

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Maria Cristina Nunes Cabral**

**Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e  
Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações**

Vitória da Conquista  
Janeiro de 2014

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Maria Cristina Nunes Cabral**

**Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e  
Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães

Vitória da Conquista

Janeiro de 2014

C1125m Cabral, Maria Cristina Nunes

Memória da escola nova nas obras de Anísio Teixeira e Juan Mantovani: dos seus textos às suas atualizações; orientadora Prof. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães, Vitória da Conquista, 2014.  
106 f.

Dissertação (mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013.

1. Memória da Escola Nova. 2. Anísio Teixeira. 3. Juan Mantovani. I. Magalhães, Livia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. IV. Título.

Título em inglês: Memory of the Escola Nova in the works of Anísio Teixeira and Juan Mantovani: From their texts to their updates

Palavras-chaves em inglês: Memory of Escola Nova. Anísio Teixeira. Juan Mantovani.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (Orientadora); Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes (membro titular); Prof. Dr. Claudio Félix dos Santos (membro titular); Profa. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (suplente); Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (suplente).

Data da Defesa: 29 de janeiro de 2014

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)  
(Orientadora)



---

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (UESB)



---

Prof. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB)

**SUPLENTE**

---

Prof. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (UESB)

---

Prof. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG)

Local e Data: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 29 de Janeiro de 2014.

Resultado: APROVADA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães, minha orientadora, pela presença constante no desenvolvimento desse trabalho, pelo incentivo à minha formação enquanto iniciante na pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade pela possibilidade de intercâmbio com outras instituições da América Latina, o que possibilitou a investigação sobre o escolanovista Juan Mantovani.

Agradeço aos professores Cláudio Felix dos Santos e Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro que participaram da banca de qualificação e que contribuíram significativamente para o avanço da pesquisa.

Aos professores da *Facultad de Bioquímica e ciencias Biológicas* da *Universidad Nacional del Litoral*, em especial ao prof. Dr. Héctor Odetti nosso orientador no intercâmbio e à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Gusmão, sou muito grata pela acolhida excelente com a qual me brindaram.

À prof. Ms. Maria del Carmen Castels, da *Universidad Nacional de Entre Rios* pelas sugestões bibliográficas e solicitude em me atender, tanto quando estava na Argentina, quanto depois por e-mail, quando precisei.

A minha gratidão à minha mãe, Ivanete N. Cabral, pelo amor que tem me devotado, pelo companheirismo e dedicação.

Agradeço à minha amiga Dany Moura, pela amizade, pelas observações, empréstimo de livros e textos e pelas leituras das diversas versões da dissertação.

Às amigas do mestrado, com quem dividi angustias, dúvidas, alegrias e cafés: Luciana, Camila e Gilneide.

Às colegas que me acompanharam no intercâmbio à Argentina Edna e Cristina Leilane, também às “meninas de Jequié”: Tainan, Simone, Siméia e Iane. A alegria e companheirismo de vocês tornaram mais agradáveis aqueles “longos” três meses.

À equipe que trabalha no *Archivo Provincial de Santa Fe*, pela educação, orientações e presteza.

Aos professores da comissão julgadora na defesa da dissertação: Lívia Diana Rocha Magalhães, Jaci Maria Ferraz de Menezes e Cláudio Félix dos Santos.

À todos meus familiares, amigos, professores que me acompanharam durante minha trajetória e que comigo compartilharam sua sabedoria e experiências, incentivando-me a sempre prosseguir e nunca desistir.

Agradeço, enfim, a todos que me incentivaram e contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização desta dissertação.

À Capes pela bolsa de estudos o que possibilitou a realização da pesquisa.

## RESUMO

Este estudo apresenta uma leitura da produção acadêmica da escola nova, tomando como referência dois autores, um brasileiro, Anísio Teixeira e um argentino, Juan Mantovani. Recorreu-se a suas obras mais referenciadas, produzidas entre os anos de 1930 a 1950. Depois, dissertações e teses produzidas nas últimas três décadas (1990 a 2012) que se referenciam em suas obras, sem necessariamente ter a pretensão de compara-las. Nos textos dos autores e nos estudos atuais podemos encontrar uma memória escrita sobre a educação (de ontem ou de hoje) que se referenciam e um quadro social de valores, concepções, visões de mundo que sustentam essa pedagogia. Consideramos que o que foi produzido por Anísio Teixeira e Juan Mantovani constitui-se hoje uma memória de uma pedagogia educacional, que de certo modo representam a internalização de uma teoria, de base deweyana, que por sua vez é recomposta por pesquisadores atuais, a partir de novos referenciais de mundo e de realidade.

**Palavras-chave:** Memória da Escola Nova. Anísio Teixeira. Juan Mantovani.

## ABSTRACT

This study presents a new Reading of the academic productions of Escola nova, taking two authors as a reference, one from Brazil, Anísio Teixeira and the other from Argentina, Juan Mantovani. First we resorted to their most referenced Works produced between the years of 1930 and 1950. After that, two dissertations and thesis, that reference to their works, produced in the last three decades (1990 to 2012), without necessarily having the aspiration of comparing them. In the authors texts and in more recent studies one may find a written memory about the education that is referenced (yesterday and today) and the social context of values, concepts and world visions that sustain its pedagogy. We consider that the productions by Anísio Teixeira and Juan Mantovani form a memory of educational pedagogy which , in a certain way, represent an internalization of a Deweyan based theory, which in turn is recomposed by contemporary researchers, using new world and reality references.

**Keywords:** Memory of Escola Nova. Anísio Teixeira. Juan Mantovani.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTO LATINO-AMERICANO NOS ANOS DE 1930-1950</b>	<b>15</b>
2.1	ANTECEDENTES DA ESCOLA NOVA COM BASE NO PRINCÍPIO ATIVO E SUA FIXAÇÃO COM BASE NO PRAGMATISMO	18
2.1.1	ESCOLANOVISMO LATINO-AMERICANO	23
2.1.2	ESCOLANOVISMO NA ARGENTINA	27
2.1.3	ESCOLANOVISMO NO BRASIL	30
<b>3</b>	<b>JUAN MANTOVANI E ANÍSIO TEIXEIRA: UMA MEMÓRIA ESCRITA DA ESCOLA NOVA</b>	<b>36</b>
3.1	JUAN MANTOVANI; TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO	37
3.1.1	A produção de Juan Mantovani nos anos de 1930-1950: temas e abordagens	40
3.1.1.1	Concepção de homem	41
3.1.1.2	Concepção de educação	46
3.1.1.3	A respeito da função do educador	51
3.1.1.4	Educação e democracia	52
3.2	ANÍSIO TEIXEIRA: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO	54
3.2.1	A produção de Anísio Teixeira nos anos de 1930-1950: temas e abordagens	57
3.2.1.1	O homem novo	58
3.2.1.2	Educação e democracia	59
3.2.1.3	Educação Moral	64
3.2.1.4	Formação do professor	65
3.2.1.5	O mundo em crise	68
3.2.1.6	Escola comum	69
3.2.1.7	A qualidade da educação	72
<b>4</b>	<b>ATUALIZAÇÃO DO ESCOLANOVISMO NO SÉCULO XXI</b>	<b>74</b>
4.1	ANÍSIO TEIXEIRA E JUAN MANTOVANI NAS DISSERTAÇÕES E TESES: COMO A ESCOLA NOVA É RETOMADA	76
4.1.1	TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE ESCOLANOVISMO: ANÍSIO TEIXEIRA NO BANCO DE DADOS DA CAPES	78
4.1.1.1	Novo Homem	79
4.1.1.2	Democracia	80
4.1.1.3	Escola Comum	86
4.1.1.4	Educação moral e Formação do Professor	87
4.1.1.5	Mundo em crise	90
4.1.2	Teses e dissertações brasileiras sobre escolanovismo: Juan Mantovani no Banco de Dados da CAPES	92

<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	94
	<b>REFERÊNCIAS</b>	100

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a graduação em pedagogia desenvolvemos uma pesquisa monográfica sobre o ideal modernizador da educação na cidade de Vitória da Conquista - BA. Realizamos um primeiro estudo sobre a presença desse ideal no pensamento de três escolanovistas brasileiros, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, os mais citados no que se refere à defesa da escola nova no Brasil. Lourenço Filho tomando como base a psicologia, Fernando de Azevedo a sociologia e Anísio Teixeira com a base filosófica e política.

Observamos, durante a pesquisa iniciada na graduação, que o ideal da escola nova, do ponto de vista da memória escrita, ganhara grande visibilidade e que Anísio Teixeira se tornara uma das personagens mais citadas, discutidas e até mesmo reverenciadas por sua contribuição como intelectual e político que traçou e articulou ideais escolanovistas com ações concretas educacionais. Na medida em que tivemos acesso à ampla literatura produzida pelos escolanovistas no Brasil, com particular destaque para Anísio Teixeira, também fomos observando que os ideais da escola nova se expressaram significativamente em outros países Latino-americanos, entre eles, a Argentina, particularmente pelas publicações de Juan Mantovani, o qual também atuou no campo da política e filosofia da educação.

Vale ressaltar que tivemos oportunidade de realizar um intercâmbio na Argentina, por meio de um programa de cooperação entre o Brasil e o referido país<sup>1</sup>, onde, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o escolanovismo na Argentina, no qual pudemos confirmar que ali também havia grandes referências ao escolanovismo e uma representativa produção teórica, particularmente referenciada em Juan Mantovani e este em John Dewey.

No Brasil vários intelectuais Escolanovistas se destacaram entre eles Fernando de Azevedo (1894-1974), educador intelectual, que exerceu os cargos de diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930) e de São Paulo (1933), foi diretor de Instrução Pública do Distrito Federal de 1927 a 1930, e Secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo (1961) (LIMA, 2002); Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1897-1970), educador intelectual, atuou como Diretor da Instrução Pública do

---

<sup>1</sup> Projeto desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Memória Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGMLS-UESB e Universidad Nacional del Litoral UNL-Argentina, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – CAPES e pela Secretaría de Políticas Universitarias - SPU-Argentina.

Estado do Ceará em 1923; e foi Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46) (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001); e Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) que atuou como diretor de Instrução Pública no Estado da Bahia (1924-28); diretor de Instrução Pública da Nação de 1931 a 1935; Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia de 1947 a 1951; Secretario geral da CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1952 a 1964; Conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (Unesco) em 1946 (PORTO JUNIOR, 1997-2000).

Na Argentina, entre outras referências, um dos maiores destaques teórico, político e acadêmico foi Juan Mantovani o qual atuou como Inspetor Geral das Escolas provinciais de Santa Fé entre os anos de 1928-1929, além de ter sido Inspetor Geral do Ensino secundário, Normal e Especial da Nação 1932-1938 e Ministro da Instrução Pública e Fomento da Província de Santa Fé nos anos de 1938 e 1941 (SIEDE, 2012). O mesmo despertou nosso interesse por sua posição intelectual e política na Argentina, de certo modo, próxima à trajetória de Anísio Teixeira no Brasil.

Nessa perspectiva, focalizaremos o escolanovismo no Brasil e na Argentina, tomando as principais obras de Anísio Teixeira e Juan Mantovani, considerando obras por eles publicadas e dissertações e teses que se referenciam nesses autores, e que foram produzidas nas últimas três décadas do século atual, ou seja, depois de passados cerca de 40 — 70 anos de suas publicações.

Há uma memória produzida acerca da escola nova que está referenciada nas obras e trajetória desses dois autores e nos temas mais frequentemente retomados por pesquisadores mais atuais, sendo assim, privilegiamos observar os temas mais frequentemente citados na produção desses dois estudiosos da escola nova e o que tem sido privilegiado nos estudos brasileiros mais atuais. Perguntamo-nos se os temas ou concepções teóricas mais recorrentes nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI indicam que os pensamentos de tais intelectuais continuam sendo necessários ao presente educacional.

Enfim, o que aqui apresentamos é uma leitura da produção acadêmica da escola nova, tomando como referência dois autores, um brasileiro e um argentino, a saber, Anísio Teixeira e Juan Mantovani.

Tomamos como estudo as obras de Juan Mantovani e Anísio Teixeira, produzidas entre os anos de 1930 a 1950. Depois, dissertações e teses produzidas nas

últimas três décadas (entre 1990 e 2012) que se referenciam em suas obras. Procuramos observar os temas que têm sido escolhidos por esses pesquisadores para realização de suas dissertações ou teses (mestrado ou doutorado). Estamos considerando que, passados aproximadamente de 40 a 70 anos da publicação das obras dos autores escolanovistas em estudo, possivelmente ainda há necessidade de sua revisão para o entendimento da educação no presente, portanto a retomada de sua memória.

Precisamos ressaltar que esta pesquisa não possui a pretensão de comparação, mas, a de considerar que há uma memória acerca da escola nova que comparece na produção de intelectuais latino-americanos, entre os quais um brasileiro e um argentino, que seguem sendo revisitadas.

Cabe salientar, que particularmente entre os anos de 1930-1950, essa teoria se firmou na América Latina<sup>2</sup>, por meio de uma produção bastante considerável e de amplo acesso acadêmico. Na Argentina e no Brasil essa teoria é principalmente referenciada por Juan Mantovani e Anísio Teixeira, respectivamente e, todavia, continua sendo retomada, tudo indica, como uma necessidade de entendimento da educação nas suas demandas presentes.

Realizamos um levantamento das obras desses autores e encontramos:

- Vinte e seis livros publicados por Juan Mantovani dos quais elegemos cinco: *Educación y plenitud humana* (1933); *Bachillerato y formación juvenil* (1940); *La educación y sus tres problemas* (1943); *Educación y vida* (1955) e *La crisis de la educación* (1957). Além disso, o autor publicou 31 artigos, que não serão analisados nesse trabalho.

- Treze livros e cento e vinte e cinco artigos publicados em periódicos por Anísio Teixeira. Elegemos as seguintes obras: Livros: *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos* (1934) e *Educação não é privilégio* (1957). E os artigos: *Porque "Escola Nova"* (1930); *Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública* (1932); *Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação* (1932); *Autonomia para educação na Bahia* (1947); *Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (1952); *A crise educacional brasileira* (1953) e *Ciência e arte de educar* (1957).

Como já falamos, de ambos os autores, priorizamos o estudo das obras produzidas entre as décadas de 1930 e 1950.

---

<sup>2</sup> Citamos alguns países da América do Sul, ou seja, Uruguai, Paraguai, Peru, Chile, Bolívia, Argentina e Brasil; países de idioma espanhol e português.

Quanto às dissertações e teses produzidas sobre as obras e os autores mencionados, no levantamento que realizamos junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontramos em trinta e cinco dissertações e teses títulos que fazem menção à produção intelectual e ações de Anísio Teixeira. Destas vinte e três dissertações de mestrado e doze teses de doutorado. Desses trinta e cinco trabalhos, apenas oito estão disponíveis na íntegra. Já no que se refere à menção a Mantovani foram encontrados três trabalhos que o mencionam<sup>3</sup>.

Na perspectiva teórica, fundamentamo-nos principalmente em Halbwachs (1990), falando da História, para pensarmos a memória em estudo, quando afirma que:

[...] ao lado de uma história escrita, há uma história viva que perpetua ou se renova através do tempo e onde é possível encontrar um grande número dessas correntes antigas que haviam desaparecido somente na aparência. Se não fosse assim, teríamos o direito de falar em memória?, e que serviço poderia nos prestar quadros que subsistiram apenas em estado de informações históricas e despojadas (HALBWACHS, 1990, p. 67).

Dessa forma, defendemos que o escolanovismo não se encontra meramente na história, mas que existe uma memória da escola nova que se perpetua no meio intelectual educacional, por meio da sua escrita e revisita.

Do ponto de vista da organização da presente dissertação, no primeiro capítulo contextualizamos o período de nascimento e difusão inicial da escola nova a fim de possibilitar a compreensão do que vem a ser essa tendência pedagógica, por compreendermos que o presente imbrica-se com o passado.

No segundo capítulo, apresentamos os principais temas abordados por Juan Mantovani (1898-1961) e Anísio Teixeira (1900-1971), dois escolanovistas, contemporâneos um argentino e o outro brasileiro, que mesmo vivenciando as peculiaridades de seus países, compartilharam ideias bastante próximas, demonstrando a existência de uma memória pedagógica construída em função de dadas necessidades de ambos os países e latino-américa. Nesse capítulo, demonstramos a coletividade do

---

<sup>3</sup> No que se refere aos estudos atuais sobre as obras e ações de Juan Mantovani, realizamos um levantamento nos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* de algumas instituições como a *Universidad Nacional de La Plata*, a *Universidad Nacional de Buenos Aires*, nas quais Mantovani foi estudante e, posteriormente, docente, *Universidad nacional del Litoral*, situada em Santa Fe, sua cidade natal, e *Universidad Nacional de Entre Rios*, localizada em Paraná, cidade vizinha a Santa Fe. Entretanto, embora tenhamos informação de que há produções relativas aos temas trabalhados pelo autor não conseguimos localizá-las. Vale salientar, que nossa dificuldade foi agravada pelo fato de não termos tido acesso a uma base de dados na Argentina, similar à da CAPES (Brasil).

pensamento escolanovista ao dissertarmos sobre os temas abordados pelos autores estudados.

No terceiro capítulo, apresentamos títulos da produção do conhecimento dos últimos anos que estudam os temas privilegiados por Anísio Teixeira, bem como procuramos identificar como as pesquisas brasileiras se reportam a Juan Mantovani.

## 2 CONTEXTO LATINO-AMERICANO NOS ANOS DE 1930-1950

Neste capítulo apresentaremos o contexto latino-americano nos anos de 1930 a 1950, enfatizando o contexto argentino e brasileiro neste período.

No final do século XIX e início do século XX, Brasil e a Argentina tinham base econômica rural, sendo que no Brasil, houve o deslocamento do centro da econômica da produção do açúcar do Nordeste para a agricultura cafeeira no interior de São Paulo (SAVIANI, 2010); já a Argentina tinha sua economia assentada na criação de gado e produção de couro, tendo o extrativismo como uma atividade complementar dentro da economia deste país (PUIGGROS, 2001). Em tal período,

[...] emergiu em solo latino-americano uma extraordinária diversidade de atores sociais e políticos na cidade e no campo, bem como um conjunto de projetos contestadores e alternativos à ordem política e social vigente, fazendo com que se estabelecesse, especialmente a partir de sua terceira década, uma nova orientação geral para o desenvolvimento econômico e social daquelas sociedades nacionais que haviam se estabelecido. (AGGIO; LA HUERTA, 2003, p. 137-138).

No Brasil, mesmo com a proclamação da República, a concentração do poder político continuou apoiada nas mãos da aristocracia rural. De acordo com Saviani (2010), tal período foi caracterizado pela aliança entre os “Barões do Café” paulistanos e os fazendeiros produtores de leite de Minas Gerais, política que foi denominada de “Café-com-leite”.

Na transição da Primeira República para a Segunda o país começou a sofrer mudanças em seu modo de produção, passando a incorporar as indústrias manufatureiras. Tal processo acarretou uma série de modificações no modo de vida dos indivíduos que, migrando do campo para as cidades, provocou novas demandas de caráter social cultural e educativo (CORTÉS, 1996).

Em 1930, ocorreu um movimento convencionalmente denominado de “Revolução de 30” que, segundo Romanelli, “foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica” (ROMANELLI, 1998, p. 47).

O cenário político argentino, no início da República, centrou-se nas lutas internas entre Buenos Aires, as Províncias do Litoral e as do interior pela disputa do poder político, entre *Unitarios*<sup>4</sup> e *Federales*.<sup>5</sup> (FARIA FILHO; PINEAU, 2009).

No início do século XX, os trabalhadores, muitos deles com experiência sindical, se mobilizaram contra a inflação e as condições laborais insalubres e exaustivas a que eram submetidos. Em contrapartida, as oligarquias buscaram se afirmar ante a multidão estrangeira que havia adentrado o país, defendendo o nacionalismo. (SOARES, 2002).

No final dos anos 1920, na Argentina, o regime encontrava-se fragilizado diante das conspirações levantadas pelos grupos de direita, alarmados com os sinais de crise econômica, de divergência política e de intransigência governamental frente a interesses petrolíferos internacionais. (Ibid, 2002, p. 26).

No começo da depressão de 1930 os recursos governamentais começaram a escassear. Isso significava que não podiam ser atendidas nem as exigências das elites nem as da classe média, coisa fatal para o prestígio de um governante. Tal situação fez com que em começo de setembro de 1930, Yrigoyen, com 78 anos, fosse derrubado por uma rebelião militar encabeçada pelo general José F. Uriburu, futuro presidente do governo provisório. Terminava assim a “era de ouro” da Argentina. (BARBOSA, 1995).

A partir desse golpe, antigos traços coloniais marcaram os crônicos problemas econômicos e a instabilidade política, e a ingovernabilidade se manifestou com força, traduzida na incapacidade de promover as mudanças que as transformações sociais demandavam. Ao mesmo tempo persistiram na cultura argentina características coloniais herdadas da Espanha, como o individualismo, o machismo, o desprezo pelo trabalho manual, o egoísmo excessivo, a apatia, a corrupção e o uso da indicação para assumir cargos comissionados dentro da esfera pública (Id, 1995).

Ainda de acordo com Barbosa (1995) as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por fraudes eleitorais, pela Grande Depressão econômica, pela diversificação da indústria, pela Segunda Guerra Mundial, pelos movimentos nacionalistas. Dentro desse processo, se estabeleceram as condições para a emergência de Juan Domingo Perón em 1943.

---

<sup>4</sup> Sistema de unidades no qual todos os níveis de governo estão subordinados ao poder central.

<sup>5</sup> Associação voluntária ou federação de Estados ou potências regionais.

Os governos que assumiram até o período anterior à Segunda Guerra Mundial foram cautelosos diante da industrialização, optaram por uma política econômica de estímulo à exportação de matérias-primas e de fortalecimento dos investimentos estrangeiros. A Guerra, entretanto, trouxe a necessidade de uma mudança de mentalidade e, em meados de 1940, a indústria se converteu na principal meta nacional. Segundo Barbosa (1995),

Também na década de 1940, na medida em que o fim da conexão comercial com a Inglaterra era iminente, surgiu a ideia dos Estados Unidos como novo mercado para a Argentina. Porém a dissonância entre os dois países em termos comerciais, políticos e diplomáticos, que vinha de muito tempo e era bem grande, impediu que a súbita popularidade do pan-americanismo se consolidasse. Contribuiu para tanto, no ano seguinte, a remessa de armas pelos Estados Unidos a vários países da América Latina, pela Lei de *Préstamo e Arriendo*, sendo que a maioria dos armamentos destinou-se ao Brasil. A partir daí a propaganda nacionalista argentina começou a difundir uma ameaça brasileira e a necessidade de produção de armamentos para fazer frente a essa ameaça. Na esteira dos temores foi criada a Direção Geral as Fabricações Militares sob o comando do Exército, com o objetivo de fabricar armas. Tal iniciativa seria completamente justificada em 1942, quando circularam em Buenos Aires boatos relativos a uma iminente invasão brasileira e uma hipotética ocupação do Comodoro Rivadavia por marines (Id, 1995, p. 155).

Durante os anos 1940, o processo de industrialização por substituição de importações outorgou renovado vigor à tendência iniciada em fins do século XIX que intentava vincular e educar para as necessidades do aparato produtivo. A ideia de sujeição aos requerimentos das empresas era tão forte que nas considerações do decreto Nº 924 de outubro de 1940, o governador Irondo e o ministro Juan Mantovani afirmaram, que na preparação dos planos e programas, foram ouvidas as opiniões de delegados das sociedades industriais de Santa Fe, da “Campanha Florestal”, das jazidas petrolíferas fiscais e da celulose de San Lorenzo. As mesmas ditavam as atitudes que deveriam ser desenvolvidas e os conhecimentos que deveriam ser privilegiados na formação de trabalhadores qualificados, para que respondessem às exigências das fábricas e oficinas dessas indústrias. (OSSANNA et al, 2001).

