro de 1931<sup>3</sup> [...]. Getúlio e todo o ministério concentrou-se na estreita plataforma da estátua, pairando sobre o Rio de Janeiro. Aí o Cardeal Leme consagrou a nação “ao coração santíssimo de Jesus, reconhecendo-o para sempre o seu rei e senhor”. A Igreja levou a massa da população católica a apoiar o novo governo. Este, em troca, tomou medidas importantes em seu favor, destacando-se um decreto, de abril de 1931, que permitiu o ensino da religião nas escolas públicas (FAUSTO, 1994, p. 333).

O atrelamento de jogos políticos entre o Estado e a Igreja iniciou antes mesmo da divulgação do Manifesto de 1932, no entanto, estes jogos tomaram caráter oficial no ano de 1931 com a “Reforma Francisco Campos<sup>4</sup>”, onde, no Decreto nº. 19.941 de abril deste ano estabeleceu a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas – leia-se ensino religioso católico.

Todavia, “iniciativas reformistas surgiam também no Ceará, pela ação de Lourenço Filho, a partir de 1922; na Bahia, com destaque para Anísio Teixeira (1924); em Minas e no

---

<sup>3</sup> Data da invasão espanhola ao território onde conhecemos hoje como América Central, que foi em 12 de outubro de 1492.

<sup>4</sup> Francisco Campos tornou-se célebre enquanto ministro da Justiça por ser o redator fundamental da Carta de 1937 que instaurou a ditadura varguista com o golpe do Estado Novo em 1938, além de ter contribuído ativamente, anos depois, com as leis autoritárias da ditadura civil-militar de 1964.

Distrito Federal, promovidas respectivamente por Mário Cassassanta e Fernando de Azevedo (1927)” (AZEVEDO *[et al]*, 2010, p. 337).

Propunham a educação superior subsidiada pelo Estado, a partir dos 18 anos com o intuito de ir além da educação superior, ou seja, formaria pesquisadores de todas as áreas do conhecimento. Constava também que a profundidade seria alcançada pelas vias da pesquisa, dando a educação o caráter universitário. No subtítulo “o problema dos melhores”, os pioneiros colocam a universidade num patamar acima dos outros níveis, atribuindo a missão de formar uma elite de pensadores, estando a cargo desses a solução dos problemas científicos, morais, intelectuais, políticos e econômicos. Estabeleceram uma alegoria em que a educação seria uma pirâmide, na qual as massas comporiam a base, no entanto, repeliam a ideia da segregação pelo viés econômico, ou seja, rechaçaram a formação artificial das elites, dessa forma os melhores estariam no topo da pirâmide (BEDIN, 2011, p. 81).

De modo geral, no que tange à escolarização, o governo Vargas tratou de criar o Ministério da Educação e da Saúde em novembro de 1930, onde passou a olhar a escolarização no sentido de levá-la do centro para a periferia, dado que Fausto (1994) nos diz que:

[...] o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade; sem promover também uma formação escolar [...] todos os aspectos do universo cultural [...], sem tomar a forma de uma doutrinação fascista (FAUSTO, 1994, p. 335).

A Educação no Brasil ficou sob a tutela da Igreja Católica e dos jovens políticos mineiros, provenientes das oligarquias de seu estado, tal como Francisco Campos, que foi ministro da Educação entre novembro de 1930 a setembro de 1932.

Ainda nesse período destaca-se a imagem construída de Vargas como “pai dos pobres”, e acreditamos que seja parte da estratégia de:

[...] tornar sagrado um acontecimento, objeto, animal, e até mesmo pessoa e/ou uma instituição, é uma ferramenta para organismos de controle de poder. Ao retirar do circuito do cotidiano e do uso direto e imediato com a vida, determinados símbolos passam a ser providos de significação ou de valor simbólico, “[...] capazes de relacionar o visível e o invisível, seja no espaço, seja no tempo, pois o invisível pode ser o sagrado” (CHAUI, 2001, p. 12), admirado e/ou temido (CONCEIÇÃO *In* CELIO SOBRINHO, 2017, p. 15).

O outro jovem mineiro de família oligárquica foi o Gustavo Capanema, que substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação, de 1934 a 1945, onde se preocupou principalmente com a educação secundária e universitária. Nesse sentido, quando “[...] percebermos o indivíduo como uma pessoa em figurações que ele constitui junto com outras pessoas, isso aprofunda e dá vigor a nossa compreensão da individualidade” (ELIAS, 2001, p. 218).

Tendo tais premissas, entendemos que a organização do Estado se deu em meio a atuações diversas, das quais, cada sujeito em torno de um governante ocupa e atua conforme determinado, e se dispõe a exercer os diversos gradientes de poder.