Outra característica do período é a forte inquietação do estado em outorgar um caráter eminentemente social a sua política educativa. Esta linha aparece claramente explicitada no governo de Dr. Argonz (1940-1943), o qual por seu discurso e por suas iniciativas constitui uma verdadeira antessala do peronismo. (Id, 2001).

## 2.1 ANTECEDENTES DA ESCOLA NOVA COM BASE NO PRINCÍPIO ATIVO E SUA FIXAÇÃO COM BASE NO PRAGMATISMO

As primeiras escolas consideradas novas foram criações livres. Entre elas encontramos: na Rússia a escola *Yásnaia Poliana* criada em 1859, pelo novelista russo Leon Tolstoi; os Institutos de *Abbotsholme* (1889) na Inglaterra, sendo a primeira fundada em 1889, sob a orientação de Cecil Reddie; a *Bedales School*, também na Inglaterra, fundada por um discípulo de Reddie, Haden Badley, estabelecida em 1893. A escola inglesa de *Abbotsholme* e *Bedales* fundada por Edmond Demolins, em 1899, denominada de *Ecole des Roches*; o Instituto de *Abbotsholme* fundado por Hermann Lietz na Alemanha em *LLsenburg*, ao *pie del Hor* (1898), *Hanbinga*, *Turing* (1901), *Biberstein*, cerca de *Fulda* (1904) etc.; as *Escolas da Ave Maria* em Granada em *Genbra*, a *Casa dei bambino* (1907-1908) de Maria Montessori<sup>6</sup>; a *Maison des Petits* do Instituto Jean-Jacques Rousseau, criada por Édouard Claparède, foi um dos primeiros jardins de infância baseados na nova pedagogia, a exemplo do jardim de infância de Froebel; Também, Ovide Decroly<sup>7</sup> em 1901, fundou o “Instituto para crianças deficientes” em Uccle, na região de Bruxelas; em 1907, o mesmo fundou a “Escola para a vida e pela vida”; na América, podemos citar a primeira escola experimental, fundada nos Estados Unidos da América, a “Escola Primária Universitária” de Chicago, fundada

---

<sup>6</sup> Montessori foi a primeira mulher italiana a se formar em medicina. Seu primeiro trabalho (1897) foi na ala de psiquiatria infantil da Clínica Psiquiátrica de Roma. Sendo que após dois anos passou a ser diretora de uma escola de formação de professores que seria destinada a trabalhar com crianças com necessidades especiais. Tal instituição possuía anexa uma escola que atendia a crianças nessa condição; nesse cargo passou a desenvolver seu método de ensino. Seu êxito a fez querer experimentar o método com crianças normais. Em 1906, Montessori foi convidada para realizar uma experiência com crianças normais, e assim, em 1907 foi fundada a casa da criança, onde todos os mobiliários da escola eram adaptados para as crianças, sem a arrumação de carteiras enfileiradas, as mesinhas individuais eram distribuídas pela sala com trabalhos livres e exercícios correspondentes à necessidade natural, as atividades eram passadas na forma de jogo e brincadeira, mas numa ordem metódica previamente estabelecida. Não havia castigo, os maus comportamentos não eram punidos com agressão corporal, mas, com um breve isolamento para que sentisse a necessidade do autodomínio. Até mesmo o silêncio era exercitado em forma de brincadeira com exercícios de domínio muscular (FOULQUIÉ, 1952).

<sup>7</sup> Com Decroly (1871-1932), outro médico, este de origem belga, a criança era posta ante o objeto concreto para experienciar a realidade em toda a sua complexidade e funcionalidade. A pedagogia de Ovide Decroly se impôs como pedagogia oficial na Bélgica a partir da reforma dos programas de ensino em 1936. Entretanto, tal reforma não correspondeu às expectativas, em decorrência da negligência na formação dos professores (CHARTIER; HÉBRARD, 2001). Na aprendizagem da leitura e escrita Montessori utilizava o método sintético, onde a criança só passava a aprender a ler depois que conseguisse reconhecer palavras completas, iniciando o processo pelo reconhecimento das letras, depois, sílabas e palavras, para só depois formar frases. Decroly, ao contrário, logo de início já apresentava a frase completa exprimindo a ordem a ser utilizada, partindo depois para a escrita (FOULQUIÉ, 1952).

pelo professor John Dewey (ZULUAGA, 1972; LUZURIAGA, 1978; MANACORDA, 1999; FOULQUIÉ, 1952).

No entanto, à medida que foi se multiplicando o número de instituições com a mesma finalidade, se fez necessário que se organizassem internacionalmente, coube então a Adolphe Ferrière, por meio do *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (fundado em 1899), a incumbência para normatizar os princípios que definiriam uma instituição como escolanovista.

Dentro do *Bureau* foi criada a *Ligue Internationale d'Education*, a qual organizou vários congressos e fundou o Boletim *Pou P'ere nouvelle*, que circulava nos países de língua francesa. Em 1926, o *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, transformou-se em *Bureau International de Education*, mesmo com a mudança de nome do *Boureau*, a *liga* continuou a realizar os congressos de educação nova. (LUZURIAGA, 1978)

O *Bureau* estabeleceu as características necessárias para que uma casa de educação pudesse ser denominada de 'escola nova'. O "Programa máximo" relata por meio de trinta itens, dos quais deveriam ser observados (pelo menos quinze) para que pudesse receber o nome de escola nova.

De forma resumida, poderíamos dizer que o "Programa" elaborado pelo *Bureau* e sistematizado por Ferrière visava: 1) ser um *Laboratório de pedagogia prática*; 2) ser um *Internato*; 3) ser situado *no campo*; 4) agrupar alunos em *casas separadas* (grupos de dez a quinze); 5) praticar o mais que possível a coeducação dos Sexos; 6) organizar trabalhos manuais; 7) Atribuir importância especial aos trabalhos da vida prática; 8) Provocar nas crianças trabalhos livres; 9) Assegurar a cultura do corpo por meio da ginástica natural; 10) Cultivar viagens a pé ou em bicicleta, com acampamentos ao ar livre; 11) Entender por cultura geral a cultura do juízo e da razão; 12) Juntar a cultura geral à especialização; 13) Ensinar por meio de fatos e experiências; 14) Recorrer à atividade pessoal da criança; 15) Estabelecer seu programa sobre os interesses espontâneos da criança; 16) Recorrer a trabalhos individuais dos alunos; 17) Recorrer ao trabalho coletivo dos alunos; 18) Limitar o ensino ao turno matutino; 19) Estudar poucas matérias por dia; 20) Estudar poucas matérias por mês ou por trimestre; 21) Formar uma república escolar; 22) Proceder a eleição dos chefes entre os próprios alunos; 23) Repartir entre os alunos os encargos sociais; 24) Agir por meio de recompensas ou sanções positivas; 25) Agir por meio de punições ou sanções negativas; 26) Empregar a emulação (comparando a evolução dos próprios trabalhos do aluno, não com o de outrem); 27) Ser uma ambiente de beleza (organização, cultivar as artes); 28)

Cultivar a música coletiva; 29) Promover a educação da consciência moral; 30) Promover a educação da razão prática (FOUQUIÉ, 1952).

Mesmo com essas significantes iniciativas de inovação, a escola na Europa permaneceu sendo, em sua maioria, a obsoleta escola livresca, verbalista e autoritária. Em contrapartida, a escola nova surgida nos Estados Unidos, ganhou maior expressão de conjunto (MANACORDA, 1999, p. 307)

De acordo com Foulquié (1952) no início do século XX, já se registraram tentativas nos Estados Unidos da América de introduzir, tanto na esfera pública quanto na privada, métodos que assegurassem de forma concomitante a liberdade da criança, o respeito à sua individualidade e um ritmo de trabalho concernente às suas aptidões. O autor afirma que isto se deu com o Plano Dalton e o Sistema de Winnetka, chamado de Platoon-System e o Projecto-Method, inspirado nas ideias de Dewey, popularizados no trabalho de Kilpatrick.

Conforme afirma Luzuriaga (1978) o Plano Dalton tomou como parâmetro o método Montessori. Sua autora, senhora Parkhurst, trabalhou em uma escola montessoriana, da qual extraiu os fundamentos que aplicou em uma escola primária superior. Ao contrário da escola montessoriana, sua instituição trabalhava com adolescentes. Além disso, o Plano assumiu categorias próprias, como a liberdade de trabalho dos alunos e a ulterior responsabilidade para realiza-lo. Com o Plano, as turmas escolares se transformam em laboratórios especializados por matérias, e os trabalhos se concretizam por meio de tarefas individuais, controladas pelos próprios alunos.

O Sistema de Winnetka, criado pelo diretor das escolas da cidade, com o seu mesmo nome Washburne, embora se assemelhe ao Plano Dalton, se apoia mais no trabalho coletivo, onde os alunos realizam atividades em comum. No mesmo, as atividades escolares e a instrução eram determinadas experiencialmente, e adaptadas às condições individuais e às necessidades sociais. O sistema utilizava uma série de livros, fichas e cartões graduados cientificamente que os alunos manuseavam livremente. Os alunos caminhavam em seu próprio ritmo, mas, assumindo responsabilidades. (Id, 1978).

O terceiro foi o método de Projetos, o qual abarcava os dois já citados, favorecendo a liberdade e a atividade; dando, contudo, concomitantemente, sentido e propósito ao trabalho educativo. Fundamentado nas ideias de Dewey, foi organizado tecnicamente por Kilpatrick (1877–1912). Não era uma fórmula concreta, consistia, na sua essência, em fazer da escola um protótipo da própria vida, partia-se de problemas da

vida real, buscando os meios mais adequados para solucioná-los. Todas as atividades escolares realizavam-se em forma de projetos. (LUZURIAGA, 1978).

Ainda de acordo com Luzuriaga (1978) John Dewey (1859-1952) é geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX e o que teve maior influência no pensamento educacional brasileiro. Dewey foi um teórico que atuou no final do século XIX a meados do século XX, época em que as sociedades ocidentais – e a sociedade norte-americana, em particular – vivenciavam profundas transformações seja no terreno científico, seja na economia, seja no campo da moral e dos costumes. Em sua doutrina unem-se o ponto de vista sociológico e o psicológico.

Dewey demonstrava-se preocupado com o desenvolvimento de uma comunidade democrática num país que parecia encontrar-se em risco de perder o seu compasso moral e espiritual. Para Dewey, a democracia genuína não se referia simplesmente a agências e rituais governamentais, mas, pelo contrário, prendia-se com o processo dinâmico de uma participação diária ativa e igual que incluía, não apenas o aparelho político formal, como também a cultura e a economia, em essência, todas as esferas da vida. A democracia genuína era, deixou Dewey escrito, “primariamente um modo de vida associado, de experiência comunicada conjuntamente” (TEITELBAUM; APPLE, 2001, p. 196).

Na concepção de Dewey toda a ideia, valor e instituição social surgiam a partir das circunstâncias práticas da vida humana, ou seja, se apoia nos preceitos do pragmatismo. De acordo com Dewey (2007) Charles Sanders Peirce, foi o percussor do pragmatismo e um dos fundadores da moderna lógica simbólica das relações. O método pragmático por ele desenvolvido sugere fundamentalmente a relação entre a ação e a conduta humana, tendo a ação um papel intermediário, deve-se construir conceitos significativos que possam ser aplicados na vida prática. Entretanto, Pierce não se demonstrou preocupado em sistematizar a teoria pragmática, somente se preocupou em fazê-la depois que William James utilizou de forma ampliada o escopo do seu método. (DEWEY, 2007). E considera que “o pragmatismo é americano na medida em que insiste sobre a necessidade da conduta humana e sobre a satisfação de algum objetivo para clarificar o pensamento”. (Id, 2007, p. 230).

Como ressalta Teitelbaum e Apple (2001), o pragmatismo nasceu após a guerra civil americana, em um momento em que a sociedade buscava consolidar a sua sociedade por meio da institucionalização de suas universidades e da separação entre a Igreja e o Estado; período em que também se buscava estabilizar o movimento de

instauração de um “Mundo Novo”, com base na ciência e na tecnologia e na concepção de educação como fator de desenvolvimento.

De igual forma, concebia que a chave do desenvolvimento intelectual, e do progresso social, era a escolarização. Para tanto, o currículo, deveria procurar atender aos interesses atuais das crianças, de forma a ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social. Nessa relação os professores (as), deveriam buscar associar os interesses dos alunos de modo a assegurar o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

A perspectiva da sociedade almejada pelo pragmatismo deweyano, foi a democracia, um modo de vida cooperativo em que todas as definições advêm de consensos obtidos mediante livre e aberta participação de todos. A democracia pode ser alcançada somente por intermédio da reconstrução moral se os conhecimentos e métodos da ciência puderem contribuir para tanto, o que exige o rompimento da “separação que se faz entre ciência natural de um lado e ciência moral de outro”. (CUNHA, 2001, p. 89).

De acordo com Hubert (1976), Dewey concebia a educação como a materialização da vida presente, com toda sua significação e não uma preparação para uma vida ulterior e “a filosofia como um esforço para ajustar os resultados das ciências especiais às exigências da evolução social” (HUBERT, 1976, p. 313) devendo a educação estabelecer uma estreita relação com a filosofia, por a mesma fornecer o espaço de investigação que a filosofia necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, especificamente sobre o homem em sociedade. Dewey considera, portanto, a filosofia como a “teoria geral da educação”, entendendo-a como um “processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens”. (DEWEY, 2001, p.89 apud PEREIRA et al, 2009, p. 158).

De acordo com Hubert (1976), para Dewey,

[...] a educação deve ser considerada a um tempo como ciência, no que tem de teoria abstrata e sistemática, e como arte, como prática que serve para verificar o valor do instrumento científico. A ciência da educação não procede, pois, apenas da prática, mas ainda de todas as outras ciências – psicologia, sociologia e, sobretudo, filosofia educacional – que servem para forjar o instrumento. A introdução da filosofia não significa, ainda uma vez, que a educação busque fins estranhos, mas que convém submeter a juízo crítico os fins experimentados pela prática (a ciência da educação) (HUBERT, 1976, p. 315).

Propõe ainda que a aprendizagem seja incitada através de problemas ou situações que provoquem dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais (POGREBINSCHI, 2004).

O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação (PEREIRA et al, 2009, p. 158).

Segundo Dewey “o pragmatismo é americano na medida em que insiste sobre a necessidade da conduta humana e sobre a satisfação de algum objetivo para clarificar o pensamento”. (DEWEY, 2007, p. 230).

No Brasil, o pragmatismo pedagógico de Dewey se sobressaiu por ter sido disseminado por seu discípulo Anísio Teixeira,

Dewey declara em sua breve biografia intitulada *Do Absolutismo ao Experimentalismo* que a fonte inspiradora de seu pensamento foram os problemas sociais [...]. Ele nasceu e viveu num período de grandes transformações da sociedade norte-americana: urbanização, industrialização e centralização econômica, imigrações e inúmeros problemas sociais. A emergência desses problemas contrastava com uma educação marcadamente centrada na transmissão de conteúdos. O aluno desta escola devia exercitar sua memória repetindo fórmulas e adotar a conduta moral imposta pela autoridade escolar. A filosofia da época girava em torno da repetição do pensamento filosófico europeu. Dewey vislumbrou outras tarefas para a filosofia e a educação: pensar os desafios e problemas concretos de sua sociedade. É neste sentido que se pode entender filosofia como “amor à sabedoria”, ou seja, pensar os problemas que se originam dos conflitos e dificuldades da vida social. Para ele, a tarefa premente era reconstruir a filosofia como forma de pensar os significados mais profundos da experiência a fim de conduzir inteligentemente o agir humano (MURARO, 2013, p. 13-14).

Na Argentina, de acordo com Jafella (2002) a Escola Ativa ou Escola Nova sofreu influências tanto de John Dewey quanto dos educadores Decroly, Ferrière e Montessori.

### 2.1.1 O escolanovismo latino-americano

No início do século XX o escolanovismo foi uma das teorias educacionais que teve grande repercussão na América Latina, algo que foi propiciado pela conjuntura econômica, social e política da época, ou seja, pelo início da apropriação do sistema capitalista industrial, pela urbanização das cidades e pelo regime republicano. (OSSANNA, 2001). O mesmo foi formulado por intelectuais da Europa e Estados Unidos da América e transplantado para a América Latina no final do século XIX e início do XX. A preocupação com a escolarização de massa em alguns países da Europa, repercutiu na América Latina fazendo com que a educação ganhasse destaque, como instrumento formador fundamental para conduzir estas nações ao progresso. (ETO, 2012).

Tornou-se comum o intercâmbio de intelectuais dos países latino-americanos com as nações europeias e os Estados Unidos da América, dirigindo-se para esses últimos a fim de estudar e observar as experiências dos mesmos para, posteriormente, tentar implantar a forma escolar moderna em seus países. De igual forma, o final do século XIX e início do XX, também foi pródigo na circulação de educadores e de bibliografias entre Brasil e Argentina, que vieram a influenciar no ideário educacional de ambos os países. (VIDAL; ASCOLANI, 2009).

O fato é que por volta dos anos de 1910 o positivismo já começara a ser questionado político e intelectualmente na América Latina. Cresciam, então, alternativas pedagógicas espiritualistas e antipositivistas. As correntes espiritualistas estabeleceram uma série de categorias que abarcavam valores que transcendiam às limitações do nacionalismo conservador e do liberalismo, e se divergiam das posições doutrinárias da Igreja. (PUIGGRÓS, s/d).

Quanto a isso, as práticas pedagógicas da escola nova se diferenciaram do normalismo positivista no que se refere ao conceito de que os alunos deveriam ocupar a posição de protagonistas na relação escolar, primando pelos princípios político-democráticos. (CARLI apud PADAWER, 2010).

Podemos observar que, na primeira metade do século XX, a Escola Nova, que toma como base Ferrière (1879-1970), Montessori (1870-1952), Claparède (1873-1940) e Dewey (1859-1952) ganhou compleição na América Latina. Algo que se confirma, principalmente, por meio da atuação de representantes escolanovistas em órgãos educacionais, e pela criação de instituições, escolares de base escolanovista. Citamos alguns desses sujeitos abaixo.

De acordo com Del Rio (s/d), Clemente Estable (1894-1976), no Uruguai, defensor da Escola Nova de experimentação prática, se tornou um dos principais nomes do escolanovismo em seu país. Atuou como diretor e professor de conferências do ensino Primário; Diretor do Laboratório de Ciências Biológicas; Estruturou o Plano educativo para o ensino primário do país; foi Professor honorável da Faculdade de Medicina de Montevideu; Atuou como conferencista da UNESCO; Professor *Honoris causa* pelo Conselho de Ensino secundário e preparatório da Universidade de Montevideo; e Oficial da Legião de Honra da França; Proferiu conferências nas universidades de Santiago e Concepción no Chile.

Também há menções às várias escolas experimentais no Uruguai, implantadas com base no princípio escolanovista, a exemplo da escola experimental de Progreso, criada por Otto Niemann, a escola experimental de Las Piedras, dirigida por Sabas Olaizola e a escola experimental de Malvín em Montevideo, dirigida por Olimpia Fernández. (OLAYA, 2011), e o Jardim de infância 260, fundado por Enriqueta Compte y Riqué, que até hoje funciona levando o nome de sua fundadora. (DELIO, 2009).

Para García (2008), no Paraguai, Ramón Indalécio Cardozo (1878-1943) foi o principal interlocutor do escolanovismo. Atuou como diretor geral de escolas; Diretor Geral das Escolas da Capital (1921-1933) e apresentou o Plano de ação, além de ter formulando a lei de educação primária do país, como também o Plano para as escolas normais.

De acordo com Ortiz (2009), José Antônio Encinas (1888-1958), foi a principal referência à defesa do ideal da escola nova no Peru, deputado provincial de Puno (1919-1924), deportado em 1924 para a Guatemala, onde atuou como professor de psicologia na Universidade de San Carlos, retornando ao Peru em 1930 onde foi Reitor da Universidade Nacional Mayor de San Marcos (1931) e Senador do Departamento de Puno.

No Chile, Luis Galdames (1881-1941), professor, advogado, historiador, intelectual e crítico do sistema educacional chileno nas primeiras décadas do século XX, foi um dos principais defensores do escolanovismo. Fundador do partido Nacionalista (1914), Deputado de Santiago (1919), Diretor Geral de Educação Secundária (1927-1928) e Diretor Nacional de Educação Primária (1938). (BLANCO, 2004).

Segundo Narváez (2007), no Uruguai um dos principais nomes foi Sabas Olaizola (1894-1974), que fundou a Escola Experimental “de las Piedras” no ano de 1924, atuou como consultor da Organização dos Estados Americanos OEA (1948) e foi

Conselheiro de Educação na UNESCO<sup>8</sup> (1952-1955). Além disso, trabalhou na formação de professores em Honduras e na Venezuela, foi diretor da Escola Experimental "Jose G. Artigas" e da Escola Experimental "Venezuela" nos anos de 1938 y 1939, respectivamente.

Na Bolívia, Carlos Beltrán Morales (1901-1949), educador escolanovista e escritor, atuou como representante da Bolívia nos eventos internacionais sobre educação; foi Senador (1944) e Diretor Geral de Educação Primária (OLAYA, 2011).

De acordo com Zanotti (1972), na Argentina, várias ações, escolas experimentais e projetos pedagógicos se referenciavam no escolanovismo entre os quais a implementação do Museu Pedagógico por Vera Peñaloza (1873-1950), em Rosário, bem como o colégio internato anexo à Universidade Nacional de La Plata, dirigido por Ernesto Nelson (1873-1959), também a escola Normal N° 11 na Província de Santa Fé (1938-1957) conduzida por Luis Iglesias (1915-2010); e a Escola Normal Provincial de Córdoba fundada em 1942, dirigida por Antonio Sobral (a qual possuía um Instituto Pedagógico anexo dirigido por Saúl Torbada) onde se propôs uma reforma inspirada em Montessori, Decroly, e nas escolas *Winnetka* de Chicago, Dewey, Coussinet e Ferrière (PADAWER, 2010) (escolas e ações). Além dessas, a Escola Normal mista de Mercedes, também na província de Buenos Aires, instituída a partir de 1890, sob a direção de Carlos Vergara, o qual seguiu o modelo da escola de Tolstoi em Yasnaia Poliana; a Escola Normal N° 5, na cidade de Buenos Aires, onde Clotilde Guillén de Rezzano implementou uma experiência educativa baseada nos ideais novos, a qual teve boa repercussão nas demais escolas normais do país. A mesma seguiu os ideais propugnados por Decroly e Ferrière (JAFELLA, 2002).

O educador, intelectual e político Juan Mantovani (1898-1961), objeto do nosso estudo assumiu os cargos de Inspetor Geral de Ensino secundário e Normal (1932-1938); foi Ministro de Instrução Pública e Fomento (1938-1941), Catedrático da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e Catedrático da Faculdade de Humanidades e Ciências da Universidade de La Plata (SIEDE, 2012) e, como já mencionamos, é autor de uma representativa produção intelectual sobre a escola nova.

No Brasil podemos citar, de acordo com Andreotti (s/d), em São Paulo a Escola Experimental Rio Branco. Escola modelo anexa à Escola Normal da Praça, atual

---

<sup>8</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Instituto Caetano de Campos e a Escola Americana, atualmente Instituto Mackenzie. De acordo com Andreotti,

O processo de implantação da educação renovada em São Paulo ocorreu nos anos de 1930 e 1940, nos cursos primários de escolas particulares, indicando que a criança das camadas médias da população foi o público inicialmente, atingido por esse modelo de educação (Id, s/d, p. 3).

Além dessas, no Rio de Janeiro, então Capital Federal, a partir de 1932, durante a administração de Anísio Teixeira, a Escola Argentina, passa a ser uma escola experimental, adotando o “Sistema Platoon” (CHAVES, 2007, p. 255).

Podemos citar também o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque da Bahia, o qual foi o primeiro centro de educação popular do Brasil. Idealizado por Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), sendo inaugurado em 21 de setembro de 1950. De acordo com Nunes (2009), o Centro revolucionou as propostas educacionais no país, por trazer em sua gênese a proposta da educação profissionalizante e em tempo integral, e por ter sido direcionado a atender as populações mais carentes.

No Brasil, Anísio Teixeira se tornou o um dos principais nomes. Atuou como diretor de Instrução Pública no Estado da Bahia (1924-28); diretor de Instrução Pública da Nação de 1931 a 1935; Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia de 1947 a 1951; Secretário geral da CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e Diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP) de 1952 a 1964; Conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Cultura e a Educação (Unesco) em 1946 (PORTO JUNIOR, 1997-2000).

### 2.1.2 Escolanovismo na Argentina

Segundo Jafella (2002), na Argentina no início do século XX, houve uma forte influência dos pedagogos francófonos Adolphe Ferrière e Edouard Claparède, além de Decroly, Montessori e da linha anglo-saxônica, tanto a oriunda da Inglaterra, quanto pela presença do pragmatismo norte-americano especialmente representado pela figura de Dewey. Sendo que, de acordo com Menin (1998), a escola nova na Argentina se chamou, por opção, “escola ativa”, tomando como base, particularmente, Adolphe Ferrière e Edouard Claparède, esse último principalmente na educação infantil.

Já para Jafella (2002), o escolanovismo argentino não assumiu o caráter hegemônico diante da educação tradicional enciclopedista. Entretanto, houve um grupo de sujeitos que adotou este ideal produzindo intelectualmente e/ou aplicando a teoria escolanovista em suas unidades escolares.

Ramallo (1999) considera que o escolanovismo na Argentina, particularmente desenvolvido por Juan Mantovani, teve como principais referências Ovidio Decroly e John Dewey. Mantovani concebia a educação como um fim, ela propiciaria “a conquista de um magnífico equilíbrio entre espírito e instinto, ideia e sentimento, disciplina e liberdade, capacidade contemplativa e capacidade de ação”. (Id, 1999, p. 142).

Nos anos 1910, o positivismo estava em total decadência na América Latina, crescendo os movimentos antipositivistas e espiritualistas da educação. Mesclava-se então princípios democráticos com o positivismo, começando a circular por meio da revista *El Monitor de la Educación Común* (criada em 1881) os ideais da Escola Ativa ou Escola Nova. Tal acontecimento foi concomitante ao nascimento do sindicalismo docente, de influência mutualista, anarquista e socialista que se expandiu nas primeiras décadas do século XX na Argentina. (PUIGGROS, s/d).

De acordo com Puiggros (s/d), as revistas de cunho pedagógico foram importantes para a disseminação das ideias e fortalecimento dos debates pedagógicos nesse período. Período também, marcado pela expansão quantitativa das instituições escolares.

Em 1921, alguns representantes da vanguarda pedagógica da primeira década do século XX, como José Rezzano (delegado da Liga Internacional de la Escuela Nueva) e Clotilde Guillén de Rezzano (Introdutora na Argentina da pedagogia de Decroly e diretora da escola Normal N° 5 da capital Federal) foram funcionários do Conselho Nacional de Educação e trataram de institucionalizar algumas inovações. Foram apoiados pelas publicações das revistas: *El Monitor de la Educación Común*, *La Obra* e *Nueva era*. Esse processo começou em 1920, com a reforma denominada *Sistema de labor y programas del consejo Escolar 1* (Reforma Rezzano) e culminou com a implantação dos Programas de Assuntos em todas as escolas da capital Federal e dos territórios Nacionais (PUIGGRO, s/d, p. 84, tradução nossa).

O autor citado afirma que tal Reforma, com influências do pragmatismo democrático do pedagogo norte-americano John Dewey, consistia em um sistema integral de educação/trabalho, com oficinas e laboratórios, dando prioridade às necessidades biológicas e psicológicas da criança, além disso, buscava combater a

dispersão provocada nos alunos pela organização curricular positivista e tratava de concentrar seus interesses e atenção na organização dos conteúdos, inspirando-se em Decroly.

Mesmo com a reforma, de acordo com Ramallo (1999) na Argentina, os ideais escolanovistas, somente se materializaram na escola primária, a partir de 1936, com a aplicação dos chamados *programas de assuntos*, que se baseavam na introdução do trabalho manual educativo como uma nova área de ensino. Por assuntos se entendia o ensino integrado de educação moral e cívica, introdução cívica, ensino de história, natureza, geografia e trabalho manual educativo, criando na escola “um ambiente vivificante de trabalho”.

Os Programas de Assuntos, *Centros de interés* buscou fazer da escola um local que expressasse o movimento da própria vida. Tais programas proporcionaram: a democratização da ordem do saber comum e das funções administrativas; o desenvolvimento das energias infantis no trabalho disciplinar com a criação de novos instrumentos para o controle e a regulação das tarefas infantis e docentes. Consistiu em um programa mais amplo e móvel, organizando o ensino em assuntos e unidades. (PALAMIDESSI, 2001).

No que se refere ao ensino secundário e normal, em 1935, o inspetor Geral de Ensino secundário, Normal e especial era o professor Juan Mantovani, (discípulo do filósofo Alejandro Korn, de posicionamento laico e admirador de John Dewey; além disso, espiritualista e leitor de Giovanni Gentile, porém interessado na cultura e na democracia). Mantovani apresentou um projeto de reforma conciliando a base formativa e humanista com estudos especializados. O projeto se ocupava dos problemas do adolescente e atendia especialmente às conexões entre níveis e modalidades flexibilizando as passagens entre distintas opções do ensino secundário para evitar a formação de comportamentos estanques e dar um sentido integral a todo ensino médio. (PUIGGROS, s/d).

Com o golpe de 4 de junho de 1943, dirigido pela Obra de Unificação do Exército, sob a direção do *Grupo de Oficiales Unidos* ou *Grupos de Organización y Unificación* (GOU), assumiu a presidência de Arturo Rewson, cujo ministro de Educação foi Horácio Calderón, e Pedro P. Ramirez, quem teve como ministros Elbio C. Anaya, Gustavo Martinez Zuviría e Horácio J. Silgueira. O principal assessor do ministro foi monsenhor Gustavo Franceschi. O nacionalismo católico ocupava as estruturas educativas. Nesse período, os educadores contrários ao regime que vinham se

manifestando foram reprimidos, sendo que em 1944, foram afastados de seus cargos 238 professores, acusados de atividades contrárias à Nação, imoralidade e delitos de conduta. (Id, s/d).

Com a redemocratização, os professores socialistas, democratas, progressistas e radicais voltaram a seus postos e buscaram concretizar a Escola Ativa. Geraram um clima que rapidamente absorveu a psicanálise que começava a difundir-se nas escolas privadas e em algumas públicas. O grupo normalista espiritualista que teve peso durante o peronismo, liderado por Rezzano, Cazetti e Cassani, foi desprezado por sua colaboração com o ministério, e aposentados. A exceção foi o espiritualista liberal Juan Mantovani, o qual retomou sua posição nas cátedras das quais havia sido expulso durante o peronismo. Mantovani participou do grupo liderado pelo filósofo Francisco Romero, da corrente filosófica e pedagógica neokantiana, apresentava temor com relação à fragmentação da pedagogia e reclamava a unidade dos fins da educação nacional. (Ibid, s/d).

### 2.1.3 Escolanovismo no Brasil

A partir da década de 1920, ocorreram várias iniciativas para a reforma da educação nos diversos Estados brasileiros: a reforma da educação em São Paulo, por Sampaio Dória (1920), a do Ceará, por Lourenço Filho (1922), a do Distrito Federal, por Carneiro Leão (1922), a da Bahia por Anísio Teixeira (1924) e a do Rio Grande do Norte, por Bezerra Menezes (1925) e a do Paraná, por Lisímaco da Costa (1927) (BUFFA, 1997). O modelo educacional que então se propunha no centro das discussões nacionais era a defesa da Escola Nova.

Nesse contexto reformador foi criada em 1924 a Associação Brasileira de Educação – ABE da qual mais tarde foi extraída a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

A ABE foi fundada em 1924, por treze intelectuais cariocas, em sua maioria engenheiros, convidados por Heitor Lyra da Silva. (SAVIANI, 2007). Em pouco tempo multiplicou-se, sendo que dentro de dois anos, já contava com quatrocentos participantes, profissionais atuantes nos vários serviços de estado, especialmente no campo da saúde e do ensino. Os mesmos possuíam interesses comuns e divergentes a respeito do trabalho educativo, entretanto, tinham em comum a defesa da educação como bem social indispensável para o desenvolvimento social e econômico do país.

Quase todos eles ganharam grande prestígio cultural adquirido na intensa atividade profissional, na produção de livros, artigos e na projeção de suas ideias por meio de palestras, discursos e conferências (FERREIRA, 1993), entre eles, no Brasil, Anísio Teixeira.

A ABE foi a primeira instituição a assumir as preocupações e responsabilidades pelos assuntos educacionais em âmbito nacional, seus membros dedicaram-se à realização de cursos, palestras, investigações e semanas de educação; se mobilizaram para publicarem regularmente a revista *Educação*, promoverem e organizarem as Conferências Nacionais de Educação. (Id, 1993). Difundindo a propaganda da “causa educacional” buscavam a adesão pública por meio da imprensa e do rádio. Nas cidades promoviam festas, exposições e competições escolares no intuito de conquistar simpatizantes (CARVALHO, 2000).

Os membros da ABE criticavam a educação brasileira que ainda estava pautada em um ensino de cunho tradicional jesuítico, considerando que o mesmo se encontrava, distanciado da realidade político-social da sociedade republicana. Percebiam os problemas sociais pelos quais o país passava e acreditavam que podiam solucioná-los por meio da transformação do sistema educativo. (FERREIRA, 1993).

A Associação Brasileira de Educação – ABE, foi o embrião do qual mais tarde, foi extraída a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. O Manifesto da Escola Nova é uma carta de princípios que expressa claramente a adesão dos ideais que nortearam o Movimento da Escola Nova no Brasil. De acordo com Cury (1978) o manifesto propunha:

a) Institui que a educação deveria basear-se nos valores da sociedade; b) O indivíduo deveria estar intensamente ligado à sociedade; c) O trabalho como meio de conduzir o homem à elevação de sua personalidade moral; d) A educação como meio que irá inserir o indivíduo na nova dinâmica da sociedade; e) A educação centrada no educando; f) A ciência como o pressuposto básico de suas propostas; g) Obediência às fases do desenvolvimento individual, quanto ao repasse dos conteúdos; h) Concessão ao educando do direito de desenvolver suas habilidades de acordo com os seus interesses; i) A formação física como imprescindível, uma vez que a sociedade necessita de pessoas com corpos saudáveis para o exercício do trabalho; j) A formação intelectual como maneira de desenvolver o sentido crítico e a capacidade de juízo em função do que aprendeu pela aplicação do método científico; k) O Estado, em cooperação com as

demais instituições, como o que, por excelência, deve garantir o direito à educação a todo cidadão.

Além disso; seus idealizadores: m) Aceitavam a possibilidade de haverem escolas privadas, desde que estas fossem supervisionadas pelo Estado, devido à inviabilidade em tal contexto de o Estado assumir a totalidade da educação; n) A escola deveria ser aberta a todos; o) única e com base comum; p) Possuíam, como principais reivindicações: a gratuidade a laicidade, a obrigatoriedade e a coeducação; q) Tinha o homem como referencial único, interpretando o Universo a partir dos valores e experiências humanas – Antropocentrismo<sup>9</sup>.

Para Buffa (1997) o movimento da Escola Nova foi o principal interlocutor da reformulação do sistema de ensino no país para colocar a sociedade em mudança. Nesse ínterim, dois grandes debates em torno do direcionamento que a educação deveria tomar foram suscitados. De um lado, uma orientação mais tradicional representada por educadores católicos, que defendiam: a educação subordinada à doutrina religiosa católica, a educação separada por gênero, masculino e feminino; a consolidação do ensino particular; e a responsabilidade da família no processo educacional. Do outro lado, um segmento de educadores, em suas diferenciações, representando a ascendente burguesia industrial liberal que defendia o ensino laico e a coeducação dos sexos.

Os pioneiros partiam do preceito de que havia um mundo em crise, devido às transformações sociais e tecnológicas. Isso exigia que o indivíduo assumisse uma nova postura, a qual superasse a ideia de uma “ordem ideal”, que o conduziria a um maior racionalismo. Os escolanovistas lutavam por uma educação moderna, tecnicista e especializada, comungando com os anseios da sociedade industrial, e criticavam a forma retrógrada que os homens, embora passando por intensas transformações no modo de vida e de produção, ainda conservavam. (CURY, 1978).

Defendiam veementemente a modernização<sup>10</sup> como um processo que incluiria a educação como forma de elevar o homem a uma condição superior, diminuindo a dureza do trabalho e tornando o sujeito mais ético pela prática da atividade coletiva.

Os escolanovistas republicanos se basearam nos ideais liberais que pressupunham uma educação pública, laica, oferecida pelo Estado, o que acabava gerando conflitos com a Igreja, uma vez que se opunham à educação católica ministrada

---

<sup>9</sup> Conceitos baseados no livro de CURY, C. R. J. **Ideologia e educação Brasileira**. São Paulo: Cortês e Morais. 1978.

<sup>10</sup> Entende-se aqui segundo CURY, (1978) uma modernização ligada ao trabalho, que vise a inserção do indivíduo no mundo de produção industrial.

nas escolas. Os católicos, no sentido de se contrapor aos pioneiros, criaram a Confederação Católica Brasileira de Educação (1933) e iniciaram uma briga ideológica contra os pioneiros. (BUFFA, 1997).

Os pioneiros propunham a superação das formas arcaicas de ensino, propondo a modernização tanto no que se refere aos conteúdos quanto aos métodos pedagógicos acompanhando a modernização da sociedade. (Id, 1997).

Segundo os pioneiros, o novo contexto da sociedade exigia que a escola fornecesse os meios necessários a cada indivíduo, de acordo com as suas aptidões, para suprir as necessidades da realidade, além de visualizarem a instituição educacional como reflexo das ações empreendidas na sociedade. Desse modo, a escola não podia continuar a se pautar em métodos tradicionais meramente conteudistas. (CURY, 1978).

A classe dominante percebeu a necessidade da formação dos indivíduos para a atuação na sociedade urbana industrial, a qual exigia não somente a alfabetização, mas, o domínio de habilidades práticas. Os olhares se voltaram, então, para a escola, por entenderem que caberia a esta instituição, por excelência, a formação destes hábitos. (BUFFA, 1997).

Os debates sobre o papel da educação tendo como base a psicologia e a sociologia, sob a forte influência do movimento denominado “escola nova”, baseado no pragmatismo de John Dewey, passava a tomar corpo nacional. (CURY, 1978).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, elegendo Francisco Campos como ministro, um defensor da escola nova que dirigiu em parceria com Mario Casasanta a Reforma da Instrução Pública em 1927-1928 em Minas Gerais. Ao assumir o novo ministro promoveu uma Reforma do Ensino que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. (SAVIANI, 2010).

O ideal de modernização, então iniciado, veio acompanhado de uma industrialização incipiente, de uma urbanização crescente e da necessidade da educação e das ciências como motor fundamental para ao desenvolvimento desse processo. O país precisava atender às exigências da modernização.

Não era mais a ideia de uma educação vinculada à Igreja, mas de um estado liberal, laico que precisava de uma escola que formasse sujeitos mais autônomos, uma educação eficiente, que se estendesse a todos, que articulasse a escola com a família, com o mundo do trabalho, que fosse de fato adaptada às necessidades e condições do mundo moderno. (AZEVEDO, 1976).

Com a quarta conferência Nacional de educação, promovida em 1931, eclodiu a disputa entre católicos que lutavam pela manutenção do ensino religioso na escola e os pioneiros da Escola Nova, liberais que defendiam que o ensino deveria ser laico; algo que se acentuou com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932; para fazer frente ao Movimento os educadores católicos fundaram em 1933, a Confederação Católica Brasileira. (SAVIANI, 2010).

Na verdade, a partir de 1934, os ideais propostos pelos Pioneiros por meio de seu manifesto começaram a perder forças com a elaboração da Constituição Nacional de 16 de julho de 1934. Paralelo à cooptação realizada pelo Estado aos ideais escolanovistas, surgiram novos debates na sociedade, os quais propunham alternativas socialistas baseadas no pensamento marxista (BUFFA, 1997).

A partir de 1937, com o Estado Novo, o próprio movimento dos pioneiros, que longe de ser um grupo homogêneo dado às várias concepções ideológicas que conflituosamente coexistiam, tendo no discurso de uma Nova Escola um dos pontos que os unia, começou a se dividir, surgindo setores favoráveis às políticas internacionais. Nesse ano, surgiu a campanha anticomunista, um verdadeiro expurgo à teoria marxista, na qual os professores foram obrigados a, nas primeiras horas de aula, manifestar repúdio à doutrina comunista, ao esquerdismo, ao marxismo e a qualquer tendência estranha ao regime vigente. (BUFFA 1997).

Os pioneiros do movimento escolanovista, que estavam com cargos políticos, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram depostos dos seus cargos e passaram o período do Estado Novo, a partir de 1937, sem ter, praticamente, representatividade social.

Neste ínterim o presidente da República, Getúlio Vargas, juntamente com o ministro da educação, Gustavo Capanema, instituíram uma reforma educacional que ficou conhecida pelo sobrenome deste último e se caracterizou como uma reforma autoritária, elitista sendo oferecido o ensino técnico-profissionalizante para o povo e o ensino de nível superior para a elite.

No Brasil o final da década de 1940, a partir de 1946, com o restabelecimento do processo democrático pós Estado Novo, retoma-se os debates dos diversos setores da sociedade brasileira em torno dos conflitos sociais e da educação. A instituição de concurso público para o preenchimento de cargos no magistério, a descentralização administrativa, de forma que a União não deixe de repassar recursos financeiros para Estados e Municípios, são algumas das proposições mais gerais empregadas para a

educação nacional a partir da Constituição de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra. (BUFFA, 1997).

O período compreendido de 1947 a 1961, no Brasil é categorizado por Saviani (2010) como de “predominância da pedagogia nova”. Com a destituição de Vargas em 29 de outubro de 1945, assume o presidente interino José Linhares, responsável por organizar o processo eleitoral em dezembro do mesmo ano, do qual saiu vitorioso o general Eurico Gaspar Dutra. O ministro de educação de seu governo Clemente Mariane, integrou na carta Constitucional alguns dos princípios propostos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova e instituiu uma comissão para elaborar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual teve por presidente Lourenço Filho. Anísio Teixeira não pode compor a comissão, mas colaborou com sugestões. (SAVIANI, 2010).

Todo o período acima descrito, na educação, foi marcado pelas discussões em torno da primeira LDB (depois Lei 4.024/61), e Anísio Teixeira motivado por esse momento passa a reportar ao conteúdo que deveria compor a LDB. Nesse período volta a ser discutida principalmente as questões relativas à educação pública e privada e descentralização da educação.

Em 1959, os pioneiros se reúnem novamente e elaboram um segundo Manifesto, em defesa da escola pública, dever do Estado, que devia expandi-la e destinar os recursos públicos exclusivamente para o ensino público. No próximo capítulo serão apresentados os principais temas abordados por Anísio Teixeira e Juan Mantovani em suas obras mais referenciadas, publicadas entre os anos de 1930 e 1950.

### **3 JUAN MANTOVANI E ANÍSIO TEIXEIRA: UMA MEMÓRIA ESCRITA DA ESCOLA NOVA**

Neste capítulo, apresentamos temas tratados por Anísio Teixeira e Juan Mantovani a partir suas próprias obras, que por sua vez demonstram suas percepções acerca da sociedade, da educação por meio dos fundamentos da escola nova.

Na América Latina como um todo, nas primeiras décadas do século XX, a escola nova marca presença por meio tanto da escrita sobre ideias pedagógicas, como de experiências concretas: criação de escolas e assunção de educadores a cargos de alta representação na área, em órgãos nacionais e internacionais. E dentre outros, os dois intelectuais em estudo, se tornaram referência para a memória educacional da escola nova. Enfim, quando pensamos a Escola Nova, nos remetemos a seus ideais e a seus produtores. Nessa perspectiva, estamos tomando as obras de dois autores e abordagens sobre a escola nova, como recurso, como fonte para o estudo da memória sobre essa pedagogia.

Estamos considerando que Anísio Teixeira (1900-1971) e Juan Mantovani (1898-1961) dentre outros, incorporaram a pedagogia da escola nova aos processos de modernização vivenciados pelos países latino-americanos, conformando os mesmos à dinâmica mais ampla do capitalismo ocidental. (AGGIO, 2003 p. 141). Ou seja, Anísio Teixeira e Juan Mantovani se apoiam em um quadro social de valores baseados em noções de que a escola seria uma condição para a modificação de um passado que continuava presente e que precisava ser remodelado para compor novas relações sociais e educacionais exigidas pelo estágio alcançado pela sociedade em mudança que se despontava a partir dos anos de 1930.

Sendo assim, nos apropriamos de teorias da memória como recurso para analisar a persistência dessa percepção, registrada em um dado tempo, por meio de temas pedagógicos. Considerando o que afirma Bergson (1999), ou seja, que a consciência é tempo e intervalo, tendo, a mesma, por objeto a análise e a escolha. Na visão do autor analisar significaria repartir os estímulos em inúmeros estímulos e a percepção seria fruto de uma análise, a consciência adiciona e subtrai pela análise. A percepção de alguma coisa é a imagem que nos interessa. Deste modo, não há percepção pura, o fenômeno perceptivo é sempre sensório motor (interesses práticos). Nossa consciência é seletiva e a seleção que nossa consciência opera vem em função de nossos interesses utilitários. Ao colocar a consciência no intervalo e a imagem em movimento, Bergson

(1999) reporta à consciência e cria o conceito de imagem percepção, nesta o ser vivo seleciona e escolhe, escolhe entre ações possíveis a mais eficaz para se obter o melhor resultado, sendo assim é também imagem-ação. Entre a percepção e a ação há o afeto; após a imagem ser percebida e antes da ação. O afeto está no intervalo, mas não preenche o intervalo. O que preenche o intervalo é a memória.

Halbwachs (2004) por sua vez, rebatendo a seu mestre Bergson (1999) considera que a memória imediata e seus quadros interagem. Halbwachs (2004) afirma que o quadro da memória sobrevive para além do conjunto de noções percebidas da consciência. Em sua concepção existem dois quadros da memória, a memória recente e a memória distante. Para o mesmo, os quadros sociais da memória podem ser modificados pelas transformações nas relações sociais pela densidade e/ou hierarquia nas relações, ou seja, a memória não é somente percepção, mas acrescenta experiências e vivências a seu dado, embora se reporte a um dado quadro social.

A memória é construída dentro de quadros sociais a partir da vivências de lugares, tempos, valores nos quais desenvolvemos as experiências com os grupos nos quais convivemos. E vamos interagindo com a memória de tantos grupos quanto vivenciamos e vamos formando uma consciência moral sobre a vida e a sociedade. (HALBWACHS, 2004).

A partir dessas referências, podemos afirmar que a Escola Nova ao mesmo tempo em que é passado, converte-se em presente, à medida que está latente nas ações educacionais e quando pesquisadores atuais mobilizam a memória escrita dos autores escolanovistas, trazendo novamente a discussão dos temas por eles apresentados.

Neste capítulo apresentaremos as trajetórias e pensamentos contidos em algumas das obras, as mais referenciadas, de Juan Mantovani e Anísio Teixeira, sob a perspectiva da memória agora apresentadas. E no capítulo seguinte como a Escola Nova comparece, por exemplo, por meio das pesquisas desenvolvidas nos programas de Pós-graduação (mestrado e doutorado) nos últimos 30 anos, nos quais os temas dessas abordagens são retomados, indicando possivelmente a sua atualidade, entre outros aspectos.

### 3.1 JUAN MANTOVANI: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO

Juan Mantovani, entre os anos de 1930 e 1950, se ocupou da educação, tanto do ponto vista acadêmico como político. Nasceu em 14 de outubro de 1898, em San Justo,

província de Santa Fe. De origem italiana, segundo Siede (2012), vinha de uma família que possuía como meio de subsistência a produção agrícola.