Assim, por meio do decreto nº 19.851 de abril de 1931, o governo estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e organizou a Universidade do Rio de Janeiro, além da fundação em 1934 a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, onde a principal preocupação foi com a Faculdade de Educação.

No entanto, os propósitos inovadores a que se destinavam, não resistiram ao regime autoritário iniciado em 1937, e em 1939, foi extinta e incorporada à Universidade do Brasil, que veio a se tornar a Universidade do Rio de Janeiro (AZEVEDO [*et al*], 2010).

A USP resistiu pela solidez da elite paulista, e tornou-se um importante centro de ensino e pesquisa no país, “para ela foram contratados jovens professores europeus que deram impulso à pesquisa nos vários campos do conhecimento, em moldes científicos [...], como Claude Lévy-Strauss e Fernand Braudel” (FAUSTO, 1994, p. 339).

Nessa conjuntura onde os ideais católicos na escola pública eram assegurados pela política varguista, a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no ano de 1924, “firmou-se como um órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas e religiosas ou de posições políticas [...]” e buscou ser uma instituição que evitava o “proselitismo católico” (SAVIANI, 2013, p. 230).

O cume dos debates que antecederam a escrita do Manifesto de 1932 ocorreu durante a IV Conferência Nacional de Educação, de 13 a 20 de dezembro de 1931, que ficou nas mãos de Fernando Magalhães, então presidente da ABE.

As contradições institucionais, se chocando com as dos interesses particulares, bem como as do Estado e dos sujeitos para com o Estado, promoveram rompimentos de diversos sujeitos que figuravam de acordo com os interesses educacionais que lhe agradava politicamente.

Apesar de seu discurso inicial de laicidade, na ABE predominavam os católicos sob a liderança de Fernando Magalhães, onde as parcerias feitas com o MEC o colocaram em uma figuração de corrente ideológica contraditória ao grupo dos renovadores, que discordavam da Reforma Francisco Campos de abril de 1931, uma vez que os reformadores defendiam um sistema orgânico e unificado, e rejeitavam o decreto que restabeleceu o ensino católico em escolas primárias e secundárias.

As estratégias de Vargas para manter o controle eram diversas, inclusive com concessões em determinadas questões que dizem respeito ao poder, e de apoio à manutenção de seu poder.

Neste sentido, Elias (2011) propõe questões que nos ajudam a refletir os modelos de controle do Estado por meio dos interesses particulares do/a governante entre aqueles/as que estão ao seu redor, exercendo figurações de controle. Tem-se então que:

No fundo, a posição comum de todos eles é por demais simples: em termos aproximados, não é verdade que os governantes sejam todo poderosos e possam regular todos os assuntos humanos como julguem conveniente. A sociedade e a economia tem leis próprias que resistem à interferência irracional de governantes e da força. Por conseguinte, deve ser formada uma administração esclarecida, racional, que governe de acordo com as “leis naturais” dos processos sociais e, destarte, de acordo com a razão (ELIAS, 2011, p. 56).

Em meio às disputas de poder por parte do Estado e dos interesses diversos privados em que se encontrava a educação brasileira naquele dado momento, além das questões ideológicas, Fernando de Azevedo, consultado pelos seus, assumiu o compromisso de formular em um Manifesto quais seriam os ideais daqueles/as que defendiam uma política brasileira de educação nova.

Acerca do Manifesto, Saviani (2013) afirma que:

[...] nos meses iniciais de 1932 o documento já está redigido. Em carta de 14 de março desse ano, Fernando de Azevedo comenta com Anísio Teixeira que escreveu o texto em cinco dias, embora tenha pensado no assunto durante um mês [...]. A questão que ocupou o mês de março, e que também é tratada na referida carta de Fernando e Anísio, diz respeito aos mecanismos que garantissem a mais ampla divulgação do “Manifesto”. Tomou-se, então, o cuidado de escolher a dedo os convidados para subscrever o texto, levando em consideração a liderança e também a capacidade de difusão ligado ao exercício profissional em órgãos de imprensa (SAVIANI, 2013, p. 234 e 235).

Neste sentido, estudar o Manifesto de 1932 e o de 1959, mesmo sabendo que existem jogos de relações interdependentes, dos quais assumem formas de controle de poder, objetivamos que o Manifesto de 1932 possui a sua importância histórica ao contribuir para a nossa reflexão acerca de uma educação pública, gratuita e laica.

O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito na Europa [...], o Movimento da Escola Nova, via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema de ensino público [...] (SAVIANI, 2006, p. 33 e 34).

Tendo por pressuposto a defesa da escola pública e laica, é que observamos a importância dessa primeira etapa de análise, a do Manifesto de 1932 na sua condição de se posicionar no sentido de defesa dos cofres públicos, mediante interesses da iniciativa privada em angariar tais recursos, principalmente a Igreja Católica com suas escolas confessionais.