Em 1906, aproximadamente, J. Mantovani e um de seus cinco irmãos (Angel) se matricularam na Escola *Graduada Provincial* dirigida pelo senhor José Von Oertel. Após quatro anos, quando foi fundada a Escola *Normal Rural Mixta de San Justo*, ambos se inscreveram nos exames para ingresso no curso normal. Embora com capacidade para cursar um grau mais elevado, Mantovani foi inscrito no 4º ano. No entanto, no final do ano o mesmo foi promovido para o sexto ano. (SIEDE, 2012).

Com quinze anos, Mantovani se formou professor de educação primária rural; Em seguida, no ano de 1914, mudou-se para Buenos Aires, juntamente com seu irmão Angel; lá se matricularam na Escola Normal de Professores, que posteriormente passou a ter o nome de seu fundador: Mariano Acosta.

Ao concluir a formação normal ingressou na Faculdade de Direito, cursando-a por três anos, no entanto, não concluiu o curso, segundo o próprio, o motivo do abandono foi por sentir-se dominar pela vocação pedagógica. (SIEDE, 2012).

Mantovani participou ativamente de vários acontecimentos políticos e culturais, em organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, em jornal, no rádio, nos círculos intelectuais de cultura e em empreendimentos extra-acadêmicos de cunho político cultural. (AGUIRRE, s/d).

Graduou-se como Professor de Ensino Secundário Normal e Especial em Pedagogia e Ciências Afins na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata no ano de 1919.

Durante a graduação militou no movimento estudantil universitário, vinculando-se ao movimento reformista, no qual lutou pela reformulação universitária. Unindo-se a pessoas como Alejandro Korn, Alfredo Palacios, Gabriel Del Mazo, Pablo Villaud, Martínez Estrada, Carlos Sánchez Viamonte, Arnaldo Orfila Reynal, Héctor Ripa Alberdi, Alberto Mendioroz, Luis Sommariva, Ricardo Calatroni e Carlos Heras, fez parte do rol dos intelectuais liberais argentinos. Tal grupo ficou conhecido como “geração do centenario”. (AGUIRRE, s/d).

Nos anos de 1920, Mantovani permaneceu ativo na diretoria estudantil platense vinculada à intelectualidade progressista latino-americana. Desde 1918, a intervenção dos jovens estudantes reformistas se orientou não somente para os problemas educativos de âmbito universitário, a partir da participação estudantil, mas, também, para os problemas sociais, políticos e econômicos da sociedade da época. Mantovani participou

como sujeito-ator do debate pedagógico das primeiras décadas do século XX, enquadrando-se no amplo aspecto que abarcou o movimento de “reação” ao positivismo. (AGUIRRE, s/d).

Em 1919, foi delegado dos estudantes universitários de Santa Fe na F.U.A. (*Federación Universitaria Argentina*). Em 1928, participou na condição de membro da comissão organizadora, da Primeira Convenção Internacional do Magistério Americano, realizada em Buenos Aires, evento no qual foi criada a instituição Internacional do Magistério Americano (IMA), da qual foi um dos presidentes. (SIEDE, 2012).

Enquanto participava da IMA, assumiu cargos na esfera político-cultural. De 1928-1929 foi Inspetor Geral das Escolas provinciais de Santa Fé. Entre os anos de 1932-1938, ocupou o cargo de Inspetor Geral do Ensino Secundário, Normal e Especial da Nação.

À frente desse último cargo ampliou o número de anos de estudos de quatro para seis, dividindo-os em dois ciclos: um cultural formativo e um de caráter profissional pedagógico, propiciando uma base comum para todos os ramos de ensino médio e uma especialização mais intensa que as vigentes nos cursos de magistério, comercial e industrial. (AGUIRRE, s/d).

Em 20 de maio de 1930, juntamente com seus correligionários fundou o Colégio Livre de Estudos Superiores. Esta instituição funcionou como centro de cultura livre desenvolvendo uma intensa atividade cultural e política através do oferecimento de cursos, conferências e seminários e da difusão de livros, textos e outras publicações abarcando temas diversos, incluindo desde ensaios de interesse científico e literário, história, filosofia, matemática e educação, e brindando um amplo panorama da atividade cultural nacional e internacional. (MANTOVANI, 2012).

Em 1933, iniciou seus vínculos formais com os organismos internacionais como funcionário público, e profissional especialista do Escritório Internacional de Educação de Genebra.

Entre os anos de 1938 e 1941, assumiu o cargo de Ministro da Instrução Pública e Fomento da Província de Santa Fé, durante o governo de Manuel M. Iriondo. Por esses anos, esteve vinculado à elite intelectual da academia, composta por "críticos" reconhecidos tanto no âmbito acadêmico como no desempenho da função pública na esfera ministerial. Os integrantes desse grupo estavam filiados politicamente ao liberalismo, ao nacionalismo e ao socialismo que, por combinações diversas, deram

origem a tradições tais como o radicalismo, o conservadorismo, o peronismo (1946-1955) e o militarismo. (AGUIRRE, s/d).

Durante os anos de 1945 e 1955, o Colégio Livre de Estudos Superiores atuou como uma instituição contra hegemônica de resistência e salvaguarda da cultura superior, compondo-se como um dos mais importantes grupos de opositores ao peronismo. (Id, s/d).

Foi professor honorável e fundador da Faculdade de Humanidades da Universidade de San Carlos na Guatemala, na qual proferiu o primeiro curso de introdução aos estudos pedagógicos em 1945-1946. Proferiu cursos em sua área nas universidades de Havana; El Salvador; Costa Rica; Panamá e San Marcos de Lima. Em 1946, convidado pela Inter-American Educational Foundation de Washington, visitou diversas instituições educativas nos Estados Unidos. Em 1947, convidado pela Diretoria de Ensino Primário e Normal do Uruguai, proferiu um breve curso de verão sobre problemas de filosofia pedagógica em Montevideo. Em 1949, proferiu cursos de igual caráter na Escola de Verão da Universidade do Chile, em Santiago e Valparaíso. Foi membro da Academia de Ciência de Buenos Aires e ocupou cargos de responsabilidade na Instrução Pública Argentina. (MANTOVANI, 1950).

Juan Mantovani também fez parte, durante os anos de 1953 a 1956, da Revista *Imagp Mundi*, que fazia oposição ao regime peronista. Nesse período, foi afastado da vida acadêmica, retornando somente em 1955. (AGUIRRE, s/d).

### 3.1.1 A produção de Juan Mantovani nos anos de 1930-1950: temas e abordagens

O primeiro livro de Mantovani, “Educación y Plenitud Humana” teve sua primeira edição publicada em 1933, o único publicado nesta década, utilizaremos aqui a 5ª edição, publicada em 1957. A obra foi resultante de um curso sobre introdução filosófica aos problemas pedagógicos. Esse livro juntamente com “Educación y vida” (1943) são os títulos do autor de maior acolhida pública. De acordo com F. S. de Mantovani (1965), sua esposa, as duas obras se integram e complementam, sendo uma delas a exposição inicial e programática, e a outra, síntese, existencial do pensamento do autor, fortalecido e assentado pela experiência e o contato diário com os jovens. Também trabalharemos nessa dissertação com os livros; “Bachillerato y formación juvenil”, escrito no ano de 1940; La educación e sus tres problemas, primeira edição de 1943, utilizamos a oitava edição, publicada em 1967; Ciencia y consciencia de la

educación: problemas, esquemas y experiencias, publicado em 1947; La crisis de la educación de 1957.

### 3.1.1.1 Conceção de homem

Mantovani refere-se à educação nova como uma suprema aspiração para realizar um ideal de plenitude humana, defende que os princípios da educação são legítimos quando dirigem seu olhar para a vida daquele que se educa e ressalta a importância da formação integral do sujeito por meio da escola nova, pois,

[...] a educação nova se inspira em novos valores. Nutre-se de novas substâncias espirituais. Apoiar-se em ânsias de totalidade e plenitude; em uma avaliação equivalente dos valores vitais e dos valores espirituais; em uma direção antropológica que mostra o homem em unidade integrada de vida e espírito, admitindo a lei própria de cada ordem, porém sem que os conceba separados irreduzíveis, senão com forças de recíproca penetração. Conduzem assim estas concepções a uma pedagogia movida mais que por lugares técnicos, por princípios de vida e liberdade. Vai além da cultura puramente intelectual, desvitalizada, que se apoia no saber e no desenvolvimento dos meios para alcançá-lo. Dirige-se à afirmação, na primeira idade, dos valores primogênicos necessários para o desenvolvimento do ser psicofísico, que servirá mais tarde de assento para o desenvolvimento da personalidade (MANTOVANI, 1957a, p. 166-167, tradução nossa).

Reitera, pensando o sujeito integral e afirmando que, em cada etapa da vida o ser humano é completo, por isso não se deve agir com a criança, por exemplo, como se essa fase fosse meramente uma preparação para a vida adulta. No entanto, não deixa de considerar que, mesmo sendo pleno, cada estágio da vida é o alicerce para as fases vindouras. Em suas palavras:

Em cada etapa da vida, o ser humano é uma plenitude, Plenitude infantil ou plenitude de vida adulta, plenitude de juventude e plenitude de velhice. Nunca é um estado incompleto que deva completar-se. Nem a criança é um homem pequeno, nem o homem é uma criança grande, A criança é essencialmente infância, e isto é básico para as direções pedagógicas que procuram estimular seu desenvolvimento e formação. Porém não tem que se esquecer que essa plenitude é base para os desenvolvimentos futuros. Como via Goethe os passos da vida, cada idade “deve ser uma meta sem deixar de ser um passo” (MANTOVANI, 1957a, p.116, tradução nossa).

Por isso, apresenta que a escola não pode meramente formar para a vida futura, sem antes observar as necessidades da vida presente, afirmando que

A educação não se propõe preparar para a vida futura do ser prescindindo a vida presente. [...] a verdadeira educação capacita melhor o futuro deixando o indivíduo viver com plenitude seu estado presente. A educação mais que preparar para uma vida futura, deve ensaiar a vida presente, fazendo-a mais rica e fértil. [...] A educação deve ser – sobretudo para a criança – expansão de suas energias atuais, desenvolvimento e condução de suas disponibilidades e potencias para que alcancem fecundidade e intensidade. (MANTOVANI, 1957a, p. 122, tradução nossa).

O autor considera que a crise que a humanidade passava naquele período decorria do individualismo, da falta de conciliação entre a liberdade individual e a planificação da sociedade, o que acabava afetando a efetivação da democracia:

Existem crises na história desde o momento em que os valores tradicionais estão em quebra e os valores novos ainda não estão afirmados [...]. Por isso assistimos, no pedagógico, há uma crise fecunda. Ela se manifesta em dois aspectos que é possível descobrir no panorama de nossa época: a educação tradicional apoiada em uma concepção antropológica que desemboca na desintegração do homem, e a nova educação que se inspira e busca fundamento em uma concepção integral, na plenitude humana (MANTOVANI, 1957a, p. 166, tradução nossa).

Para o mesmo, aquela sociedade não estava formando o sujeito integral, limitava-se meramente a educar fragmentos do homem. Para tentar solucionar tal problema, defendia a necessidade de compreender indivíduo, sociedade e cultura em suas recíprocas relações funcionais. Para ele a educação não podia limitar-se ao mundo do intelecto, era necessário que se integrasse a pedagogia do saber com a pedagogia do ser.

O autor citado enfatiza que deve haver um equilíbrio entre a educação geral e a educação especializada, ambas devem ensinar conhecimentos gerais para lograr uma visão da unidade e plenitude da cultura a fim de integrar a unidade espiritual do sujeito que se educa.

A nova escola exige que se assuma uma nova postura e visão de homem que reconheça as necessidades específicas de cada fase da vida humana. A esse respeito o autor ressalta que “É necessário que se eduque o organismo pedagógico de forma adaptada às suas peculiaridades fisiológicas y psíquicas”. (MANTOVANI, 2012, p. 113, tradução nossa).

Na obra de 1940, Mantovani apresenta os debates que vinham sendo realizados mundialmente em torno do humanismo e da aquisição de novos valores morais. Critica

a racionalidade técnica que estava levando o homem a um materialismo que o estava desumanizando; preocupação que, na realidade, surgiu em decorrência das atrocidades ocorridas nas Guerras (1914-1918 e 1939-1945). Para tanto, o autor apresenta os debates que vinham sendo realizados em torno dos rumos que a educação deveria tomar no mundo ocidental:

O congresso realizado em Niza em 1935, versou precisamente, sobre o citado tema da formação do homem moderno, e foi seguido de outros em Francfort, Madrid y Veneza, sobre igual questão, e, em todos, com a participação nos debates dos espíritos mais altos do Ocidente. Esse problema geral desprende outro de alcance mais particular: o papel das ciências humanas na formação do homem contemporâneo, que se debateu em 1936 em Budapest. Ali se discutiu as possibilidades de um humanismo contemporâneo. A questão final onde desembocaram estes debates cheios de sugestões para a Europa e América foi a de saber o que deve e o que não deve ser desenvolvido no homem moderno para evitar que se desencadeiem as forças que o devoram. Neste debate, como nas discussões mais importantes de nossos dias, o homem ocupa o primeiro lugar, se converte no problema fundamental, e portanto, aparece agudamente o problema de sua formação (MANTOVANI, 2012, p. 62, tradução nossa).

Formação que perpassa toda a vida do sujeito e está distribuída pela sociedade cabendo à escola o papel de complementar essa formação. O estudioso assevera que

A educação inconsciente da comunidade por meio da linguagem, da religião, da moral, da arte, da economia, do direito, contribuem para a maturidade e plenitude dos membros do grupo social, povo ou nação. A educação consciente ou sistemática da escola completa e aperfeiçoa essa tarefa e, sobretudo, favorece o desenvolvimento dos traços singulares da personalidade individual. A formação não é um conceito abstrato. Tem um significado real. Propõe-se a dar maturidade, plenitude e autonomia às novas gerações dentro de um meio e uma época, determinados, porém com possibilidades para superá-los (MANTOVANI, 2012, p. 64, tradução nossa).

Além da educação o intelectual supracitado considera que existem outras forças que atuam na formação da individualidade, personalidade e caráter do indivíduo:

Não se pode sustentar que a educação realiza toda a formação do homem, como já se disse. Outras forças lhe dão formas e poder humanos. Porém a educação é, sem dúvida, um dos contornos mais influentes. Desenvolve o substrato original do indivíduo e o ajusta às normas e direções que formam sua individualidade (MANTOVANI, 2012, p. 65, tradução nossa).

Pois, para ele

A vida é formação na medida em que forças estranhas, heterônomas, pressionam o processo de desenvolvimento do homem. Porém é também auto formação na medida em que a própria consciência e vontade presidem esse desenvolvimento. (MANTOVANI, 1967, p. 14, tradução nossa).

E, apresenta como função primordial da escola a formação humana em sua plenitude

Tem uma nota genérica imprescindível que não pode deixar de cumprir-se: atender amplamente ao desenvolvimento humano a fim de dar, a cada ser que se educa, a plenitude de suas forças e poderes, e a possibilidade de estabelecer relações com esferas que estão além de sua limitada atividade profissional; uma tarefa de formação que vem antes e acima de qualquer outra tarefa de preparação especial (MANTOVANI, 2012, p. 96, tradução nossa).

Mantovani também trata da importância da cultura para compreender a educação. Para ele o homem não pode ser compreendido de forma isolada, mas em sua totalidade social; afirma que a crise atual não decorre unicamente da escassez de escolas e dos problemas sociais locais como falta de moradia, de alimentação, de higiene, mas de um setor mundial com verdadeira noção de direitos humanos.

Para ele a escola precisa estar aliada à vida, pois, “Se desvirtua ou se nega a si mesma a educação que não mantém estreitas conexões com a vida total do ser” (MANTOVANI, 1967, p. 13, tradução nossa).

Ao pensar a integralidade da vida humana o autor acrescenta que a escola não pode prescindir a formação moral, espiritual, subjetiva e objetiva, pois,

Na trama do processo formativo se entrecruzam energias e direções diferentes e contrapostas. Nas empresas educativas se acerta quando sua realização vê o homem em todos os aspectos de sua indivisível unidade: como natureza e como espírito, capacidade manual e sensibilidade moral, subjetividade e objetividade, ser individual e membro da comunidade. A educação deve ser processo de formação autônoma e heterônoma, porque necessita estimular sistematicamente o desenvolvimento dos processos vitais (MANTOVANI, 1967, p. 15, tradução nossa).

Na visão desse intelectual, a educação não deve ser impositiva. Ele reforça a importância da teoria, que deve ser um meio (indicadora dos meios), mas não o fim,

É necessário compreender e sentir a trama oculta da realidade educativa para sair à superfície e desenvolver essa atividade sem princípios absurdos nem meios contraproducentes. Se poderá adquirir a consciência de que há em cada indivíduo uma ampla margem de sua

natureza humana que é invulnerável a certas pretensões educativas. [...] Não se pede uma abstrata especulação acerca dos princípios educativos, senão reflexões sobre realidades prévias à prática que são fundamento e ponto de partida. A teoria é indispensável sempre que não acabe na teoria. É o respaldo mais firme para a ação; e a pedagogia não lhe faz dano senão que a sustente e fortalece. [...] É necessário sentir teoricamente a educação, colocando-se ante a atitude contemplativa, confrontá-la como um problema. [...] A ciência da educação não perde, senão ganha em firmeza e claridade se se afronta o entendimento de suas questões no seio de uma densa atmosfera filosófica onde tudo seja inicialmente problemático, crítico (MANTOVANI, 1967, p. 19, tradução nossa).

Para ele em todas as etapas educativas a visão de totalidade do homem deve ser respeitada, visando formar valores como o respeito mútuo, o respeito à diversidade e a indignação frente às injustiças, algo que se fazia eminente no contexto vivenciado por Mantovani. A educação devia formar a criticidade do sujeito para que ele tivesse capacidade de intervir politicamente na sociedade. É necessário

[...] se fazer uma educação que desemboque em uma consciência firme dos deveres que a vida impõe, o que é mais importante que uma exclusiva provisão de conhecimentos. Tem que se formar o homem, antes de tudo, no respeito ao homem. [...] A educação para o respeito pressupõe também o desenvolvimento da capacidade de reação contra o negativo. Respeito e indignação são atitudes e valores do homem educado: quem respeita o valioso se indigna ante seu aniquilamento. [...] Este processo pressupõe a compreensão do ser humano em sua totalidade e essa unidade é a totalidade onde também se dá o diverso: por isso o homem requer uma educação geral básica de toda educação espacial. Nenhuma tarefa educativa cujo objetivo seja a especialização pode ser realizado abstraindo-a da totalidade do homem. [...] O diverso sem unidade, a educação especial sem um fundo orgânico e unitário, como é o que proporciona a educação geral, determina um desequilíbrio, uma ruptura de relações entre o todo e as partes no processo educativo, uma desintegração (MANTOVANI, 1955, p. 10, tradução nossa).

Ademais, ressalta a importância da adoção de uma filosofia educacional, pois esta é responsável por clarificar o tipo de homem se deseja formar. Uma vez que as teorias educativas são fruto de uma compreensão de mundo e de homem,

Não há conceito verdadeiro da educação se não se assenta sobre uma imagem do homem que se quer e se deve formar, se não cria suas raízes na vida cultural. A sorte da pedagogia está estreitamente ligada à história da cultura e ao desenvolvimento da filosofia. Elas buscam um ideal que nutre de sentido e fins da educação e orienta seus conteúdos. Uma teoria educativa não é uma origem arbitrária, senão produto, em primeira instância, de uma visão do mundo e da vida (MANTOVANI, 1955, p. 15, tradução nossa).

### 3.1.1.2 Concepção de educação

Mantovani afirma que a pedagogia se fundamenta a partir da filosofia, e que toda pedagogia está sustentada por um subsolo filosófico

Se queremos conceber a educação – diz – como o processo de formação das disposições fundamentais, intelectuais e emotivas, para a natureza e para os homens, a filosofia pode inclusive chegar a definir-se como a teoria geral da educação. (DEWEY apud MANTOVANI, 1957a, p. 87, tradução nossa).

Compreende a educação como uma ciência, que está dissolvida em toda a sociedade, assim, para o autor, a escola cumpre somente uma parte da educação ela tem de ser completada, e aperfeiçoada pela comunidade vital e seus sistemas parciais. Uma vez que, percebe

A educação como função essencial da comunidade – Tal é a teoria exposta pelo pedagogo alemão Ernesto Kriek. [...] Kriek entende que a educação não é uma criação da pedagogia, antes é a ciência da educação, como existe o direito com prioridade à ciência jurídica ou o idioma antes que as ciências linguísticas. A educação é uma função da vida em comunidade que se cumpre sempre e em todas as partes. Resulta assim, sem justificativa equiparar educação e escola. A escola não realiza mais que uma parte da educação, e esta parte não é nunca a fundamental. A escola tem de completar, elevar e aperfeiçoar a educação aportada pela comunidade vital e seus sistemas parciais (MANTOVANI, 1957a, p. 28, tradução nossa).

Ainda o mesmo autor confere atenção especial ao jogo para a aprendizagem, defende que o jogo é essencial à infância, pois auxilia no descobrimento da personalidade. “Quando a criança joga, parece que não joga. É a função mais séria da sua vida fundamental. O descobrimento do eu é o despertar da adolescência”. (MANTOVANI, 1957a, p. 121, tradução nossa).

Também na obra de 1940, ele retoma a citação completando “O jogo é [...] a revelação do eu, sua rebelião contra o meio e a concepção ideal de uma vida futura formam o complexo despertar da vida juvenil” (MANTOVANI, 2012, p. 117, tradução nossa).

Enquanto filósofo da educação ele lança alguns interrogantes ao logo de sua obra, apresentando respostas possíveis, mas sem estabelecer uma resposta definitiva isso ocorre quando apresenta como deve ser a educação. Questiona:

Deve ser positiva ou negativa a educação? [...] O mais prudente é chegar a uma convergência de ambos tipos para permitir, de um lado o desenvolvimento espontâneo do educando e, de outro, a influência consciente e planejada do educador. [...] Deve ser formal ou material a educação? – Se a educação se propõe formar o espírito do que se educa girará em torno deste. Terá como centro o sujeito e será formativa. Se busca, inversamente, informar, girará, em torno do objeto e será informativa. Poderá ser também, uma conciliação do formativo e informativo (MANTOVANI, 1957a, p. 18, tradução nossa).

E demonstra preocupação com a definição da pedagogia, ressaltando a importância de uma nova compreensão do ato pedagógico. “A verdadeira pedagogia se extrai de profundas reflexões acerca do homem e da natureza e limites do ato de educar” (MANTOVANI, 1967, p. 22, tradução nossa). Sendo filosofia e pedagogia indissociáveis, na visão do autor,

A pedagogia é teoria e ação que leva latente uma filosofia. É inconcebível uma pedagogia sem uma filosofia do homem, sem uma deia se sua natureza sem uma concepção do espírito. Os modos de conceber o espírito – espírito-substancia ou espírito-desenvolvimento – geram dois modos de conceber a educação: processo heterônomo ou processo autônomo, e dois modos de conceber a estrutura gnosiológica da pedagogia: como ciência empírica e como ciência filosófica. (MANTOVANI, 1967, p. 23, tradução nossa).

Na sua visão a pedagogia é uma ciência

[...] a pedagogia é um saber amplo e complexo, não um sistema de preceitos para a atividade educativa. É uma ciência filosófica, que investiga o ser do homem e em seu âmbito cultural os fins da educação, determinando paralelamente neles os meios para a ação educativa. (MANTOVANI, 1967, p. 25, tradução nossa).

Enquanto objeto da ciência pedagógica “a educação é o laboratório em que as doutrinas filosóficas se convertem e se veem submetidas à pedra de toque da vida real”. (DEWEY apud MANTOVANI, 1967, p. 44, tradução nossa).

Evidentemente, o ideal de nação defendido pelo autor é o liberal e democrático, acompanhando a tendência dominante. “Nossa educação nacional deve inspirar-se no espírito humano. Liberal e democrático de nossa constituição e provocar vidas novas no

mais severo cumprimento de suas normas”. (MANTOVANI, 1967, p. 101, tradução nossa). No entanto, nas obras de 1933, 1940 e 1943 o tema da democracia e do liberalismo comparecem ocasionalmente, a preocupação do autor parece se concentrar na construção filosófica de uma visão de educação, de pedagogia e de homem.

A educação moral, também, é uma questão ressaltada pelo autor, por considerar que a escola deve educar moralmente os sujeitos para que eles possam formar uma sociedade mais digna, sendo que a formação moral deve perpassar todos os níveis da vida humana, uma vez que:

A formação moral é um processo em contínuo crescimento, que aumenta, se completa e aperfeiçoa as influências decisivas. Se tem assinalado três etapas dessa formação correspondente aos três ciclos bem demarcados da existência: o trabalho, a escola e a vida. (MANTOVANI, 1955, p. 76, tradução nossa).

No livro “*Educación y vida*”, publicado em 1955, Mantovani retoma a questão da filosofia e ciência da educação, agora estabelecendo seus pontos convergentes e divergentes:

[...] filosofia da educação e ciência da educação têm em comum que as duas são teorias explicativas da realidade; porém a ciência estuda os feitos da educação, enquanto que a filosofia se dirige aos supostos mesmos, a suas categorias essenciais, a seus valores, a orientação plena, a suas categorias essenciais a seus valores, a seu sentido ideal [...]. (MANTOVANI, 1955, p. 15, tradução nossa).

Ao lado disso o autor mencionado defende a postura adotada pelo movimento renovador da educação de defesa de uma educação voltada para a criança, e sinaliza, assim como Dewey, a importância da transformação do método escolar. Na obra de 1950, identificamos uma preocupação mais prática, enquanto no período anterior a ênfase era na concepção filosófico-científica da educação. A respeito da nova teoria da educação, o estudioso afirma que

Os antigos métodos didáticos se preocupavam com o conteúdo do ensino mais do que com o educando, sendo que este tinha que adaptar-se, às vezes com esforço à escola; enquanto que, com os métodos intuitivos e ativos ocorre o contrário: a escola é feita para a criança e não a criança para a escola. Por esta atitude tão sustentada e propagada por Dewey e seus adeptos, o mesmo que pelos principais representantes do movimento da “nova educação”, o ensino se apoia nos interesses naturais da criança. O movimento norte-americano da “educação progressiva”, do qual o citado filósofo tem sido um dos maiores propulsores, sustentando que os professores das escolas

tradicionais ensinam “matérias”, no lugar de ensinar a crianças. É dizer, que os temas dissecados e arrumados a partir do ponto de vista do adulto se convertem no eixo das escolas. Nelas predominam os formalismos e todo o contrário de uma educação na qual deveria prevalecer a vida. Dewey considerava neste sentido que a transformação das escolas só pode vir de uma renovação dos métodos. (MANTOVANI, 1955, p. 87, tradução nossa).

Completando suas ideias, o autor reitera que

O método é condição fundamental da ação educativa, sempre que suas normas não prescindiam nem cerceando o livre desenvolvimento da individualidade do educando e da personalidade do educador. [...] Dewey lamenta como de ordinário os temas “se ensinam em grande parte como corpos de matérias mais que como um método de trabalho e de estudo universal”. (MANTOVANI, 1955, p. 88, tradução nossa).

E critica a ineficácia da educação, reforçando que a mesma precisa atender à integralidade das necessidades vitais do sujeito, promovendo a reciprocidade entre indivíduo, sociedade e cultura, de forma que a pedagogia do existir supere a pedagogia do saber, pois

Este mundo em crise se projeta, como é explicável, no campo da educação, tanto na teoria como na prática. Se tem produzido um complexo que se manifesta, em primeiro termo, por uma parcela educativa: e educam só fragmentos do homem e não sua totalidade [...]. Indivíduo, sociedade e cultura se movem em recíprocas relações funcionais [...] nesse jogo de relações recíprocas, no qual participam a potencialidade do sujeito, suas relações com os demais indivíduos e a cultura, se forma a personalidade. [...] Porém a educação não pode limitar-se ao mundo do intelecto. A pedagogia do saber tem de superar-se com a pedagogia do ser, entendendo esta como uma integração unitária e total em seu fazer subjetivo e objetivo. (MANTOVANI, 1957b, P. 19-20, tradução nossa).

Além disso, na concepção do autor, a escola precisa se aproximar da vida do sujeito, fazendo com que os conteúdos façam sentido na vida prática, para o autor

O ensino atual não pode ser referido a um saber meramente abstrato e formal, senão a um saber real que se constitua na consciência da presente situação e aspiração de liberdade em meio das circunstâncias histórico-espirituais no qual o homem deve viver. A educação tem que converter o saber em vida [...]. (MANTOVANI, 1957b, p. 38, tradução nossa).

Mantovani ressalta que na sociedade moderna a primeira função da educação é formar sujeitos tecnicamente especializados e moralmente livres. Apresenta, assim a necessidade de uma formação espiritual, que implica em um desenvolvimento de valores tais como a solidariedade, a cordialidade, o respeito mútuo, a autonomia, dentre outros. Citando o educador suíço Robert Dottrens defende que

[...] “O que necessitamos é uma educação que não se propague o saber, senão o poder; que ajude a adquirir um método de trabalho, uma cultura do espírito, o sentido da vida e não um aglomerado de noções que logo foram esquecidas; uma educação funcional, como se diz em linguagem técnica; não já aprender a obedecer, senão aprender a aprender, e aprender a conduzir-se” Porém para que não creiamos que se procura unicamente a educação individual, como dissemos antes “o que necessitamos não é uma pedagogia para especialistas em temas vãos, senão uma pedagogia social que eduque o sentimento da simpatia, que desenvolva o espírito do serviço, incitando aos indivíduos a solidariedade.” A pedagogia para um mundo em crise, se quer construtiva, tem que assentar-se sobre o duplo princípio de independência e comunidade que temos sustentado [...] (MANTOVANI, 1957b, p. 28, tradução nossa).

Apresenta, também, a educação como nova busca para a formação humana em sua plenitude, integrando vida e espírito, dessa forma, supera a educação tradicional que se preocupava meramente com a formação intelectual. Para o autor, a pedagogia nova supera a formação meramente técnica, movendo-se por princípios de vida e liberdade; ultrapassa a cultura puramente intelectual, desvitalizada, que se apoia no saber e no desenvolvimento dos meios para alcançá-lo e dirige-se à constituição dos valores principais necessários para o desenvolvimento do ser psicofísico, que servirá mais tarde de assento para o desenvolvimento da personalidade.

Na década de 1950, Mantovani apresenta uma visão relativamente pessimista, reconhecendo que até aquele momento a educação não havia conseguido construir um princípio filosófico teórico e prático que a fundamentasse. Para ele, coexistiam na sociedade da época forças que lutavam pela liberdade do homem e forças que lutavam para mantê-los cativos, o que acabava impedindo o desenvolvimento filosófico da educação. Mantovani apresenta que

Como reflexo da crise econômica, social e cultural se percebe uma mudança de princípios educativos. Caracteriza a educação contemporânea a ausência de um princípio filosófico fundamental, tanto no campo da teoria como no da prática pedagógica, e em seu lugar adverte uma multiplicidade de fins e objetivos parciais. Não se sabe com certeza o que é uma boa educação, se a que prepara

destrezas uteis, a que forma personalidades com liberdade ou a que capacita para as rápidas mudanças da sociedade atual. Hoje devemos pensar e realizar a educação para um mundo em que lutam, por um lado, a liberdade do homem e, por outro, os poderes que procuram aniquilá-la (MANTOVANI, 1957b, p. 28, tradução nossa).

A educação, na visão do autor, precisa abraçar uma filosofia que seja capaz de realizar a salvação do indivíduo, socializando-o e levando-o a compreender as mudanças sociais que vinham ocorrendo. Pois,

Não se compreende os fins educativos fora das situações da ordem social e espiritual a que se deve fazer frente. É dever da época, salvar o indivíduo sem distanciá-lo de seu meio social. Para isso se requer uma filosofia da educação que favoreça a compreensão das mudanças a fim de que o ser humano não perca a singularidade individual e a enriqueça e defina ainda mais com conteúdos e valores sociais (MANTOVANI, 1957b, p. 28, tradução nossa).

O autor apresenta como preocupação da época o estabelecimento da reciprocidade entre indivíduo, sociedade e cultura, na qual a pedagogia deveria superar a pedagogia do saber.

### 3.1.1.3 A respeito da função do educador

No livro “Educación y sus tres problemas” Juan Mantovani apresenta sua concepção de docente. Para o mesmo, o professor

[...] é, antes de tudo um animador da vida plena do educando e um estimulador de sua formação. O professor deve viver espalhando seu espírito em seu ofício e nas relações com os mais altos valores. Não porque necessite muito saber para ensinar: o que deve ensinar, na realidade é muito pouco, porém o que deve alentar, suscitar, provocar, despertar na intimidade do educando é o essencial [...]. (MANTOVANI, 1967, p. 112, tradução nossa).

Mantovani salienta a importância de que o professor tenha não somente conhecimento do conteúdo a ser ensinado, mas a competência pedagógica concernente ao nível de ensino para saber a melhor maneira de mediar a aprendizagem e que seja um pesquisador da própria prática, capaz de experienciar as teorias estudadas. Observa que “Atuam em nosso ensino secundário professores sem pedagogia, que procedem por sugestões ou improvisações perigosas, sem princípios científicos nem normas práticas apoiadas nelas e comprovadas pela experiência” (MANTOVANI, 1967, p. 20, tradução nossa). Ao lado disso, preconiza a necessidade do planejamento afirmando que ele é

imprescindível na atividade pedagógica e deve ser realizado pelo próprio educador. Além disso, critica os professores que copiam planejamentos prontos:

Circula entre nós revistas pedagógicas cujas páginas contém quase exclusivamente esquemas de classe. Isto é a morte de toda atitude criadora. A posição do educador ante as crianças e adolescentes não pode ditar um esquema formal, geral, anônimo. Os esquemas valem neste campo quando os elaboram quem os executa para ordenação de suas ideias e propósitos (MANTOVANI, 1967, p. 113, tradução nossa).

Sendo o professor, na visão do autor, importantíssimo para a constituição da nova sociedade (MANTOVANI, 1947).

#### 3.1.1.4 Educação e democracia

Nas obras escritas a partir de 1955, Mantovani passa a enfatizar a questão da democracia como fundamental para a superação da crise econômica, social e cultural, bem como a relevância do estabelecimento de um princípio filosófico fundamental na educação. E ainda a importância da educação formativa do homem, para levá-lo a possuir uma compreensão mais ampla da realidade.

Na obra “Educación y vida” demonstra-se preocupado com a conjuntura do Pós-Segunda Guerra e explicita uma crítica à degradação a que chegou a humanidade, o que conduz a reflexões em torno da formação espiritual do homem. Assevera, pois:

Em meio à complexidade e escuridão espiritual de nossa época a educação se sente travada por grandes obstáculos na determinação de seus fins e objetivos. É útil todo esforço esclarecedor ou orientador, porque estamos ante situações diferentes, porém não insolúveis. Ainda que não haja motivos para ser otimista, só o espírito construtivo pode enfrenta-las mediante uma atitude compreensiva das dificuldades que hoje rodeiam os problemas da cultura e a educação ao mesmo tempo a possibilidade de resolvê-las. Sem deixar de olhar os feitos, pontos de partida irrenunciáveis, tem que se levantar sobre eles. A crise espiritual contemporânea tem trazido um deslocamento nas situações humanas fundamentais. Ante os fenômenos de desumanização que hoje prevalecem por efeitos de situações individuais e coletivas – ameaças aos direitos dos homens e a dignidade do espírito – a educação deve repensar o problema de seus fins e de seus meios. Necesita recobrar seu sentido essencial de formação no homem do duplo espírito de independência e solidariedade (MANTOVANI, 1955, p. 9, tradução nossa).

O autor considera que o desenvolvimento científico, técnico, político e o princípio democrático precisam ser trabalhados por meio da educação, em todos os seus níveis. E propõe a uniformização do sistema geral (formação para a cultura geral) e especial (formação para a vida profissional) de ensino, de forma a preparar o cidadão para o trabalho e para a cultura geral, de maneira a formar o sujeito integral. Para o autor,

Tem eixos da vida argentina contemporânea que repercutem sobre a organização e orientação do ensino. Dentro do contexto intelectual, o progresso das ciências; com o fenômeno da indústria, o desenvolvimento das técnicas; e com a evolução política, o princípio da democracia social. Cada um dos eixos reclamam direções educativas de alcances geral e especial, e uma reconstrução adequada à realidade. [...] Tem que se procurar a instauração de um sistema educativo que seja geral e especial ao mesmo tempo, a fim de que prepare o homem argentino para sua tarefa técnica e sua tarefa humana; ou seja, para sua competência profissional e sua cultura geral. É necessário suprimir o divórcio entre a educação liberal e a capacitação especializada, pois cultura e profissão, como já se viu, não são estruturas separáveis, senão aspectos conciliáveis que devem construir o homem em sua integralidade. (MANTOVANI, 1957b, p.68, tradução nossa).

O tema da liberdade e democracia se mostra pungente na obra de 1957, aliada a formação moral e técnica. Nas palavras de Mantovani: “Ainda que tenhamos que educar para uma sociedade tecnocrática, como é a contemporânea, não podemos esquecer que o dever da educação, antes de tudo, é formar homens tecnicamente especializados e moralmente livres”. (MANTOVANI, 1957b, p. 18, tradução nossa).

Ao lado disso, critica as formas de coerção utilizadas naquele momento, as quais, na concepção do autor, deveriam ser abolidas de forma a promover a democracia de forma plena. Afiança que

Os meios de coerção de que dispõe o mundo moderno não são de modo algum moralizadores: submetem, porém não libertam a alma humana porque concluem no subjulgamento da liberdade, essência do espírito, que é o que busca abolir toda forma de totalitarismo de direita e de esquerda, opostas à democracia, edificada sob uma só categoria, a da pessoa humana integrada [...] (MANTOVANI, 1957b, p. 18, tradução nossa).

Ademais, a educação na concepção do autor precisa estar aliada à vida, portanto, o saber escolar deve ser voltado para a vida prática do sujeito

O ensino atual não pode ser referido a um saber meramente abstrato e formal, senão a um saber real que se constitua na consciência da presente situação e aspiração de liberdade em meio das circunstâncias histórico-espirituais no qual o homem deve viver. A educação tem que converter o saber em vida (MANTOVANI, 1957b, p. 38, tradução nossa).

Para Juan Mantovani, esse processo já vinha se dando em decorrência da ampliação do acesso à escolarização pela a classe trabalhadora, algo que estava começando a ocorrer também no ensino superior. Segundo o mesmo,

O aumento da população do nível secundário antes reservado exclusivamente para classes abastadas da sociedade tem conduzido essa etapa a um processo de modernização: de mera preparação para o ingresso à universidade, se converte, antes de tudo, em uma eficiente educação para a vida diversificando seus ramos e direções segundo as vocações individuais e as exigências da sociedade. O aumento do ensino universitário, ainda que não na mesma proporção, é também notório (MANTOVANI, 1957b, P. 40, tradução nossa).

Na obra de Juan Mantovani identificamos que o mesmo confere especial atenção para o tema da educação voltada para a formação moral e espiritual do homem. Estando a sua concepção de homem, educação, educador e democracia recorrentemente atrelada à formação moral e espiritual.

### 3.2 ANÍSIO TEIXEIRA: TRAJETÓRIA E PRODUÇÃO

Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité – BA no dia 12 de julho de 1900. Estudou em sua cidade natal no Colégio São Luiz Gonzaga, de ordem jesuítica. Posteriormente, transferiu-se para o Colégio Antônio Vieira na capital do estado. Sob a influência dessa instituição cogitou tornar-se jesuíta, ideia que foi fortemente combatida por seu pai que almejava para seu filho uma carreira política. (LAGÔA, 1999). Em 1922 aos 22 anos de idade, graduado em pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (atual UFRJ), por intermédio de seu pai, líder político do município de Caetité na Bahia, Anísio Teixeira foi apresentado a Góis Calmon, então governador da Bahia, objetivando um cargo, o que foi prontamente atendido, sendo designado, então, para administrar a Diretoria da Instrução Pública do Estado. (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

A partir de então interessou-se cada vez mais pela educação e em 1925, Anísio faz uma viagem à Europa com o objetivo de observar modelos de ensino que eram desenvolvidos em países Europeus como Espanha, Bélgica, Itália e França e, em

seguida, viaja aos Estados Unidos com o mesmo objetivo. Em 1927, ainda Secretário de Educação, licencia-se para fazer pós-graduação na Universidade de Columbia nos Estados Unidos e por meio de seu professor John Dewey toma contato com a teoria pragmatista.

Ao retornar para o Brasil, retorna para a Bahia, onde começou a difundir os ideais de uma educação voltada para o saber prático por meio da experimentação, devendo esta suprir as carências da família quanto à formação integral do sujeito.

Em 1931, Anísio Teixeira mudou-se para o Rio de Janeiro onde assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Neste cargo fundou, em 1935, a Universidade do Distrito Federal.

Em 1932 participou do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que, aliado à publicação de algumas obras, lhe conferiu projeção nacional. Durante o Estado Novo Anísio Teixeira foi afastado da carreira política sendo considerado como subversivo devido à sua postura política. Retornou, então, à sua cidade natal. (PORTO JUNIOR, 1997-2000). Além disso, foi perseguido politicamente a partir de 1935, pelo então presidente Getúlio Vargas, que o afastou do cargo de secretário da educação do município do Rio de Janeiro, por apresentar pensamentos considerados comunistas.

O que se percebe durante a era Vargas nos anos entre 1935 a 1945 é a total represália aos pensamentos dos escolanovistas seus correligionários e a todos aqueles que apresentassem pensamentos renovadores, o que concedeu a eles o título de comunistas sem que o fossem de fato.

Quanto a isso Afrânio Coutinho ao escrever sobre a vida de Anísio Teixeira no prefácio do livro “Educação não é privilégio”, declara;

[...] Nunca lhe deixaram o caminho livre. Civis, militares e religiosos identificaram-se na tarefa inglória de impedir a sua ação inovadora. Pregaram-lhe nas costas etiquetas as mais mentirosas [...] COMUNISTA, SUBVERSIVO, TEÓRICO, AMERICANÓFILO, ESTRANGEIRADO<sup>11</sup>. Com isso impediram qualquer tentativa de sua clarividência e capacidade de visualizar o problema educacional brasileiro. E com isso desperdiçaram uma extraordinária oportunidade de resolvê-lo, melhorá-lo, [...] para o bem público, para uma educação para todos integrada, sem discriminação, globalizante. (COUTINHO, 1994, p. 14).

Após o ano de 1945, com o fim do Estado Novo, os educadores que foram perseguidos política e ideologicamente pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas,

---

<sup>11</sup> Destaques do autor.

retornaram ao cenário político. Um desses foi Anísio Teixeira que, de acordo com Magalhães (2013), a convite de Julian Huxley e Paulo Carneiro (representante do Brasil junto à UNESCO), assumiu o setor de educação da UNESCO (em 1946), passando um semestre em Paris, quando retornou ao Brasil encarregou-se, a pedido do então Governador, o Sr. Octávio Mangabeira, da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Nesse cargo, dentre outras realizações, construiu no bairro da Liberdade, um dos mais pobres e populosos da capital baiana, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como *Escola Parque*.

Desde o período de militância no Movimento dos Pioneiros da Escola Nova que Anísio Teixeira almejava a modernização da educação. Assim sendo, ao assumir a Secretária da Educação e Saúde do Estado percebeu a necessidade de um estudo abrangente da situação econômica, social e cultural das diversas regiões baianas, uma vez que este lhe permitiria encontrar soluções para a implementação de seus projetos político-educacionais. (MAGALHÃES, 2013).

Ainda de acordo com Magalhães (2013), Anísio Teixeira, ciente do interesse da UNESCO em realizar pesquisas no Brasil, e mais especificamente na Bahia em decorrência da tradição que esta possuía no âmbito dos estudos étnicos, Anísio Teixeira identificou a relevância de tal projeto, vendo nele a possibilidade de estabelecer um diagnóstico da realidade nas diversas regiões do Estado para que, assim, pudesse intervir em seus sistemas, educacional e de saúde.

Dessa forma “Anísio Teixeira mobilizou uma rede de pesquisadores já conhecidos, para o desenvolvimento do Projeto Colúmbia University. Anísio Teixeira propôs ao professor Charles Wagley da Universidade de Colúmbia” (MAGALHÃES, 2013, p. 89). De acordo com a mesma autora,

Entre 1940 e 1950, o motivo de preocupação das ciências sociais no Brasil voltou-se para temas como desenvolvimento, urbanização, industrialização, mudança social, organização e integração /aculturação, educação, populações rurais e indígenas, relação de raça (BARIANI, 2008) etc., mas também, preocupação com teoria, ensino e pesquisa, o processo de institucionalização e consolidação científica se torna central na previsão de políticas sociais e econômicas (MAGALHÃES, 2013, p. 96)

Na década de 1950, Anísio Teixeira, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), projetou a Universidade de Brasília (UNB), inaugurada em 1961,

da qual foi reitor em 1963, sendo destituído deste cargo em 1964 por ocasião do Golpe Militar. Faleceu em 1971.

É importante registrar que o mistério a respeito da morte de Anísio Teixeira vem sendo desconstruído somente agora, mais de quarenta anos após o ocorrido. Segundo relato do professor João Augusto de Lima Rocha, professor da Universidade Federal da Bahia, recentemente prestado à comissão da verdade e noticiado no jornal da Universidade de Brasília (UNB):

[...] tem se reforçado a suspeita de que Anísio Teixeira foi assassinado pelo regime militar, ao contrário do que relatam os documentos da época. O professor João Augusto afirma ter ouvido de Luiz Viana Filho, governador da Bahia quando Anísio Teixeira foi encontrado morto, que o educador foi preso no dia 11 de março de 1971 e levado para o quartel da Aeronáutica. A data é a mesma em que o educador desapareceu, após sair da Fundação Getúlio Vargas em direção à casa do filólogo Aurélio Buarque de Holanda, localizada no edifício Duque de Caxias, na Praia do botafogo, número 48. O corpo foi encontrado no fosso do elevador dois dias depois, em 13 de março. "Em dezembro de 1988, Luiz Viana Filho me confessou, com base em fontes militares de sua confiança, que Anísio foi preso no dia que desapareceu e levado para o quartel da Aeronáutica. A operação, segundo suspeitas do médico Afrânio Coutinho, teve como mentor o brigadeiro João Paulo Burnier, figura conhecida do regime militar e que tinha o plano de matar todos os intelectuais mais importantes do Brasil na época", disse João Augusto (CRONEMBERGER, 2012, p. 1).

Conforme a citação a morte do educador foi por assassinato, ao contrário do que anteriormente era divulgado nas biografias do educador. As investigações da comissão da verdade continuam.

### 3.2.1 A produção de Anísio Teixeira nos anos de 1930-1950: temas e abordagens

Anísio Teixeira se ocupou fundamentalmente de temas como democracia e educação e da concepção de educação e de homem para uma sociedade moderna seguindo a tradição do pragmatismo estadunidense, com base em John Dewey, defendeu uma filosofia proveniente da ciência moderna e propondo reformas que viessem democratizar as oportunidades educacionais com base nos princípios liberais.

A seguir, apresentamos os temas e abordagens de estudo encontradas nas publicações de Anísio Teixeira entre os anos de 1930 e 1950, visando recuperar os temas que mais comparecem na produção desse educador.

Entre os anos de 1930 e 1950, recorte de nosso estudo, observamos que o tema da educação para a democracia perpassa as produções de Anísio Teixeira de forma recorrente. Temas relativos à "Formação de um homem novo para uma sociedade urbana em desenvolvimento" que deve, sobretudo, tomar como base princípios filosóficos morais e espirituais que garantam ou consolidem a democracia liberal. Vejamos a seguir.