No entanto, antes de continuarmos a tratar deste tema, passemos para uma breve observação da conjuntura histórica que gestou o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1959, com vistas a refletir que, apesar dos anos que separam o primeiro do segundo Manifesto, as disputas de controle da coisa pública, e mais, do recurso público, permaneceram.

## **APORTES POLÍTICOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO DE 1959 (NOVAMENTE CONVOCADOS): INDUSTRIALIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTISMO**

Com a propaganda dos “cinquenta anos em cinco”, o então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek (JK/1956-1959) conseguiu uma abrangência comunicacional do seu governo, que atingiu amplas camadas da população. Fausto (1994) nos chama a atenção que, para entender melhor este período, é necessário “nos deter um pouco [...] nas observações sobre as Forças Armadas e o jogo dos partidos políticos” (FAUSTO, 1994, p. 422).

Dessa forma:

A alta oficialidade das Forças Armadas – especialmente do Exército – estava disposta, em sua maioria, a garantir o regime democrático, dentro de certos

limites. Esses limites diziam respeito à preservação da ordem interna e ao combate ao comunismo [...]. O getulismo só recebia restrições dessa maioria, quando enveredava pelo terreno de um nacionalismo agressivo ou quando apelava aos trabalhadores (FAUSTO, 1994, p. 424).

Juscelino governou mediante a ideia de “desenvolvimento e ordem”, objetivos gerais das forças armadas naquele momento, além de tratar de manter as forças sindicais sob sua tutela, indicou militares para cargos públicos estratégicos, tal como os principais cargos na Petrobrás e no Conselho Nacional do Petróleo. Essas decisões lhe permitiram relativa estabilidade para governar, tendo em vista a utilização de maniqueísmos administrativos, que respaldaram o apaziguamento dos ânimos dos militares.

Essa é uma das características de um governante para se manter no poder, bem como, do seu entorno, para que mantenham as estruturas das quais se sustentam as ramificações desse poder, onde as relações de interdependência ocorrem em meio aos jogos e interesses particulares em prol do controle de Estados inteiros (ELIAS, 2001). Além do mais:

[...] a hierarquia dos privilégios foi criada segundo os parâmetros da etiqueta, esta passou a ser mantida apenas pela competição dos indivíduos envolvidos em tal dinâmica, privilegiados por ela e compreensivelmente preocupados em preservar cada um dos seus pequenos privilégios e o poder que eles conferiam (ELIAS, 2001, p. 103).

Além dos jogos de estruturas de poder individuais, podemos afirmar, de acordo com Fausto (1994), que para continuar no poder, JK estabelece uma política partidária com a qual os interesses dos partidos como PSD e o PTB, pudessem assegurar um equilíbrio nas tensões entre as esferas governativas, dado que:

[...] garantiu o apoio aos principais projetos do governo no Congresso [...]. Eles não deixaram de ser veículos de disputa pessoal e uma forma de acomodação de grupos rivais, em busca de privilégios. Mas, ao mesmo tempo, cada um deles passou a apresentar aspirações e interesses mais gerais” (FAUSTO, 1994, p. 424).

Em meio às articulações dos interesses das Forças Armadas e dos distintos sujeitos e suas filiações partidárias, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) atingiu maior importância, tendo em vista que passa a ser usado como instituição para assessorar e apoiar o Programa de Metas. “O ISEB tinha sido fundado em 1955, diretamente subordinado ao Ministério da Educação; de seus conselhos participavam professores, intelectuais, representantes da cúpula militar, dos ministérios e do Congresso” (FAUSTO, 1994, p. 424).

Mas em um período de industrialização no Brasil, também conhecido como período “desenvolvimentista”, o país sofria intensa influência estrangeira, principalmente por encontrar-se no pós Segunda Guerra Mundial, em meio à Guerra Fria, onde o capitalismo precisava impedir qualquer possibilidade de algum outro país estabelecer propostas socialistas ou comunistas.

Nessa perspectiva, os modelos de industrialização promoveram “a transformação dos bens da natureza em mercadorias” (BOGO, 2011, p. 10), e tal problemática contribuiu para o êxodo rural que a indústria necessitava nas cidades, e assim ter supranumerários com os quais possa contar com a mão de obra abundante e barata, repetindo o processo de “cercamento” e expulsão das comunidades camponesas na Inglaterra ao longo dos séculos XVII e XVIII, que culminou na Revolução Industrial.

Pois bem, de acordo com Hobsbawn (1995, p. 285 e 290), “na América Latina, a porcentagem de camponeses se reduziu à metade [...] no fim da Segunda Guerra Mundial [...], o número de proletários multiplicou-se mais rápido que nunca, o mesmo ocorrendo nas partes do Terceiro Mundo que encetaram sua própria industrialização – Brasil, México, Índia, Coreia e outros”.

Esse acentuado número de sujeitos sem qualificação profissional industrial que chegava às cidades, principalmente em direção à região Sudeste do Brasil, acabavam por encontrar um processo de escolarização assegurado pelas leis orgânicas do ensino, onde a Reforma Capanema, criada desde o período varguista e mantida por JK com o sistema “S” possibilitou manter:

[...] durante o período desenvolvimentista o ensino industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). [...] Como se vê, até ai, a regulamentação do ensino ia sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político no país (SAVIANI, 2006, p. 37 e 38).

Essa articulação para a manutenção do poder, muito embora praticamente todas as áreas da educação foram afetadas por tais políticas, observa-se a falta de um projeto que permitisse à Educação brasileira assumir uma posição independente dos ditames dos interesses privados, principalmente dos industriais e das escolas confessionais.

E quando se fala em projeto educacional, cabe ressaltar que se trata de uma espécie de valores acordados, que fundamentam uma convivência que permita discordar, sem humilhar

e/ou enganar, e ao mesmo tempo esse projeto não pode ser algo que reduza a autonomia das instituições educacionais, pois corre-se o risco de perder o viés público para se tornar estatal, e até mesmo do ideário de uso privado do Estado, no âmbito do controle hierarquizado. Sobre essa questão tem-se que:

[...] não pode limitar-se a aspectos financeiros, e a valorização da função docente, que não se esgota na questão salarial mas que não pode esquecê-la. Sem o enraizamento em valores como esses, os projetos mais bem intencionados terminam por perder toda a potencialidade transformadora, tendendo a confundir-se com planos de ação de cunho meramente burocrático, ou a tangenciar o terreno jurídico, onde correm o risco de confundir-se com as leis, cristalizando-se ou tornando-se demasiadamente rígido o que deve ser, por sua natureza, flexível, adaptável, variável (MACHADO, 1997, p. 73).

Tais exigências se manifestaram na promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da União, a responsabilidade para estabelecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup>. Mas os episódios que antecedem ao Manifesto de 1959 foram cruciais para emanar mais problemas no que se referem a essa questão, e estes retomam a personagem de Anísio Teixeira. Sob a direção do INEP, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Anísio Teixeira ocupava posto enquanto uma das principais figuras do cenário acadêmico brasileiro, e sob essa condição participou do Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em setembro de 1956, em Ribeirão Preto (SP), onde tratou do tema “A escola pública, universal e gratuita”.

Sobre esse episódio, Saviani afirma que:

[...] foi essa conferência o mote pra os ataques do deputado padre Fonseca e Silva no discurso proferido na Câmara Federal em 5 de novembro de 1956, que atingiram, também, Almeida Junior porque este se encontrava na presidência da comissão diretora do Congresso. Na verdade, o plenário do Congresso, por considerar que não se enquadravam no tema do evento, impugnou três propostas do ensino religioso: remuneração dos professores de religião, aumento da sua carga horária e contagem de pontos desses professores para concurso de ingresso na carreira docente. Em razão da decisão do plenário, o presidente do Congresso, Almeida Júnior, foi acusado de faccioso (SAVIANI, 2013, p. 286).

---

<sup>5</sup> A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional data do ano de 1961.

Daí em diante foi uma série de acusações de ambas as partes, em um jogo de disputas de poder entre os mais diversos segmentos, apoiando a educação pública, gratuita e laica de um lado, e do outro o apoio ao ensino religioso, que ganhou maior força com a adesão de instituições de ensino privado, que mesmo não se declarando confessionais, foram no bojo das discussões da instituição católica.

Aos 29 de março de 1958, bispos do Rio Grande do Sul, representados por Dom Vicente Scherer, arcebispo de Porto Alegre, dirigiram-se à presidência de JK tecendo críticas a Anísio Teixeira e ao INEP em um texto chamado “Memorial dos Bispos”, com o intuito de conseguir o afastamento deste.

Tal Memorial teve como resposta a assinatura de um documento onde “529 intelectuais educadores lançaram um abaixo assinado protestando contra o memorial e em defesa de Anísio Teixeira, que foi mantido no cargo por Juscelino Kubtschek” (SAVIANI, 2013, p. 287). E nesse entremeio surgiram diversas linhas de educadores e intelectuais defendendo a escolarização pública.