### 3.2.1.1 O homem novo

Imbuído dos ideais do escolanovismo, Anísio Teixeira defendia a necessidade da assimilação de uma nova visão social e moral, cabendo à escola a formação de um novo homem. O novo homem, na concepção de Anísio Teixeira deveria passar a orientar-se “exclusivamente por uma *autoridade interna*”. (TEIXEIRA, 1930, p.7). Sendo assim, a nova escola deveria preparar o homem para conviver nessa igualmente nova, sociedade possibilitada pela ciência.

E quem é esse homem novo, ao qual se refere Anísio Teixeira? Nas palavras do autor, é um sujeito com uma: “[...] nova atitude espiritual [...], independente e responsável”. (TEIXEIRA, 1930, p. 7). Além disso, afirma que

[...] podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletirmos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. [...] sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um *líder*. Pelo menos a si ele tem que guiar, e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto, do que os velhos *líderes* autoritários de outros tempos. [...] Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social porque vamos passando, para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – para a escola nova de educação integral. [...] Esse novo homem, com novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior facto da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo das invenções (TEIXEIRA, 1930, p. 9).

Pelo exposto, inferimos que o novo homem mencionado refere-se a um sujeito adaptado ao mundo moderno, o que requer uma formação escolar condigna, ou seja, voltada para o desenvolvimento da ciência “moderna” com atitudes espirituais e morais

a ela condizentes. Teixeira toma como parâmetro para suas proposições a experiência de escola nova realizada, sobretudo, nos Estados Unidos, citando também, ocasionalmente, experiências realizadas na Europa. Neste sentido, afirma no livro “Em marcha para a democracia”, publicado em 1934 que:

O que os Estados Unidos estão realizando através de sua educação e de suas inúmeras instituições sociais é o alargamento e expansão da vida em todos os sentidos. É uma **cultura**<sup>12</sup>, uma cultura material, intelectual, moral e artística, de que todos venham a participar, que se está elaborando nessa parte do planeta. (TEIXEIRA, 1934, p. 6).

Com base na experiência norte-americana o autor propõe que o Brasil também assuma a cultura da democracia e

[...] como democracia é acima de tudo o modo moral de vida do homem moderno, a sua ética social, a criança deve ganhar através da escola, esse sentido de independência e direção, que lhe permita viver com outros com a máxima tolerância, sem entretanto perder a sua personalidade. (TEIXEIRA, 1930, p. 11).

### 3.2.1.2 Educação e democracia

Anísio Teixeira, entre os anos de 1930 e 1957, concentrou sua atenção na relação entre educação e democracia se apoiando na ideia da necessidade da formação de um homem novo, democrático e racionalmente preparado para a sociedade, a qual estava passando por modificações políticas e científicas. Para tal, propõe que a escola seja formadora de um conjunto de valores filosóficos e sociais fundamentais para a consolidação moral e espiritual do educando.

Ele propunha uma intensa transformação da educação, especialmente da escola pública, algo que começaria pela democratização da escola. O pensamento democrático perpassa a sua obra ao longo de todo o período por nós estudado, 1930 a 1950, de tal forma que podemos apresentar diversos fragmentos de obras escritas em períodos distintos tratando dessa questão.

No artigo “Porque escola nova” Anísio Teixeira evidencia a emergência de uma nova filosofia e política da educação, a qual deve ser apropriada pela educação brasileira a fim de propiciar a formação de posturas democráticas. Assevera que

---

<sup>12</sup> Destaque do autor.

O fato da ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. [...] Tudo está a mudar e a se transformar. Não ha alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem passou a tudo ver em função dessa mobilidade. Tudo que ele faz é um simples ensaio. Amanhã será diferente. Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de "progredir", como se diz. E essa mudança e esse "progresso", o homem moderno o sente: é ele que o faz. (TEIXEIRA, 1930, p. 5).

Na visão de Anísio Teixeira, para que se efetivasse a modernização da sociedade, em um país marcado pelo patriarcalismo, com sua base de produção ainda agrícola, era necessário que se modernizasse as instituições sociais sobretudo, a escola que é a responsável pela formação das novas gerações. Para tanto, urgia que fosse ampliado o acesso à mesma a ponto de atingir a todos os cidadãos, de forma comum e única. Anísio Teixeira apresenta a democracia norte-americana como modelo para a sociedade brasileira e tomando como base os seus principais fundamentos, reforça o poder da educação na construção democrática de uma sociedade. Para o mesmo,

[...] a democracia americana pressupõe três factos fundamentais: a) que todos os homens têm completo direito a uma perfeita participação nas formas mais altas de vida social, o que envolve direito, a igual oportunidade econômica e igual oportunidade educativa; b) que a vida neste planeta está sujeita às leis ordinárias de evolução, sendo a progressiva libertação do homem, dentro das suas condições naturais de vida, uma questão de esforço, de experiência e de ascensional ajustamento; c) que o homem, pela largueza do seu coeficiente de educabilidade e pelo seu poder de controle sobre as causas naturais que lhe dá o conhecimento, vai-se tornando, cada vez mais, senhor e juiz do seu destino na terra (TEIXEIRA, 1930, p. 18).

No que se refere à aplicação deste modelo na escola brasileira reitera:

[...] se a escola quer ter uma função integral de educação, ela deve organizar-se de sorte que a criança encontre ai um ambiente social em que ela viva plenamente. A escola não pode ser uma simples classe de exercícios intelectuais especializados (TEIXEIRA, 1930, p. 13).

A proposta educacional de Anísio Teixeira, em seus escritos dos anos 1930, aparece, assim, como uma resposta ao momento de transição e de constituição de um novo bloco histórico, que marca a passagem da chamada Primeira República (1889-1930) para uma sociedade em busca da consolidação dos princípios democráticos.

Nesses textos, o autor apresenta as características que a educação deveria assumir para tornar-se efetivamente democrática, ou seja, a apropriação de uma nova personalidade e do espírito de cooperação; para o autor, a

[...] democracia é acima de tudo *um modo de vida*, uma expressão ética da vida e, tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com nenhuma forma de vida social, que negue essencialmente a democracia. (TEIXEIRA, 1930, p. 7).

Além disso, há um forte apelo para que se institua uma escola que prepare para o futuro: “Temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível”. (TEIXEIRA, 1930, p. 6).

Mais precisamente:

Que enormes, pois são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares (TEIXEIRA, 1930, p. 10).

No discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública, publicado no Boletim de Educação Pública no ano de 1932, o educador reitera que

[...] ultimamente, com a transformação que se operou na finalidade da escola, solicitada pela civilização moderna para um papel maior na sociedade, nós que acompanhamos com interesse as coisas do ensino vimos o modo por que o aparelho pedagógico do Distrito Federal respondeu a essa intimação de uma nova filosofia de educação e uma nova política de educação (TEIXEIRA, 1932 p. 75).

No livro intitulado "Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos" publicado em 1934, continua enfatizando:

Não existe democracia, poder-se-ia dizer, mas atitudes democráticas. A filosofia que corrobora tal concepção é a filosofia que se desprende da ciência moderna. [...] tudo que se tem estudado e se tem investigado tem vindo reforçar as suas bases, e estabelecer uma confiança maior no homem. [...] a filosofia da vida se transformou. O homem teve a sua carta de maioridade. [...] Fundamentalmente, a nova concepção democrática se baseia nesta confiança no homem, a quem se deu o direito de decidir sobre o que mais lhe convém, alterando-se, com isso, diversos outros conceitos essenciais (TEIXEIRA, 1934, p. 7-8).

Nos anos de 1940 e 1950, suas preocupações voltavam-se principalmente para o chamado “Nacional Desenvolvimento”; além de retomar o ideal de escola pública como fundamental para a promoção do modo de vida democrático, algo que se torna eminente em decorrência da conjuntura de pós-guerra e de pós-ditadura. Sobre a necessidade de retomar o tema outrora defendido, o autor declara:

Somente esta hora me obriga a repetir uma exposição sobre os aspectos fundamentais do problema da Educação no país. Esta hora, que é da maior gravidade para o mundo e para o Brasil. Para o mundo, porque chegamos àquele ponto em que a própria divisão do Planeta em Nações se tornou incompatível com a Paz, e isto nos compele à necessidade inelutável de sua organização política em termos globais. E, para o Brasil, porque pela terceira vez, estamos a enfrentar o problema de implantar a democracia no país. Pela terceira vez, estamos tentando fundar a República. É natural que não queiramos falhar, é natural que, desta vez, fundemos realmente a democracia. (TEIXEIRA, 1947, p. 89).

Ele afirma que a dificuldade de o país assumir uma postura democrática decorre de seu passado colonial escravista, algo que naquele momento histórico ainda se fazia presente na mentalidade e ação dos brasileiros. Para o autor,

Esse dualismo entre educação para os dirigentes e educação para os dirigidos corrompeu, desde o início, o nosso conceito de educação democrática. E aqui faz-se indispensável prolongar a nossa análise, a fim de descobrir as razões porque a nossa consciência democrática, a despeito de assomos por vezes vigorosos, se mostra tão débil e corruptível. Há, com efeito, algo de orgânico na falta de coerência e de consistência nacional, na extrema tenuidade nacional. (TEIXEIRA, 1947, p. 88).

Diante de todas as transformações sociais pelas quais o mundo passava em meados do século XX, Anísio Teixeira retoma a defesa da escola pública e democrática dando ênfase ao papel indispensável da educação e da escola na construção da sociedade democrática. Para tanto, constrói sua visão de escola e da função que esta deve assumir na sociedade democrática e capitalista

[...] a democracia depende de se fazer do filho do homem – graças ao seu incomparável poder de aprendizagem – não um bicho ensinado, mas um homem. Assim embora todos os regimes dependam da educação, a democracia depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sábio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. Nesse regime, pois, a educação, faz-se o processo mesmo de sua realização [...] A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social (TEIXEIRA, 1947, p. 90).

Anísio Teixeira partia do princípio de que a democracia sanaria as desigualdades do mundo, por oferecer oportunidades iguais para todos:

Oferecendo a todos e a cada um, oportunidades iguais para defrontar o mundo, a sociedade e a luta pela vida, a Democracia aplaina as desigualdades nativas e cria o saudável ambiente de emulação em que ricos e pobres se sentem irmanados nas mesmas possibilidades de destino e de êxito. Esta, a justiça social por excelência da Democracia. (TEIXEIRA 1947, p. 90).

O autor reitera que somente com uma população educada seria possível a realização plena da democracia. Para o mesmo,

Há 4 tipos de Governo, dizia-nos o professor Russel, da Universidade de Columbia: há o Governo dos ignorantes pelos ignorantes, que é tirania; há o Governo dos que sabem pelos ignorantes, que significa revolução próxima; há o Governo dos ignorantes pelos que sabem, que é despotismo benevolente; e há o Governo dos que sabem pelos que sabem que é Democracia. Que tivemos até hoje? Quando muito, despotismo benevolente, o Governo dos ignorantes pelos que sabem ou pretendem saber. E isto por quê? Porque não fizemos da educação o serviço fundamental e básico do Estado (TEIXEIRA, 1947, p. 90).

Além disso, afirma que o Brasil nunca se esforçou para que se efetivasse o ideal da democracia. Por isso reforça:

Falamos em Democracia, temos aspirações democráticas, sentimentos democráticos. Suspiramos pela Democracia, *mas nunca lhe quisemos pagar o preço. O preço da Democracia é a educação para todos*<sup>13</sup>, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos (TEIXEIRA, 1947, p. 90).

Teixeira advoga que é dever da escola pública, por excelência, a propagação de uma educação igualitária, verdadeiramente democrática. Não propõe com isso a extinção da escola privada, mas, que a escola pública deve dar conta da promoção de uma educação digna como forma de eliminar o privilegio de alguns. Uma vez que,

Na escola pública, como acontece no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiro se encontrarão, para uma formação comum, igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer [...]. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove. (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

---

<sup>13</sup> Destaques do autor.

Teixeira (1957) defendia que seus ideais não são comunistas ou socialistas, o que fez foi difundir os ideais propostos desde a Revolução Francesa, ou seja, de igualdade, liberdade e fraternidade. Afirma que

As democracias [...] sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistemas de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado, e, além disso, estabelecer a base igualitária de oportunidades de onde irão partir todo, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semi-especializada, ulteriores à educação primária. (TEIXEIRA, 1957, p. 104).

A democracia, na visão de Teixeira (1994), é um sistema em que, por princípio, todos devem ter direitos iguais, portanto, a educação tem que ser oferecida de forma comum e com qualidade, de maneira a formar o ser em sua integralidade. Deve, portanto, ser de tempo integral, destinada a formação do cidadão trabalhador, superando o ler, escrever e contar. Precisa formar com solidez hábitos e ações de sociabilidade nos diversos momentos, dentro e fora da sala de aula. Além disso, defendia que a educação obrigatória deveria ser de, no mínimo, seis anos e que deveria formar o sujeito de forma mais ampla do que meramente o ensino do ler, escrever e contar. Defende que

Por enquanto, [...] apenas podemos pensar na educação primária como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se. A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica de três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação, hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte). Hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para o direito e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Pelo exposto, podemos visualizar a preocupação de Anísio Teixeira com a promoção de uma educação integral que formasse, para além do “ler, escrever e contar”, os hábitos para vida em sua plenitude, incluindo o trabalho e o lazer.

### 3.2.1.3. Educação Moral

A educação moral é uma das condições para a preparação desse novo homem, algo que deve se realizar por meio da instituição escolar. Este é um dos princípios basilares da escola nova. O autor afirma:

Como a escola deve ser uma replica da sociedade a que ela serve, urge reformar a escola para que ela possa acompanhar o avanço "material" de nossa civilização e preparar uma mentalidade que moral e espiritualmente se ajuste com a presente ordem de coisas. Além disso, porém, uma visão mais aguda do ato de aprender, vem em muito, alterar a psicologia da velha escola tradicional (TEIXEIRA, 1930, p. 11).

Para que se efetivasse satisfatoriamente a educação das crianças nas instituições escolares, fazia-se necessário, na concepção de Teixeira, que os professores que nelas atuassem tivessem uma formação adequada. Para tanto reitera no artigo “Reorganização do Ensino Normal” a importância da educação moral, também, para a formação docente. Algo que se associa à preocupação com a educação popular e universal, portanto, todo o processo educacional dependeria antes de tudo da formação social e moral do professor:

Em nossa preocupação, tão viva hoje, pela educação popular e universal, não nos temos apercebido de que, acima do número de escolas e do número de alunos matriculados, importa a qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social. [...] A pessoa a quem vamos confiar as nossas crianças por varias horas durante o dia e a quem vamos pedir, não que as guarde somente, mas que as eduque, acompanhando e animando o seu desenvolvimento intelectual e moral, a par e passo do seu desenvolvimento físico, deve possuir um coração e uma inteligência superiormente formados, o conhecimento aperfeiçoado do seu mister e uma visão social larga e harmoniosa. (TEIXEIRA, 1932b, p. 110).

Assim, o autor propunha que a escola devia se ocupar da educação moral dos sujeitos. Uma moral voltada para os novos valores que a sociedade industrial, liberal e capitalista.

#### 3.2.1.4 Formação do professor

O professor, na visão de Teixeira, além de ser moralmente apto, deveria assumir posturas de um artista. Par ele o ato de educar é uma arte, no sentido de ato de criação nas suas palavras:

Educar é uma arte tão alta que não se pode subordinar aos métodos de imposição de simples tarefas mecânicas. Mestres e alunos trabalharão

em liberdade e à luz do que os filósofos e cientistas esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labor dos últimos. (TEIXEIRA, 1930, p. 11).

Anísio Teixeira (1932) apresenta um projeto para formação de professores no Boletim de Educação Pública, no qual consta a necessidade de formação especializada para o educador,

O projeto determina a formação de mestres especializados para musica, desenho e artes industriais e domesticas, educação física e saúde. Todos esses professores receberão o preparo especializado necessário ao exercício eficiente do seu mister na escola primaria, não sendo precisos maiores esclarecimentos para fundamentar a necessidade de sua especialização e a das funções que lhes competirão na escola renovada (TEIXEIRA, 1932, p. 112).

Duas décadas mais tarde Anísio Teixeira tece uma crítica contundente à educação, principalmente no que tange à falta de formação adequada do professorado para todos os níveis da escolarização no Brasil, afirma:

Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à ideia de que há passos e etapas, cronologicamente inevitáveis, para qualquer processo. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja lá qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois, não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. Como não temos escolas secundárias por nos faltarem professores, multiplicamos as faculdades de filosofia, para as quais, como é evidente, ainda será mais frisante a falta de professores capazes. Se não podemos fazer o menos, como havemos de tentar o mais? Para restabelecer o domínio deste elementar bom-senso, em momento como o atual, em que a complexidade das mudanças impede e perturba a visão, são necessários estudos cuidadosos e impessoais, de que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverá encarregar-se com o seu corpo de técnicos e analistas educacionais, mobilizando ou convocando também, se preciso e como for possível, outros valores humanos, onde quer que se os encontre (TEIXEIRA, 1952, p. 76).

Na proposta anisiana a educação do professor deveria se realizar em nível normal médio e superior. Uma formação média que se daria antes do ingresso no magistério e a superior após cinco anos de exercício, conforme explicitado na citação abaixo:

Um alvo suplementar, mas igualmente indispensável, seria o da formação do magistério, tornando-se obrigatório que, dentro dos cinco anos do plano, pelo menos um décimo (1/10) do professorado primário tivesse a sua formação completada com dois anos de estudos, em nível superior. Por outras palavras, a formação do magistério primário se faria, em duas etapas, a atual de nível médio, para o início da carreira, e dois anos complementares, de nível, portanto superior, para a sua continuação em exercício, depois de cinco anos probatórios. Esses dois anos de estudo se fariam ou em cursos regulares de férias, ou, pelo afastamento do exercício, dentro dos cinco anos iniciais, em cursos regulares. De sorte que, tão depressa quanto possível, pudesse o professorado contar, em cada nove professores de formação média, com um de formação superior, que, como supervisor, os assistisse e guiasse, nos variados trabalhos escolares (TEIXEIRA, 1956, p. 19).

Ao escrever acerca do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira afirma que a principal dificuldade do mesmo era a de encontrar professores aptos a atuar em um Centro de Educação integral e de formação universal, como era sua proposta. Nas palavras do autor,

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional (TEIXEIRA, 1959a, p. 81).

No Manifesto de 1959, denominado “Mais uma vez convocados” é apresentada uma crítica ao provimento educacional brasileiro, afirmando que,

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prover-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades (TEIXEIRA, 1959b, p. 6).

Pelo exposto podemos observar que a Anísio Teixeira muito preocupava a situação da formação do professorado brasileiro, algo que perdura desde o início de sua carreira política até o final.

### 3.2.1.5 O mundo em crise

Em seu retorno à esfera pública, após a ditadura Vargas, Anísio Teixeira demonstra a preocupação de apresentar a crise pela qual vinha passando a sociedade, não somente a brasileira, mas a mundial.

Para o autor caberia à educação o papel de reverter tal situação. Portanto, mostra-se insatisfeito com a inércia do país ante as questões educacionais, onde muito se discute, mas pouco se faz a este respeito. Desabafa:

Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito do tema, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímos-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação (TEIXEIRA, 1947, p. 85).

O autor partia do princípio de um mundo em crise, conforme foi reiterado em seu discurso de posse no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, publicado em 1952:

Todos estamos a ver ou sentir o estado de confusão e de crise em que estamos imersos, que não é só o da crise geral de todo o mundo, mas esta mesma crise, já de si séria, tornada mais grave pela tenuidade de nossas instituições e pela impaciência insofrida com que as estamos expandindo, sem cuidar da reconstrução do existente nem de dar, ao novo, as condições de eficiência ou eficácia que os novos tempos estão a exigir (TEIXEIRA, 1952, p. 71).

Nesse contexto apresenta que a crise se caracteriza pela

[...] perda de senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ao dos grupos, a indiferença ou descaso pelos códigos morais, o gosto pela excitação vazia, em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização. (TEIXEIRA, 1952, p. 70).

Ou seja, há aqui, tal qual manifestado na década de 1930, a propagação de que a crise pela qual a sociedade passava era moral e espiritual. Bem como, declarado em seu texto “A crise educacional brasileira”:

A crise educacional brasileira é, assim, um aspecto da crise brasileira de readaptação institucional. A escola transplantada para o nosso meio sofreu deformações que a desfiguram e a levam a assumir funções não previstas nas leis que a buscam disciplinar, impondo-se-nos um exame da situação à luz dessa realidade e não das aparências legais, para descobrirmos as causas e os remédios de sua crise (TEIXEIRA, 1953, p. 25).

A educação, na visão do autor, era primordial para reconstrução da nação:

Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro (TEIXEIRA, 1994, p111).

Sendo assim, na visão do autor, a educação seria a instituição, por excelência, que reverteria a crise espiritual e moral pela qual a sociedade passava.

#### 3.2.1.6 Escola comum

Anísio Teixeira enfatiza em suas obras da década de 1950 o tema da escola comum. Essa, pelo que o autor expõe no artigo “A crise educacional brasileira”, publicado em 1953, seria a escola primária, existindo, também a escola especial, para a qual o aluno passaria posteriormente onde receberia a formação para o trabalho. Em suas palavras:

Depois da escola comum, eminentemente formadora de hábitos sociais e mentais, passa o aluno, já adolescente, a escolas especializadas, em que se habilita para a imensa variedade de trabalhos, que oferece a sociedade contemporânea, inclusive o trabalho do estudo e da pesquisa e das grandes profissões chamadas liberais, que, embora tremendamente importantes, constituem apenas um setor da vida hodierna. Em tais escolas especializadas, também hoje muito transformadas, é que se pode encontrar e se encontra ainda algo da velha tradição acadêmica e escolástica (TEIXEIRA, 1953, p. 41).

A “escola comum”, que em Teixeira é denominada de escola para todos, reaparece como a instituição que materializa as aspirações da sociedade democrática. Essa escola iria formar todos os indivíduos de forma a adaptá-los à vivência na nova sociedade que estava surgindo. No entanto, para Teixeira, a escola que foi implantada

no Brasil fugiu ao que fora proposto pela escola francesa, fracassando por ser, na realidade, uma réplica da escola tradicional. Segundo o autor:

Essa nova escola, já agora para todos ou, pelo menos, para muitos, não tinha por objetivo preparar os especialistas das letras, das ciências e das artes, mas o homem comum, para o trabalho ou o ofício, tornado este, pelo desenvolvimento da civilização, suficientemente técnico para exigir também treinamento escolar especial. Ora, para tal modalidade de escola não dispunha a sociedade de nenhuma tradição. Não havia, com efeito, senão as escolas altamente especializadas de treino e preparo de um grupo reduzido de intelectuais, letrados, cientistas e artistas. E a nova escola teve assim, que utilizar a tradição e os métodos das antigas escolas. Dai o seu caráter intelectual e livresco, como se a escola comum nada mais fosse que uma expansão da escola tradicional, uma iniciação de toda a gente à carreira de letras, de ciências ou de artes, fruição até então de poucos (TEIXEIRA, 1953, p. 21).

O educador apresenta no texto: “A crise educacional brasileira” que o Brasil começa a expandir o seu acesso, entretanto de forma desordenada, conforme exposto a seguir:

Na verdade, o que se está passando no Brasil é um resultado daquelas mesmas forças sociais de democratização do ensino que operavam na Europa e na América, em fins do século dezenove e começo deste século, mas com efeitos funestos, porque não encontraram ou não encontram as ditas forças, entre nós, as duras e sólidas tradições escolares dos países já civilizados. Se possuíssemos, em relação aos dois sistemas, verdadeiras tradições, vivas, concretizadas em escolas modelares, cada dia que passasse seria mais difícil fazer, fosse uma autêntica escola de tipo "acadêmico" ou "superior", ou uma autêntica escola de tipo profissional ou prático. Mas, como as nossas tradições, ou se quiserem, padrões, são frágeis e sob o embate da inevitável pressão social "democratizadora" se desfazem facilmente, vimos assistindo a uma expansão desordenada e irrefletida de escolas... de tipo acadêmico, com vários ou confusos desígnios, em várias e confusas direções. Mas, por que de tipo acadêmico e superior, e não de tipo técnico ou do chamado ensino profissional? – Não será que está aí uma das pistas para explicação da situação educacional em que se encontra o país? (TEIXEIRA, 1953, p. 28)

Na obra “Educação não é privilégio” Anísio Teixeira defende a escola pública comum, afirmando “a ideia da escola comum ou pública nasceu com a Revolução Francesa”. (TEIXEIRA, 1994, p. 55).