Desde então, as especulações em torno dos interesses fizeram-se valer, e por consequência, os/as defensores/as da escola pública foram acusados/as de socialistas que almejavam o comunismo, e no acirramento dos ânimos, cuja imprensa contribuiu na divulgação da rixa estabelecida, Carlos Lacerda apresentou em 26 de novembro de 1958 o “Substitutivo Lacerda”, que iria beneficiar completamente a escolarização privada.

Deste e de outros conflitos, eis que instituições de vários segmentos tomam partido e divulgam de diversas formas o que ocorria naquele momento no Brasil. Dentre estes materiais divulgados, eis que temos o “Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e “subscrito por 190 dos mais expressivos nomes da intelectualidade brasileira da época” (SAVIANI, 2013, p. 293).

## **ENSINO PÚBLICO, GRATUITO E LAICO: O QUE OS MANIFESTOS PODEM NOS DIZER?**

No processo de discussão temos esses recortes de um todo, que se compõe pela multiplicidade de outros recortes acerca da política educacional brasileira, e o contexto histórico nas relações e períodos que circundam os Manifestos de 1932 e 1959, é que observamos que os Manifestos, de modo geral, defendiam a importância da escolarização generalizada, acessível e de forma que o Estado se responsabilizasse pelo mesmo.

Necessário pontuar que não pretendemos entrar aqui nas minúcias destes com relação aos seus embasamentos filosóficos na Educação Nova, o que mais interessa neste estudo é a defesa que os documentos constroem por uma educação universalista. Sobre esta importância da formação universitária de maneira concisa, fundamentalmente na formação docente, o Manifesto de 1932 diz que:

[...] 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 de educação quanto também dos meios de realizá-los. O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além de seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (AZEVEDO [et al], 2010, p. 34).

Após 27 anos da escrita do primeiro Manifesto (1932), o segundo que data de 1959, apresenta que as dificuldades para a formação e valorização docente perpetuavam, e com a atribuição ainda dos problemas da expansão da escolarização . Tal afirmativa se assegura em que:

O professorado de ensino primário (e mesmo o do grau médio), além de, geralmente, mal preparado, quer sob o aspecto cultural quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4 conforme os Estados); não tem salário condizente com a alta responsabilidade de seu papel social nem dispõe de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. Com a proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral), de escolas superiores e, particularmente, de Faculdades de Filosofia, já se podem calcular as ameaças que pesam sobre esse nível de ensino, outrora com as poucas escolas tradicionais que o constituíam, e apesar de suas deficiências, um dos raros motivos de desvenecimento da educação nacional. (AZEVEDO [et al], 2010, p. 72).

Essa desvalorização do trabalho docente, da importância da escolarização e da qualidade da universidade, é contestada ao longo de todo o documento, onde ambos os Manifestos demonstram a ausência do Estado para a escolarização no Brasil, e pela dificuldade de um projeto que fundamente tais bases educacionais, de modo que haja menos interferência dos ideários individuais privados sobre o espaço público.

Esses interesses privados são contestados nos Manifestos (AZEVEDO [*et al*], 2010) de modo a evidenciar não somente a ausência do Estado, onde afirmam a proposição de que as práticas educacionais assumam um caráter metodológico para que se tenham bases sólidas com as quais, mesmo que haja a necessidade de adaptação de acordo com a região a ser aplicada, permita o reconhecimento do Brasil enquanto características comuns de um povo.

Precisamos ainda não negar as afirmações em que medida esse projeto previa a manutenção do controle das classes menos abastadas financeiramente, o fato é que o documento de 1932 exige uma reconstrução educacional, onde:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (AZEVEDO [*et al*], 2010, p. 35).

A reconstrução então prevista no texto de 1932, almejava a universalização da escolarização, onde os mais ricos não fossem os únicos beneficiados pela escolarização, assim:

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método susceptível de fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos [...]. Um vício das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o “desdém pela multidão”. Quer-se raciocinar entre si e refletir entre si. Evita experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se quiser servir à humanidade, é preciso estar em comunhão com ela [...] (AZEVEDO [*et al*], 2010, p. 42).

Precisa-se não agir com ingenuidade sobre os Manifestos no tocante a expansão da educação, pois mesmo prevendo essa ampliação, podemos observar que uma formação restrita e tecnicista seria delegada à massa, de maneira a proporcionar formação para ocupar postos do trabalho braçal, em detrimento à educação universitária delegada à formação de uma elite intelectual.

Por mais que os Manifestos trouxessem a ideia de universalização da escolarização onde ocorresse a participação de todas as classes sociais, é necessário pontuar que:

Essa fusão repetida de padrões de conduta das classes funcionalmente superiores com as das classes em ascensão não deixa de ter certa importância, considerando-se a atitude curiosamente ambivalente das

primeiras nesse processo. A habituação ao espírito de previsão e o controle mais rigoroso da conduta e das emoções, para os quais se inclinam as classes superiores por motivo de sua situação e funções, constituem importante instrumento de sua predominância [...]. Servem como marcas de distinção e prestígio (ELIAS, 2011, p. 212).