O autor percebe a escola universal, como a instituição que oportunizaria a equiparação da sociedade brasileira às sociedades desenvolvidas da época. Em sua concepção, a escola pública universal é a maior representante da sociedade moderna e

democrática, uma vez que esta se constituiria na instituição que propiciaria a formação do “homem comum”, estabelecendo as bases para a formação especializada posterior dos diferentes quadros da hierarquia ocupacional. Essa seria uma educação efetivamente para todos. Teixeira reitera,

Há, antes de tudo, uma transformação de conceito, com a criação da nova escola comum para todos, em que a criança de todas as posições sociais iria formar a sua inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar, de agir e de conviver socialmente. Esta escola formava a inteligência, mas, não formava o intelectual. O intelectual seria uma das especificidades de que a educação posterior iria cuidar, mas que não constituiu objeto dessa escola de formação comum a ser, então, inaugurada. Por outro lado, além dessa total inovação, que representava a escola para todos, a própria educação escolar tradicional – ao tempo existente – teria de ser transformada para atender à multiplicidade de vocações, ofícios e profissões em que a nascente sociedade liberal e progressiva começou a desdobrar-se (TEIXEIRA, 1994, p. 40).

Prosseguindo, o autor apresenta os ideais dessa escola

Quando na Convenção Francesa, se formulou o ideal de uma educação escolar para todos os cidadãos, não se pensava tanto em universalizar a escola existente, mas em uma nova concepção de sociedade em que privilégio de classe, de dinheiro e de herança não existissem, e o indivíduo pudesse buscar pela escola, a sua posição na vida social. Desde o começo, pois, a escola universal era algo de novo e, na realidade, uma instituição que, a despeito da família, da classe e da religião, viria a dar a cada indivíduo a oportunidade de ser na sociedade, aquilo que seus dotes inatos, devidamente desenvolvidos, determinassem (TEIXEIRA, 1994, p. 40).

Ao contrário do que estava acontecendo, em sua visão a escola única deveria ser uma escola em que não houvesse diferenciação do ensino por classes, nem tampouco, deveria ser uma escola academicista, mas onde todos recebessem uma mesma formação, direcionada para o trabalho

[...] a ideia de “educação comum”, da escola pública americana ou da *école unique* francesa, [...] não se cogitava de dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas, antes, de dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar para o trabalho, distribuindo-os pelas ocupações, conforme o mérito de cada um e não segundo a sua posição social ou riqueza (TEIXEIRA, 1994, p. 57).

Além disso, deveria possuir certas características:

[...] a escola deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia. Em todas essas modalidades, em face do caráter novo do conhecimento científico, o ensino se tem de fazer pelo trabalho e pela ação, e não somente pela palavra e pela exposição, como outrora, quando o conhecimento racional era de natureza especulativa e destinado à pura contemplação (TEIXEIRA 1994, p. 45).

É interessante observar nos escritos anisianos da década de 1950, uma continuidade do pensamento formulado na década de 1930, ainda tomando como modelo a educação norte-americana. Seria uma escola comum por oferecer a todos esta formação direcionada ao trabalho, independente da classe social a que se pertencesse. Inserindo, assim, o pensamento de que todos devem trabalhar e que sua posição no mercado de trabalho seria definida por suas aptidões, não pela sua posição social. O autor afirma:

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

Nesta citação o educador não nega a possibilidade de existência de instituições educacionais privadas, mas reafirma a importância da escola pública comum, a qual seria responsável pela formação dos indivíduos que assumiria as diversas carreiras na sociedade industrial e capitalista.

### 3.2.1.7 A Qualidade da educação

Outra preocupação presente na obra de Teixeira refere-se à questão da qualidade da educação. O mesmo apresenta que é necessário que sejam estabelecidos parâmetros para medir a qualidade da educação e divulgar tais dados para a população

Cumprir-nos-á, assim e para tanto, medir o sistema educacional em suas dimensões mais íntimas, revelando ao país não apenas a quantidade das escolas, mas a sua qualidade, o tipo de ensino que ministram, os resultados a que chegam no nível primário, no secundário e mesmo no superior. Nenhum progresso principalmente

qualitativo se poderá conseguir e assegurar, sem, primeiro, saber-se o que estamos fazendo (TEIXEIRA, 1952, p. 78).

Sinaliza que esta é uma preocupação antiga do movimento renovador que desde as décadas de 1920 e 1930, já vinha debatendo a respeito não apenas da expansão quantitativa da educação do país, mas da melhoria qualitativa do ensino. Apresenta que

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam mas não se sabe como acabam. A primeira fase daquela jornada caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular nela recuperação da escola, sem perda da prudência, que uma longa consciência de nossa pobreza em recursos humanos nos haviam inculcado. Menos do que expansão quantitativa, lutamos por melhorar a qualidade de nossas escolas. Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação (TEIXEIRA, 1952, p. 72).

Pelo exposto podemos perceber que nos escritos da década de 1950, Teixeira retoma os ideais propostos na década de 1930, lamentando a inércia do país que não conseguiu avançar, forçando-o a repetir o discurso outrora apresentado em defesa da escola pública e democrática.

No próximo capítulo apresentaremos a atualidade do pensamento escolanovistas, mostrando como o mesmo comparece nas pesquisas acadêmicas recentes (1990-2012).

#### 4 ATUALIZAÇÃO DO ESCOLANOVISMO NO SÉCULO XXI

Este capítulo versará a respeito da atualidade do pensamento escolanovista, primeiramente demonstrando que as tendências pedagógicas atuais têm retomado princípios da Escola Nova e, posteriormente, apresentamos como os temas estudados por Juan Mantovani e especialmente por Anísio Teixeira têm sido recuperados pelos pesquisadores atuais em suas teses e dissertações.

De acordo com Saviani (1999), a partir da segunda metade do século XX a pedagogia nova começou a sofrer grande crise, em decorrência da percepção de que a mesma não dava conta de resolver “questões da marginalidade”. Com isso começaram a surgir iniciativas de desenvolvimento de uma pedagogia nova popular como foi o caso da pedagogia de Freinet e de Paulo Freire. Concomitantemente se gestava a teoria tecnicista.

A partir dos anos de 1960, a pedagogia tecnicista ganha vigor com a instalação do processo da ditadura civil militar no Brasil que tinha por pressuposto a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Ou seja:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se deslocava para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p. 380).

Tanto a pedagogia nova quanto a tecnicista valorizavam os meios, a principal diferença entre as duas é que na pedagogia nova os meios estão a serviço do professor e aluno, estes escolhem se devem usar determinados meios, já na pedagogia tecnicista ocorre o contrário, são os processos que definem o que o professor e o aluno devem fazer (SAVIANI, 1999).

Com a pedagogia tecnicista se desenvolveram diversas

[...] propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o teleensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1999, p. 24).

Ao mesmo tempo em que predominou a pedagogia tecnicista, foi disseminada a concepção analítica da filosofia da educação, ambas fundamentadas nos princípios de racionalidade, neutralidade e objetividade científicas. Concomitante a essas duas, surgiu a visão crítico-reprodutivista, que se empenhava em realizar a crítica à educação dominante. (SAVIANI, 2007).

Nos anos de 1980, com a luta pela redemocratização do país com eleições diretas para presidente da República, também ocorreu a discussão sobre as teorias pedagógicas para formulação da constituição de 1988 e posteriormente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Logo o tema da democracia e educação foi retomado.

Santos (2013) considera que com a redemocratização do país emergiram tendências pedagógicas hegemônicas fundamentadas nas teorias pedagógicas do final do século XIX e início do XX, a exemplo do escolanovismo. Para o mesmo a escola nova enquanto pedagogia hegemônica, hoje, no século XXI tem retornado à baila, influenciando os debates das conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a cultura (Unesco). O mesmo autor afirma que,

Tais formulações determinam os fundamentos e objetivos da educação para o século XXI com base nas ideias das pedagogias de caráter escolanovista, atualizadas no lema do “aprender a aprender” que no entendimento de Duarte (2001, 2003), correspondem a uma ampla corrente educacional contemporânea que apresenta, especialmente, quatro posicionamentos valorativos a) os indivíduos devem aprender por si mesmos, estando ausente a transmissão do conhecimento e experiência por outros indivíduos: no caso o professor; b) valorização do desenvolvimento do método de aquisição e elaboração do conhecimento em detrimento do aluno aprender conhecimentos já descobertos e elaborados por outras pessoas - “É mais importante adquirir o método científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 8); a atividade do aluno deve ser dirigida para os interesses e necessidades deles próprios e de seu dia a dia; d) a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em mudança (SANTOS, 2013, p.31).

#### 4.1 ANÍSIO TEIXEIRA E JUAN MANTOVANI NAS DISSERTAÇÕES E TESES: A ESCOLA NOVA É RETOMADA

Com relação ao retorno da tendência pedagógica escolanovista podemos identificar o que afirma Bergson (1999), a consciência percebe o presente, mas evocando o passado o tempo todo, todas as coisas percebidas se conservam no passado, porque ele “é”; o que passa é o presente, e ainda, a subjetividade é fundamentalmente memória. (BERGSON, 1999).

Na percepção do autor, o passado é o que continua durando no sujeito, pois no presente ele está passando. O que passa é o presente, o passado nunca passa, pode ser esquecido, mas não passa; algo percebido no presente já é imediatamente passado, logo a lembrança ocorre imediatamente à percepção. A lembrança sem data é a sensação do presente. O papel do passado é converter o presente que está passando em uma lembrança imediata.

Para que o ser humano possa agir sobre a matéria é necessário reconhecer o objeto sobre o qual irá agir. O reconhecimento faz parte da vida utilitária ou interesseira. Reconhecer uma coisa no mundo físico é saber se servir dela, para o autor, nos movemos no espaço tempo reconhecendo as coisas que estão ao redor. No presente estamos sempre nos servindo das coisas ou das outras pessoas, o que marca o presente é o interesse ou a utilidade. O passado em si mesmo é inútil, mas quando o evocamos o fazemos de acordo com nossos interesses e os interesses são mutáveis. (BERGSON, 1999).

Bergson (1999) define dois tipos de memória, de dispositivos motores em que a ação não recebe intervenção de experiência, ou seja, é automática, supõe experiências motoras; é denominada *Memória Hábito* que é o prolongamento da ação motora, por isso memória de dispositivos motores. A memória hábito ou simplesmente hábito reage sempre da mesma maneira a um dado estímulo. O outro tipo é a *Memória de Imagens Lembranças*, consiste numa espécie de evocação do passado para que se possa reconhecer o presente, é a relação da imagem percebida com a imagem evocada. O estudo que apresentaremos a seguir se encaixa nesse último tipo de memória.

Para Bergson (1999), o passado não está subordinado a uma ideia de sucessão, sendo assim, o tempo gasto para lembrar-se de algo que ocorreu ontem é o mesmo que se gasta para lembrar-se de algo que ocorreu há 20 anos. Todo acontecimento que se torna passado passa a coexistir. Nesse sentido a memória da escola nova, embora seja a

memória de uma teoria do início do século passado, coexiste com a memória do passado mais recente.

Bergson (1999) fala em um paradoxo da coexistência, que significa que o passado não surge depois do presente passado – o passado coexiste com o presente que está passando; a rememoração é a atividade voluntária que tem como ponto de partida a consciência. Rememorar consiste em tornar presente em nossa consciência a lembrança de um fato vivido, essa lembrança é uma imagem.

O virtual na filosofia é o termo utilizado para designar algo que existe em potência, opondo o que existe em potência ao que existe em ato; o que existe em virtualidade não existe em atualidade.

Por sua vez Halbwachs (1990), retoma e discute as noções construídas por Bergson (1999) quando situa, a partir de Durkheim, que a memória não pode ser compreendida no plano sensível e individual, mas em um contexto social. Em sua concepção as lembranças são sociais, mas a continuidade delas, a percepção, é direcionada pelos indivíduos que compuseram ou compõem o grupo, constitutiva da memória coletiva. (HALBWACHS, 1990).

Halbwachs (2004) trabalha também com o conceito de reiteração. A memória seria uma memória da memória; uma vez que a memória é sempre continuidade, mesmo modificada e não existe, portanto, princípio nem fim, nem esquecimento total, nem novo descobrimento.

Pontua que o passado se atualiza na memória de acordo com as experiências vivenciadas. Evocamos nossas recordações quando nos reportamos a algo relacionado ao fato vivido. Por isso, há palavras e expressões que somente fazem sentido para um determinado grupo. Esquecemos quando não conseguimos fixar nossa atenção no acontecimento.

Halbwachs (1990) parte do pressuposto de que os grupos edificam sua memória a partir de quadros sociais (lugares, espaços, valores etc.). Afirma que aquilo que chamamos de memória tem sempre um caráter social. Para o autor, lembramos a partir de reflexões que nos levam a relacionar pontos de referência que são ao mesmo tempo ideias e imagens. Isto posto, compreendemos que os quadros da memória se encontram tanto no decorrer dos acontecimentos (duração) quanto fora deles.

Halbwachs (1990) teoriza que a memória coletiva tira sua duração e se fortalece no seio da sociedade, formada, obviamente, por homens, ou seja, indivíduos compostos por lembranças. Sendo assim, mesmo as lembranças comuns, que se apoiam uma sobre

a outra, não aparecem da mesma maneira e com a mesma intensidade para cada sujeito e reafirma que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” e ainda que, a visão de mundo de cada indivíduo muda de acordo com o lugar que ocupa, assim como, esse lugar muda segundo as relações estabelecidas com outros meios, isso faz com que cada sujeito aproveite de formas diferentes um mesmo instrumento. Tal diversidade se explica pela natureza social.

Nessa perspectiva, consideramos que o fenômeno da perdurabilidade, ou seja, que a Escola Nova, em suas diversas perspectivas, pode ser retomada para entender o ontem e o hoje educacional.

Vejamos o que tem sido recuperado por meio do estudo do pensamento e ação de Anísio Teixeira e de Juan Mantovani. Embora esse segundo não seja um autor brasileiro, comparece em publicações brasileiras que tratam do escolanovismo na América latina. Assim, nos questionamos: Sob qual perspectiva os temas estudados pelos autores são recuperados? O que estas pesquisas apontam? As retomam como uma necessidade de explicar o presente? Estes são alguns dos questionamentos que buscaremos responder ao longo deste capítulo.

#### 4.1.1 Teses e dissertações brasileiras sobre escolanovismo: Anísio Teixeira no Banco de dados da CAPES

Como já mencionamos, de um universo de 35 trabalhos com títulos referentes à Anísio Teixeira que localizamos no Banco de Dados da Capes, 8 trabalhos estão disponíveis na íntegra; 2 teses de doutorado e 6 dissertações de mestrado.

As obras de Anísio Teixeira mais citadas nas dissertações e teses são os livros: Educação é um direito (2.ed. 1996); Educação e o mundo moderno (1997); Educação e universidade (1988); Educação não é privilégio (6.ed. 1994); Educação no Brasil (3.ed. 1999) e Educação para a democracia (2.ed. 1997) e os artigos: Porque "Escola Nova"? (1930); Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação (1932); Discurso de Posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1952).

Comparecem recorrentemente os temas da democracia, liberdade, igualdade, homem novo e atuação docente.

##### 4.1.1.1 Novo homem

Silva (2011) descreve que na visão de Anísio Teixeira a escola é o elemento de mediação por excelência das mudanças materiais e do desenvolvimento da ciência e da técnica e é a responsável por reconstruir, de forma ampla o sentido da vida, conduzindo o novo homem, moderno, a vivenciar novas experiências visando seu aperfeiçoamento social. Apresenta ainda que, para Anísio Teixeira as mudanças sociais são impulsionadas pela educação e não meramente pelas mudanças materiais, em suas palavras:

[...] no pensamento anisiano, se faz indispensável o entendimento de que as mudanças materiais não implicam mecanicamente em mudanças sociais, no sentido de mudança espiritual (intelectual/moral). Esta deve ser provocada, isto é, a escola, para Anísio Teixeira, a principal instituição social da sociedade moderna, é o elemento de mediação entre as mudanças materiais, o desenvolvimento das ciências e técnicas, e o processo de aperfeiçoamento social, de construção de novas experiências que levem o novo homem, por elas produzido, a “se preparar ainda mais, e reconstruir melhor, com sentido mais amplo, mais ordenado e mais rico, a sua própria vida” (TEIXEIRA, 2000 apud SILVA, 2011, p. 92).

Silva (2011) expõe que para Anísio Teixeira era necessário que a escola comum, ou seja, a escola para todos, formasse o homem comum, que seria um novo homem integrado à sua comunidade,

[...] nesse sentido, Anísio Teixeira buscava reafirmar os ideais que legitimavam a defesa de uma educação comum para a formação do “homem comum”. Esse novo homem seria aquele que estivesse melhor integrado a sua comunidade, participando ativamente da mesma. Assim a “escola comum”, que em Teixeira é denominada de escola para todos, reaparece como a “instituição que corporifica as aspirações sociais” (TEIXEIRA, 1968 apud SILVA, 2011, p. 131).

Meurer (2012) em sua dissertação realiza um paralelo entre o pensamento de Anísio Teixeira e o de Dewey. Na mesma, expõe as ideias de Dewey a respeito da formação do novo homem, afirmando que para Dewey “o presente deveria ter como parâmetro os valores universais, os quais seriam fundamentais para a formação do “novo” homem, bem como de uma sociedade pautada no método da democracia”. (FREITAS, 2009 apud MEURER, 2012 p, 72).

Além disso, “Dewey propôs a formação do “novo” homem a partir das artes, da música, do teatro, dos valores universais do liberalismo, tendo como referência os problemas da vida, ou seja, era preciso enfrentar a “desintegração social”” (Id, p. 72).

Fontes (2005), citando Pagni (2001) tece uma crítica a Anísio Teixeira demonstrando sua visão idealista ao perceber a escola como a responsável por excelência pela transformação da sociedade, em suas palavras,

A tarefa da escola seria, portanto, a de “preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo [...] caberia à escola ser um instrumento da renovação social capaz de transformar a realidade”. Tal suposto constitui, para o autor, a utopia de Anísio, ao pensar a escola como um instrumento da revolução ou da mudança de comportamento dos indivíduos em relação aos valores morais e à democracia. Talvez não passasse de um excesso de fé na razão ilustrada ou científica, sua compreensão de que pudessem os homens romper com a “autoridade, com as instâncias de poder e do autoritarismo existentes na vida privada” (PAGNI, 2001 apud FONTES, 2005, p.124).

Como vimos, nesse grupo Fontes (2005) é o mais crítico, no sentido de perceber o pensamento anisiano como utópico, por depositar uma “fé excessiva” na instituição escolar.

#### 4.1.1.2 Democracia

A dissertação de Silva (2011) problematiza a relação entre as ideias e propostas educacionais anisianas refletindo sobre as relações entre a função social da escola pública, o papel do Estado em matéria de educação e a constituição da moderna sociedade democrática e capitalista no Brasil de meados do século XX.

O autor apresenta Anísio Teixeira enquanto seguidor de um “liberalismo igualitarista, direcionado à formação de “elites”, voltado para a democratização das oportunidades educacionais como a forma mais justa de equalização social” (SILVA, 2011, p. 88).

Ao tecer tal afirmação Silva justifica, afirmando que a preocupação principal de Anísio Teixeira era

[...] a de possibilitar iguais oportunidades educacionais para todos, para que qualquer indivíduo possa participar ativa e criticamente das mudanças que a sociedade, baseada na ciência e na técnica veio possibilitar (pois só assim se poderá manter o que a humanidade já conquistou em sua história e dar continuidade às mudanças que a civilização viesse empreender). Essa é a principal função social atribuída por Anísio Teixeira à escola no Brasil dos anos 1930, sendo a formação de “elites” científicas, técnicas e dirigentes, apenas consequências secundárias deste processo e não seu principal objetivo (SILVA, 2011, p. 89).

Silva (2011) anuncia que a base do pensamento anisiano de democracia,

[...] remonta ao movimento que, surgido nos Estados Unidos durante a primeira metade do século XIX, lutava pela escola pública baseada na ideia de “escola comum” elaborada pelo educador abolicionista Horace Mann (1796-1859). Este educador pretendia consolidar um sistema educacional que, além de público e gratuito, tivesse a capacidade de fornecer uma educação diferente dos rígidos padrões da “pedagogia tradicional”. E para superar esta inflexibilidade, acreditava que a escola deveria ser capaz de articular as diferenças culturais da sociedade estadunidense pelo estabelecimento de um convívio entre crianças das mais variadas origens culturais no âmbito da escola elementar. Estas crianças poderiam frequentar uma mesma escola e nela teriam uma formação moral liberta de um modelo disciplinador militar/autoritário e amplamente influenciado pelo pensamento religioso (SILVA, 2011, p. 96).

De acordo com Silva (2011), para Anísio Teixeira a escola pública e democrática, principal instituição da sociedade moderna, surgiu

[...] como a única capaz de instituir, na ordem social capitalista, mecanismos de aperfeiçoamento do sistema democrático e de correção dos desvios e males causados pela exacerbação da industrialização e do individualismo. Esta escola, aberta a todas as classes e camadas sociais, deveria ser o produto da reorganização e reconstrução da escola existente, da racionalização e profissionalização do processo educativo, tornando-a apta a assumir sua função social de “máquina” preparadora da sociedade democrática e produtora do “homem novo” (SILVA, 2011, p. 88).

Meurer (2012) critica a defesa exagerada por parte de Anísio Teixeira da democracia norte-americana. Relata que no final do século XIX e início do XX a mesma estava sendo bem quista em boa parte do globo, no entanto afirma as limitações da mesma:

[...] a democracia do fim do século XVIII e início do XIX era muito restrita. Por quê? Mulheres e brancos pobres não votavam. Da mesma forma, os ideais de liberdade conviviam com a instituição da escravidão, que duraria até a Guerra da Sucessão (1861-1865). Como era possível falar em democracia em um sistema que excluía a maioria absoluta da população e ainda estabelecia a propriedade pessoal de um homem sobre outro? [...] Tratava-se tanto nos EUA nascente como na matriz inglesa, de uma cidadania de cunho liberal, o que representa obter igualdade política para um grupo determinado. Esse grupo, aquele que dirigiu o movimento de Independência, foi beneficiado por essa cidadania. Apesar dos problemas que existiam neste novo país, tais como, a perseguição dos indígenas, o mundo via nos Estados Unidos da América, um exemplo de liberdade religiosa, de liberdade de imprensa, de sufrágio universal masculino e de educação pública, e

isto seduzia. O cidadão norte-americano parecia gozar de uma liberdade inédita, [...] (PINSKY J; PINSKY. C, 2005 apud MEURER, 2012, p. 33).

Meurer (2012) apresenta Anísio Teixeira enquanto um entusiasta da educação,

Anísio Teixeira acreditava que o que precisava ser alcançado era a democracia como uma forma de superar o anacronismo. Como a sociedade brasileira não tinha “experiência democrática” a educação se apresentaria como uma forma de criar esse costume (TEIXEIRA, 1971, p. 63-66), reaparecendo aqui o papel redentor da escola (MEURER, 2012, p. 105).