Tais questões também emanam do texto de 1959, quando afirma o seguinte:

Não ignoramos a que ponto a juventude atual, em cuja educação se deveria concentrar o máximo de nossos esforços, sem deixar fora das influências educativas nenhuma fração dela, se deixa seduzir pela idéia de liberdade, pela consciência do seu direito à educação e pelo sentimento de revolta contra a falta de escolas e o abandono a que se relegaram as existentes, – escolas não para todos mas para privilegiados na massa enorme da população em idade de frequentá-las. Não é como um favor, mas como um direito que ela exige a educação com altivez e tantas vezes com energia e veemência (AZEVEDO [et al], 2010p. 75).

Como foi afirmado acima, não se nega alguns elementos elitistas que ambos os Manifestos venham a apresentar, mas no contexto em que foram construídos, e que abordamos brevemente no presente estudo, é necessário um reconhecimento destes documentos enquanto movimentos sociais – mesmo que promovidos por uma elite –, visando, aparentemente, um reconhecimento do passado brasileiro em seu caráter escravagista.

E nesse reconhecimento do passado de exploração sofrida pela maior parte da população brasileira, o clamor para que o Estado assuma o papel de instituição responsável pela escolarização explicita-se no Manifesto de 1932 ao reconhecer que:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico (*open cit*, p. 44).

Sobre essa exigência por parte do Estado para assumir a escolarização, o Manifesto de 1959 diz que muito embora a União assumira tal papel, encontra-se como responsável por permitir o respeito às distintas formas de pensar, de ser. De maneira que:

A organização da educação sobre a base e os princípios fixados pelo Estado, no espírito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas e sócio-culturais do país e a necessidade de adaptação

da escola aos interesses e às exigências regionais. Unidade não significa uniformidade. A unidade pressupõe diversidade (AZEVEDO [et al], 2010, p. 79).

Nesse bojo, na exigência para que o Estado reconheça a diversidade existente na população brasileira, é que se pode observar a luta enquanto movimentos sociais que os dois Manifestos farão pelo respeito à diversidade religiosa, cultura e regional, onde o documento de 1932 afirma que:

[...] a laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO [et al], 2010, p. 45).

Esse debate também reconheceu em 1959 a necessidade do respeito às particularidades dos indivíduos, e estando o ensino privado em defesa do clerical, automaticamente a pluralidade cultural sofreria sérias consequências em decorrência dos interesses deste seguimento. E o texto de 1959 abordará a questão da seguinte forma:

[...] continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que a desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantêm, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, (Estado de S. Paulo) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais (AZEVEDO [et al], 2010, p. 79).

Notória a angústia daqueles/as que assinam o Manifesto de 1959, em não permitir que interesses privados se constituíssem no âmbito público, controlando o Estado, tal como previa os/as defensores/as da escolarização controlada pelas instituições privadas, com subsídios que de modo geral pertencem ao povo (VIDAL, 2013).

Tais apontamentos foram estendidos ao ensino universitário, quando o Manifesto de 1932 afirma a importância de uma formação para além do tecnicismo, mas que seja capaz de

ter sujeitos dispostos a executar funções técnicas, sem deixar de lado o que lhes compõem na qualidade de seres humanos, assim:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita, como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO [et al], 2010, p. 55).

Além destes direcionamentos sobre a reflexão do ensino universitário em 1932, temos, no Manifesto de 1959 outros problemas apontados no que dialoga com a privatização deste tipo de ensino, dado o seu caráter comercial, houve, além do esvaziamento intelectual, também o físico nas instituições particulares.

Esse esvaziamento pode ser notado quando não se há uma sistematização do conhecimento a ser trabalhado, delegando à própria construção humana individual a sua formação acadêmica. E quando negamos uma das partes que compõem o trabalho que é a nossa condição humana – mesmo pertencente ao reino animal –, de raciocinar com o nosso conhecimento historicamente construído, e ao mesmo tempo nos apropriarmos deste.

Quando essa falta de sistematização e organização se fazem presentes – que destoa da ideia de controle –, observa-se sujeitos com condições mínimas para a luta e conquista de mais direitos inalienáveis de si, mas que no caso do Brasil, temos percebido que a conjuntura de segregação foi mantida nestes dois momentos históricos, de modo que é exemplificado com o recorte abaixo. No entanto, optou-se por demonstrar somente um caso:

[...] as duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino” (observa com toda razão *O Estado de S. Paulo* em nota já por duas vezes citada) foram profundamente nefastas para a educação da juventude e só contribuíram para desmoralizar ainda mais o ensino do país. Cada uma delas teve fisionomia particular. A de 1879, do Ministro Leôncio de Carvalho abusou demagógicamente da expressão “ensino livre”, a fim de captar o apoio da mocidade acadêmica que naquela época constituía uma verdadeira potência. O que vigorou, da decantada reforma, foi a dispensada, dada aos alunos, de assistir às aulas, e a proibição, imposta aos professores, de chamar os alunos à lição. Ficaram desertas as Academias; ninguém mais estudou; formaram-se, às dezenas, bacharéis e médicos “elétricos”, até que a própria Câmara Federal, em 1895, impressionada com a iminência do “naufrágio do ensino

superior brasileiro”, reagisse para repor as coisas nos devidos lugares (AZEVEDO [et al], 2010, p. 84).

No texto é notória a defesa pela universalidade da escolarização, e apesar dos signatários terem sido acusados de não querer a educação privada, nos dois Manifestos, deixam claro que não é essa a questão, mas a de não onerar dos cofres públicos os recursos para o custeio de espaços privados, e isso é evidente no Manifesto de 1932 quando:

Na luta que agora se desfechou e para a qual interesses de várias ordens, ideológicas e econômicas, empurraram os grupos empenhados em sustentá-la, o que disputam afinal, em nome e sob a capa de liberdade, é a reconquista da direção ideológica da sociedade, – uma espécie de retorno à Idade Média, e os recursos do erário público para manterem instituições privadas, que, no entanto, custeadas, na hipótese, pelo Estado, mas não fiscalizadas, ainda se reservariam o direito de cobrar o ensino, até a mais desenvolva mercantilização das escolas (AZEVEDO [et al], 2010, p. 95).

Apesar desse caráter aparentemente libertário, ainda voltamos ao receio com relação a trechos do manifesto de 1932, que após tecer relevante análise sobre a democratização do acesso à escolarização, deixa evidente que o ensino universitário deve ser disponibilizado para os “melhores, dentro de suas aptidões naturais” (AZEVEDO [et al], 2010, p 57-8).

Explicitava, com isso, o valor segregacionista e elitista, onde o ensino poderia até ser universal, mas somente no que tange a uma escolarização que selecionasse os postos de figurações, dado que alguns/seriam mais “aptos/as” para as funções intelectuais, enquanto os/as demais ocupariam postos de subalternidade mediante o seu trabalho de não-intelectualidade.

Mesmo assim, reconhecer a importância histórica dos Manifestos de 1932 e 1959, é parte fundamental para refletir as questões subjacentes ao modo com o qual o capital privado vem tentando apropriar-se daquilo que é de ordem pública, por tensões provocadas pelos próprios interesses privados, e neste sentido, não há de se negar que ambos os Manifestos vão de contra a ordem econômica vigente, cada um em seu tempo, mas de maneira a sustentar o debate mediante a argumentação do respeito exigido do estado para com o já tão sofrido povo brasileiro.

Havia, contraditoriamente por parte dos Manifestos, apoio às ordens econômicas vigentes, e o “sim” omissivo se explicita na análise que Bedin (2011) traça quando nos ajuda a refletir sobre o caráter elitista que promovia a segregação por meio da estratificação social,

onde haveria sim a laicidade, a gratuidade e o suposto direito público universal de acesso às instituições de escolarização. Mas nem todos os sujeitos ocupariam as universidades.

Esta aponta que era delegada uma educação para os pobres e outra para as classes abastadas financeiramente, e a mesma autora afirma que esta dinâmica ainda se mantém, o que nos permite dizer que o documento histórico ajuda na reflexão daquilo que somos – repetindo, mesmo sem que haja anacronismos ingênuos com relação ao tempo e ao espaço –, mas “a questão de ensino profissional para os pobres e as profissões de destaque para os ricos, continua atual. Ou seja, o velho lema: ‘o rico pensa e o pobre trabalha’” (BEDIN, 2011, p. 82).

De modo geral, tanto o Manifesto de 1932, quanto o de 1959, traziam propostas de uma educação pública, gratuita e laica, onde o Estado seria responsável por esta organização da escolarização e das formas paradigmáticas que seriam tratadas. Todavia, torna-se necessário não esconder o caráter elitista que segregava a mantinha a estratificação social, e se desejamos – não somente a educação –, um mundo justo onde a emancipação humana traga de fato a democratização da riqueza material e intelectual produzida historicamente, precisamos usar das ferramentas que temos para atingir tal objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa proposta de escrita, foi possível perceber como os interesses privados em várias camadas sociais se utilizam de métodos de controle para manter o seu ideário de forma hegemônica, e que as disputas nas relações de poder vão tecendo um quadro social e cultural para a manutenção de ordens vigentes.

Como fora apontado, no Brasil, no ano de 1932, quando da publicação do primeiro Manifesto dos Pioneiros da Educação, ainda era complexa a compreensão do que seria o espaço público enquanto possibilidade de participação democrática para além do direito ao voto político partidário, mas que contemplaria (contempla) um sentimento amplo do respeito aos pares na sua condição enquanto seres humanos.

Os interesses por trás da ascensão de Getúlio Vargas (1930) ao poder, exibem como ele e aqueles que o apoiaram no golpe aplicado (também conhecido como Revolução de 1930), exerceram controle sobre a educação brasileira, possibilitando que o grupo católico se sobrepujasse diante das múltiplas existências religiosas e culturais e ditasse as regras da educação de modo geral, e principalmente universitária.

O Manifesto de 1932 então foi um posicionamento dos seus contemporâneos ao modelo econômico imposto à educação, que previa uma formação tecnicista, mas sem fundamentação teórica que trouxesse embasamento a prática docente. Mas crucialmente, o manifesto foi a exigência de que a educação fosse tratada por mero empirismo, e seguindo os interesses de quem contratasse o serviço e de quem o ofertasse. “Qualquer coisa poderia ser ensinada”.

Já o Manifesto de 1959, cujo atual governante era JK, além de reforçar as contestações do seu antecessor, explicita a sinalização daquele, tendo em vista que reforça as denúncias do mesmo, mas, em meio ao processo de expansão industrial brasileira, veio a exigir por parte do Estado que este não permitisse que os ideais econômicos ditassem as regras da escolarização brasileira, tanto que neste momento já havia no país a discussão sobre o que acabaria por se tornar a primeira LDB no Brasil, em 1961.

Também mostrou que além dos interesses clericais sobre a gestão da escolarização brasileira, houve a participação dos ditames militares. Essas e outras questões nos fazem perceber que muitos segmentos opinaram sobre a escolarização no país, mas poucas foram as vezes em quem está “no chão da escola” e a comunidade escolar (pais e mães, estudantes, professores/as, etc.).

Em ambos os Manifestos, vemos que o ideário para que as universidades tivessem um caráter estratificado, tendo em vista que mesmo os signatários dos Manifestos apresentaram uma concepção elitista, onde “os melhores”, como o mesmo vai tratar, poderiam frequentar estes espaços, pois a tentativa era a de formar uma elite pensante.

Para as classes pobres, o direito à escolarização seria sim estendido, mas restrito ao limite dos cursos tecnicistas que visavam a preparação de estudantes para operarem máquinas que faziam parte do projeto industrial desenvolvimentista brasileiro.

A segregação apontada principalmente no Manifesto de 1959, apesar de explicitar que era redigido por pessoas dispostas ao novo, precisamos dizer que esse novo não visava acesso justo, mas o acesso restrito ao ensino universitário por processo excludente entre “o melhor e o pior”, o que ao mesmo tempo não invalida a sua magnitude em “iniciar” os debates sobre a democratização do acesso ao ensino enquanto parte da composição do sujeito enquanto ser humano.

Os apontamentos propostos aqui, não tem como objetivo condenar a iniciativa privada e menos ainda a Igreja Católica, mas se posicionar quanto às suas existências, afirmando que existam com seus próprios meios, e não com o uso de cofres públicos.

Essa condição humana somente será possível, quando consigamos viver de modo que a relação não seja mediada pela relação do capital, ainda que este exista, deve-se observar que as relações de constituição do ser humano – e no nosso caso, a Educação –, encontram-se na formulação e na possibilidade de construção de uma sociedade, cujo direito ao conhecimento científico e historicamente construído esteja ao alcance de qualquer pessoa.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de [*et al*]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.**– Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

BEDIN, Brigitti. **Os pioneiros da Educação Nova Manifestos de 1932 e 1959: Semelhanças, divergências e contribuições.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FE/USP, 2011.

BOGO, Ademar. **O movimento e a consciência social.** V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA – UFSC –. Florianópolis, 2011.

CONCEIÇÃO, Júnio Hora. **Políticas educacionais: da Primeira República ao Estado novo.** In CELIO SOBRINHO, Reginaldo. Política e organização da Educação Básica. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2017.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução: Ruy Jungmann. Volume 1. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo: EDUSP, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**. Companhia das Letras: São Paulo, 2005.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MENDES, Valdelaine da Rosa. **Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e estado em Marx e as políticas educacionais**. Pág. 157 a 178. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo. Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2ª Ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, vol.39, n.3, p.577-588.

---

Artigo recebido em: 16/05/2017

Aceito em: 02/08/2017

Publicado em: 17/12/2018