Meurer expõe o deslumbramento de Anísio Teixeira para com a democracia norte-americana e compara-o ao seu mestre, Dewey

Anísio Teixeira via a nação norte-americana com vislumbramento. Reconhecia o conflito existente entre o desenvolvimento completo das capacidades e os diversos interesses da sociedade. Diante desse conflito, a democracia seria a responsável para realizar a conciliação necessária. Seria ela que integraria toda a estrutura social. Seu pensamento é semelhante ao de John Dewey, no que se refere a democracia como fundamental para equalizar, equilibrar os conflitos. A democracia, deste modo, representa a expansão geral da vida em busca de formas mais ricas, mais amplas e mais satisfatórias. (MEURER, 2012, p. 112).

Meurer (2012) argumenta que, com base no modelo norte-americano Anísio Teixeira propunha a adoção da democracia para emancipação do sujeito, pois

Acreditava, Anísio Teixeira, que a escola construída com bases na experiência formaria homens que, em sua plenitude, sentiriam o prazer de conquistar passo a passo o caminho de sua emancipação. Quando se referiu à formação de homens emancipados, remeteria à concepção de experiência norte-americana. (MEURER, 2012, p. 125).

O sistema democrático abrangeria as instituições sociais, dessa forma na educação professor e aluno seria respeitado de forma democrática, Meurer (2012) afirma que Anísio Teixeira,

Apontava que a escola não poderia perder a oportunidade para a prática da democracia. Na escola, a democracia representaria: democracia tanto para o mestre, quanto para o aluno, isto é, ‘um regime que procure dar ao mestre e aos alunos o máximo de direção própria e de participação nas responsabilidades de sua vida econômica’. Anísio Teixeira acreditava que a democracia era o modo moral de vida do homem moderno. A escola daria as crianças à ética social, permitindo que vivessem uns com os outros com a maior

tolerância possível, mas, sem perder a sua personalidade. A democracia era, portanto, progressiva e livre e precisava de homens conscientes, informados e capazes de resolver os seus próprios problemas: ‘é esse o fim da escola, a esse respeito: ajudar os nossos jovens, em um meio social liberal, a resolver os seus problemas morais e humanos’. (TEIXEIRA, 1975 apud MEURER, 2012, p. 129)

Ainda de acordo Meurer (2012), Anísio Teixeira percebia que somente pela via educacional a democracia poderia ser efetivada,

[...] para que houvesse democracia, Anísio Teixeira considerava necessário um sistema educacional mais democrático, de alcance de todos, porém esta democracia permitiria a existência de diferenças, estas baseadas nos princípios do individualismo, inteligência e liberdade. A liberdade era necessária e serviria como fator de distinção, pois através desta os homens saberiam aproveitar as oportunidades, que seriam iguais para todos, porém caberia a cada um a escolha e a consequência de sua escolha (MEURER, 2012, p. 155).

Guimarães (2008), citando Anísio Teixeira, afirma que a escola deve ser o local privilegiado de produção da vida democrática, por meio da propagação intencional de hábitos morais e sociais condizentes à vida nessa sociedade. Na concepção de Teixeira não existe sociedade democrática sem educação e uma educação direcionada a formação de todos os homens e mulheres livres e sadios.

Guimarães (2008) apresenta o conceito de escola democrática para Anísio Teixeira, ou seja, uma escola para todos, designada a oferecer uma educação comum, voltada para equalização social.

De acordo com Fontes (2005), Anísio Teixeira, com todo o seu otimismo pedagógico, possuía uma visão de que a educação seria a redentora da sociedade, algo que perdura desde a juventude até a maturidade do educador. Em suas palavras:

[...] Anísio ainda expressava, em seus escritos na década de 50, isto é, já na maturidade, uma visão ainda messiânica da educação, no sentido de que, por seu intermédio, seria possível efetivar as transformações que levassem à formação do homem como indivíduo e cidadão, à igualdade e à forma democrática de vida. Não menos idealista se revelava sua esperança de que a Universidade pudesse ser a “guardiã” da razão científica, sob a qual se estenderia a “área de tolerância e de respeito pelo homem”, como diz o educador (FONTES, 2005, p. 172).

Na concepção de Fontes (2005) Anísio Teixeira foi um intelectual humanista que lutava pela consolidação da democracia, sendo a educação humanista, afirma ainda que

[...] o meio que o educador privilegia em seu pensamento político-pedagógico, e que se expressa na crença otimista no papel da escola para a formação do indivíduo e da sociedade moderna e democrática, sobre o que afirma, peremptoriamente: “Ou a educação se faz o processo das modificações necessárias na formação do homem para que se opere a democracia, ou o modo democrático de viver não se poderá efetivar”. A democracia, na sua compreensão, consiste num regime de “amplíssima aplicação da ciência, um desmesurado desenvolvimento da indústria e um crescente ‘respeito pelo homem’, pelo homem em si mesmo, independente de privilégios e de classe” (TEIXEIRA, 1997, p. 87).

Em sua tese Fontes (2005), declara que Anísio Teixeira, em sua defesa pela democracia, assumiu a postura a favor do capitalismo:

Tal compreensão do educador reflete, portanto, a aceitação do capitalismo como ordem social democrática, postulada como correlato da igualdade de consciência e de direitos oriunda da educação. Na sua percepção crítica, a ordem capitalista e democrática ainda não teria se efetivado no país, cujas elites tradicionais não teriam sido capazes de reivindicar esses instrumentos de “[...] defesa contra a desigualdade, embora estivesse viva, lúcida e quente a convicção democrática da função da escola, na república e em seus primórdios. [...]” (TEIXEIRA, 1994 apud FONTES, 2005, p. 176).

Fontes (2005) afirma que o romantismo de Anísio Teixeira em relação à escola pública chega a ser exagerado, posto que o mesmo desconsidera a importância de outras instituições para a efetivação da democracia. Em suas palavras:

Vale salientar que tamanha convicção libertária do papel da escola e da educação, levasse o educador a enfatizar, excessiva e acriticamente, o alcance de sua real função. Mas o fez de uma maneira tão consciente quanto apaixonada, a ponto de omitir ou minimizar a importância de outras instituições na formação democrática dos indivíduos, a exemplo de sindicatos e associações político-representativas, como a ABE, o ISEB, a SBPC, partidos e movimentos sociais como o dos “Pioneiros da Educação Nova”. Estes movimentos foram, entretanto, o leito e o ponto de partida politicamente expressivos, de sua trajetória como paladino da reforma da educação no Brasil. (FONTES, 2005 p. 114).

Silva (2010) discorre acerca do significado filosófico de pragmatismo e democracia. Enfatiza a natureza idealista do pragmatismo de Dewey e de Anísio Teixeira, bem como o caráter efetivo da democracia em confronto com a forma idealizada e abstrata na qual esta é apresentada pelos mesmos.

Tedeschi Filho (2002) referenda o pensamento de Anísio Teixeira, mas reconhece a limitação de suas ações. Para o mesmo

Anísio, em meio a esse cenário adverso, influenciado pela experiência nos Estados Unidos, defende propostas de descentralização da Educação. Sua pregação, como ele mesmo define “mais política do que educacional”, não encontra muita ressonância entre as correntes intelectuais da época, comprometidas que estavam com as propostas de centralização e fortalecimento do Estado Nacional [...] (TEDESCHI FILHO, 2002, p. 87);

Segundo exposto pelo autor, não havia um movimento em torno dos ideais defendidos por Teixeira,

Observadas as atitudes de Anísio e, também, as suas oposições e identidades com outros intérpretes da situação brasileira, fica evidente que a sua é quase uma voz isolada em defesa da descentralização e do regime democrático no Brasil. (TEDESCHI FILHO, 2002, p. 88).

Esse fato, logicamente foi um dos fatores que dificultou a efetivação de seu pensamento.

Com a passagem do Estado Novo Teixeira retorna de uma forma mais adaptada à situação. Conclui afirmando que

As propostas de Anísio modificam-se, adaptam-se a este novo momento, de nacionalismo democrático e popular, tendo no Estado, através do planejamento, figura central na formulação das políticas educacionais. Anísio, entretanto, mais uma vez, como o fora nos anos 30, vai ser atropelado pelo contexto histórico e político da época, agora marcado pela Guerra Fria entre as duas superpotências (EUA e União Soviética) e estando o Brasil dentro da área de influência americana. Anísio verá interrompidas as condições para a implementação no Brasil de uma Educação verdadeiramente democrática, varridas pela onda conservadora da segunda metade dos anos 60. Pode-se, portanto, concluir que os projetos de modernização de Anísio no campo educacional sofreram fortes influências das contingências externas e internas que afetaram o Brasil durante o período, contingências poderosas, capazes de determinar rumos, reações e restaurações (TEDESCHI FILHO, 2002, p. 90).

Cardoso (2011) enaltece Teixeira, apresentando que seu objetivo nas viagens foi sempre o de um intelectual preocupado em estudar a educação, política e cultura dos países pelos quais passou. Justifica o encantamento de Teixeira com a democracia dos Estados Unidos alegando que

De certa forma este país tinha revolucionado por romper com os padrões educacionais da educação jesuítica, voltado somente à elite, com um currículo clássico, humanista, que havia dominado a

educação secundária desde sua institucionalização. (CARDOSO, 2011, p. 144).

A autora ressalta a sensibilidade, criatividade e inteligência de Teixeira, que buscou fazer as adaptações condizentes à realidade social, política e cultural brasileira. A autora apresenta que,

Longe de uma assimilação acrítica de ideias sem lugar na realidade educativa, Anísio serviu-se desse referencial estrangeiro para realizar uma grande reforma da instrução pública, especialmente na antiga Capital da República do período de 1931 a 1935. Essas ideias inovadoras e modernas atravessaram o Atlântico e encontraram um novo cominho na experiência brasileira (CARDOSO, 2011, p. 145).

O tema da educação e democracia foi o mais pesquisado pelos autores, podendo assim, indicar uma necessidade do presente educacional.

#### 4.1.1.3 Escola comum

Silva (2011) afirma que a base da concepção de escola comum de Anísio Teixeira refere-se a Horace Mann (1796-1859). Uma vez que “Este educador pretendia consolidar um sistema educacional que, além de público e gratuito, tivesse a capacidade de fornecer uma educação diferente dos rígidos padrões da ‘pedagogia tradicional’.” (SILVA, 2011, p. 96). Algo que na concepção de Silva, posteriormente foi defendido por Anísio Teixeira para a educação brasileira.

Na concepção de Silva (2011), o pensamento de Anísio Teixeira é contraditório, dado que, embora percebendo as diferenças da origem das crianças pobres e das crianças ricas, considera que, as mesmas, uma vez matriculadas em uma escola comum passariam a ter as mesmas oportunidades. Nas palavras de Silva:

Um das grandes contradições do pensamento anisiano repousa, justamente, sobre esse papel da escola pública: de oferecer aos desprivilegiados as vantagens presentes na vida familiar dos filhos da classe dominante e dos intelectuais. Anísio Teixeira é capaz de perceber essa diferença, mas ao mesmo tempo, ele acaba atribuindo-as, apenas, às disparidades de acesso aos elementos “civilizadores”. Ao atribuir a eliminação das desigualdades a uma reforma do aparelho escolar, Teixeira demonstra não poder captar as reais causas dessas desigualdades, devido às influências e limitações do método pluralístico deweyano (que muito abrange, mas que se mostra incapaz de apreender a lógica das contradições que permeiam a sociedade de classes). O simples fato de não questionar a existência de diferenças de classe já demonstra sua visão parcial da realidade, não só brasileira, mas também mundial (SILVA, 2011, p.110).

#### 4.1.1.4 Educação Moral e Formação do Professor

O tema da formação do professorado que iria atuar na escola democrática é apresentado pelos autores relacionado ao da educação moral, pois o professor não poderia permanecer com a concepção tradicional de educação, mas precisava se renovar em termos morais, intelectuais e de método.

O trabalho de Guimarães é especificamente dedicado ao estudo da concepção de formação do professorado primário por parte de Anísio Teixeira. No mesmo a autora discorre sobre as realizações de Anísio Teixeira e a base de seu pensamento em Dewey.

Tomando por base o pensamento de John Dewey, Anísio construiu suas ideias centradas em questões-chave como: sociedade, educação, escola pública e formação de professores. Compreendê-las constitui pré-requisito básico quando há o propósito de examinar suas obras e as políticas que defendeu e se esforçava em implantar, todas as vezes que assumiu cargos públicos no campo educacional. Com essa intenção, serão levantados alguns aspectos relativos às questões referidas, para então realçar suas propostas sobre a formação do professor primário, tema desta dissertação (GUIMARÃES, 2008, p. 32).

Guimarães (2008) expõe a visão de moral de Anísio Teixeira, que estava relacionada à formação do professor, sendo a moral uma nova visão de mundo e forma de agir que a sociedade deveria adotar a partir da ciência. Guimarães afirma que Anísio Teixeira

[...] manifestou sua preocupação com a educação popular e universal, assinalando que, mais importante do que ampliar a rede escolar em número de escolas e alunos, era a “qualidade do mestre, o seu preparo cultural e técnico, as suas condições de remuneração e de trabalho e os seus atributos de formação moral e social”. E ressaltando o valor da educação e da escola em um Estado democrático, assinala que a escola é instrumento das reivindicações do povo, porque lhe proporciona melhores condições de saúde, inteligência e de caráter, aspectos imprescindíveis a sua atuação na vida moderna. Observa que essa tarefa não pode ser confiada a qualquer pessoa, muito menos a pessoas (homens mulheres) insuficientemente preparadas, “sem visão intelectual e sem visão social”, pois se corre o risco de corromper a função educativa, tornando-a ineficiente tecnicamente e pobre espiritualmente. Será preciso compreender a “função social do mestre”, para lhe garantir o preparo intelectual e profissional indispensável (GUIMARÃES, 2008, p. 41).

Guimarães (2008) busca demonstrar a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira, uma vez que já nas décadas de 1930 a 1960, o mesmo já reivindicava questões que até hoje a sociedade brasileira sequer conseguiu efetivar. Nas palavras da autora,

Anísio esperava que o ensino superior trouxesse ao professor primário o preparo cultural e técnico que elevaria suas condições de trabalho, de remuneração e de formação moral e social, além de torná-lo apto a assumir atitude científica para continuar a aprender, mesmo após o término de sua formação, tendo em vista as necessidades que iriam surgir na medida em que estivesse ensinando. Deste modo, o professor não seria apenas um intelectual, mas também um pesquisador de sua própria prática cotidiana. Essa visão harmoniza-se com o pensamento de diversos estudiosos da atualidade (GUIMARÃES, 2008, p. 108).

Na concepção de Silva (2011) Anísio Teixeira reconhecia que a escola é espelho da sociedade, sendo assim ela não é a única responsável pela formação moral.

Assim, a escola não cria espontaneamente o ‘espírito’ ou a ‘força moral’ que impulsiona o conjunto da sociedade, e o próprio Teixeira (2000, p.16-17) afirma que não são as escolas as responsáveis pelas transformações do espírito da sociedade. As escolas [...] refletem, tão somente, o que já vai pela própria sociedade’. (SILVA, 2011, p. 94-95).

Silva (2011) trabalha ainda com a concepção de moral de Anísio Teixeira relacionado à ideia de formação de uma sociedade democrática.

Anísio Teixeira é convicto em sua defesa, pois, para ele só através da democratização da escola, da educação, das possibilidades, de uma nova mentalidade (democrática pautada nas contribuições dos conhecimentos científicos), de uma reforma intelectual e moral, que seria possível fazer da democracia formal uma democracia real, apesar dos pesares. (SILVA, 2011, p. 112).

De acordo com o mesmo, para Anísio Teixeira a democracia é uma escolha moral,

A democracia é o regime em que, fundados na confiança do homem, escolhemos o autogoverno como método e processo de se conduzir e realizar a vida. Democracia sempre correspondeu a um sentimento de fé nas potencialidades da natureza humana. Neste aspecto, o projeto democrático é uma opção, uma escolha moral: *meliora sequitur*. A democracia é a luta pelo que deve ser e daí se fazer acima de tudo um esforço moral, religioso, se se quiser, justificando-se – como uma fé – pelas suas obras. Não é propriamente uma solução, mas um método, um meio, um caminho para a vida humana. (SILVA, 2011, p. 174).

No que se refere à formação do professor, Silva (2011) apresenta a crítica do próprio Anísio Teixeira às escolas de formação de professores da época. Afirma que para o mesmo “os institutos responsáveis pela formação do professorado, as escolas normais, misturavam desordenadamente propósitos profissionais e culturais desempenhando mal tanto um quanto outro”. (TEIXEIRA 1997 apud SILVA, 2011, p. 121).

Silva (2011) referenda a posição assumida por Anísio Teixeira que criticou a formação de professores desempenhada nos anos 1930

A formação dos novos mestres para uma escola renovada exigia a superação do dualismo existente no processo de preparação do magistério. Anísio Teixeira (1997, p. 205) (p. 121) procurou demonstrar os equívocos que até então, meados dos anos 1930, eram cometidos na formação dos professores primários nas escolas secundárias, pois havia a crença de que para prepará-los bastaria apenas introduzir cursos de pedagogia, psicologia e noções de prática de ensino, mais nominal que real’. (SILVA, 2011, p. p. 120).

Fontes (2005) percebe o senso moral expresso nas obras de Anísio Teixeira como próprios do pensamento iluminista

Otimismo, crença no progresso da razão e na perfectibilidade do homem, ‘como garantia do triunfo da humanidade’, eram sentimentos que conformavam o Iluminismo como uma antropologia da razão e do primado do ‘reino do humano como quadro espiritual’ de um projeto civilizatório mais amplo, cuja pedagogia estava fundada na crença humanista da igualdade dos homens e na sua perfectibilidade, pela via da educação e do esclarecimento. A pedagogia e a ciência como instrumentos de civilização, e o progresso como otimismo da razão cognoscente, da busca da liberdade e do aperfeiçoamento da humanidade, são sentimentos que se completam com a ‘tolerância como dever moral’, daí a crítica ao escravismo, à servidão e ao colonialismo, à doença, fome, pobreza e desemprego, a adoção da ‘atitude de responsabilidade individual’ diante ‘dessas expressões de uma mesma injustiça social’. (FALCON, 1989 apud FONTES, 2005). Estes são alguns dos princípios que fundamentam o ‘pragmatismo das Luzes’, a filosofia, a cultura e uma ética intelectual que atravessaram a Europa dos oitocentos e semearam os ventos da civilização moderna pelas Américas, por além daquele ‘Século das Luzes’. (FONTES, 2005, p. 43).

Fontes (2005) discorre sobre a concepção utópica educacional de Anísio Teixeira baseando-se em Pagni (2001) afirma,

Segundo Pagni, para Anísio a ‘Filosofia da Educação não é, pois, senão o estudo dos problemas que se referem à formação dos

melhores hábitos mentais e morais em relação às dificuldades da vida social contemporânea'. A utopia do educador consiste, para o autor, em propor 'um programa de adaptação social que, por intermédio da reorganização administrativa e pedagógica da escola brasileira, desenvolveria a utopia democrática, aprimoraria os valores morais e a própria vida'. (PAGNI, 2001 apud FONTES, 2005, p. 95).

Fontes (2005) mostra, citando outros autores, as realizações de Anísio Teixeira no campo da formação de professores.

Raquel Gandini (2000) [...] se refere ao período administrativo de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução da Prefeitura do Distrito Federal (1931/1935), aos distintos decretos instituídos que, dentre outras coisas, disciplinaram a estrutura do corpo docente e reorganizaram as iniciativas de formação de professores primários e secundários, de especialistas em educação, o ensino profissional e a criação do Fundo Escolar. Sua análise se estende a relatórios administrativos que se reportam aos problemas educacionais encontrados e às soluções racionalizadoras pretendidas por suas iniciativas legais e técnico-administrativas, voltadas para a reorganização do sistema de ensino, a administração da vida escolar, os modelos de escola e de ensino postulados para a fase de transformações econômicas e sociais que atravessava a capital da república. (FONTES, 2005, p. 129).

Meurer prossegue afirmando que,

Para Dewey os objetivos e os valores desejáveis na educação são todos eles morais: a disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura e a 'eficiência social'. São os valores que integrariam o indivíduo à sociedade, pois, de outra forma, quando não ocorre a conexão entre os métodos do conhecimento e o desenvolvimento da moral, 'o conhecimento não se integra ao viver' (FREITAS, 2009 apud MEURER, 2012, p. 69). Diante do que, uma educação moral é [...] toda a educação que desenvolve a capacidade de participar-se eficazmente da vida social. Ela forma um caráter que não somente pratica os atos particulares socialmente necessários, como também se interessa pela contínua readaptação que é essencial ao desenvolvimento e ao progresso. O interesse para aprender em todos os contatos com a vida é o interesse essencialmente moral. (DEWEY, 1979a apud MEURER, 2012, p. 70).

#### 4.1.1.5 Mundo em crise

Três dos autores, ou seja, Silva (2011), Fontes (2005) e Meurer (2012) discorrem sobre a questão do mundo em crise colocada por Anísio Teixeira, que referia-se mais do que a crise econômica e de falta de paz provenientes das Guerras, mas referia-se a, na concepção de Teixeira, uma crise da democracia e crise de valores.

A crise moderna de democracia não é uma crise de excesso de democracia, mas de falta de democracia. A crise de individualismo não é uma crise de excesso de individualismo, mas falta de verdadeiro individualismo. Tudo que a democracia prometera falhou, porque as instituições com que o buscamos realizar não eram aptas a conseguí-lo. Prometeram-nos a valorização indivíduo e sua participação inteligente no governo e na direção de sua vida econômica. E que lhe deram? Uma organização política que suprime o indivíduo, manobrando, por intermédio do sufrágio universal, por grandes forças obscuras e invisíveis. Uma organização social em que o trabalho é distribuído e valorizado por alguns que o possuem e o dão, nas condições em que quiserem. Tal regime não é mau porque democrático, justamente porque não o é. Tal regime não é mau porque individualista, justamente porque não o é. A reconstrução social moderna visa reivindicar os aspectos democráticos e individuais que se impõem para uma sociedade justa e equilibrada. (TEIXEIRA, 1997 apud SILVA, 2011).

Fontes (2005) relaciona a crise em Anísio Teixeira à sua característica iluminista. Em suas palavras,

A consciência do tempo, no discurso de Anísio, usualmente mesclada com sua filosofia de eticidade, como venho enfatizando, é um atributo presente nos espíritos iluministas, muitas vezes traduzida como perspectiva crítica das consequências da industrialização no mundo moderno. (FONTES, 2005, p. 182).

O referido autor critica o posicionamento idealista de Anísio Teixeira afirmando,

[...] a maneira usualmente enfática pela qual Anísio vinculava educação, ciência trabalho e industrialização deixa transparecer, por além do seu pragmatismo, uma ‘visão heroica’, na forma de entender o papel do esclarecimento e da instrução e, em particular, o da própria indústria, no desenvolvimento da economia e da sociedade. Quando transcende tal concepção otimista e iluminista de juventude, é para exercitar aquela crítica que alcança na maturidade, já na segunda metade do último século, ao afirmar que ‘A ciência materializou a vida humana’. E, não obstante atribuisse a ‘crise de nossa época’ ao caráter positivo e destrutivo ou a-ético da ciência, acreditava, entretanto, na capacidade do homem de espiritualizá-la e humanizá-la, o que sugere uma boa – fé, do tipo meramente idealista. (FONTES, 2005, p. 202).

4.1.2 Teses e dissertações brasileiras sobre escolanovismo: Juan Mantovani Banco de dados da CAPES

Na base CAPES encontramos três trabalhos sobre o escolanovismo na América Latina que estuda Brasil e Argentina. Sendo duas dissertações e uma tese, intituladas “A semear Horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)”; “Pensamento Latino-Americano e Pragmatismo: diálogos, influências e confluências” e “Por Entre o Movimento Escolanovista: Estudos em Torno de Escolas Brasileira e Argentina Cuiabá: UFMT, 2012”, respectivamente.

Eto (2012), em sua dissertação sobre a manifestação do escolanovismo em duas escolas públicas, uma no Mato Grosso, Brasil e outra em Santa Fé, Argentina, entre as décadas de 1920 e 1950, referencia Mantovani ao lado dos de Clotilde Guillén de Rezzano, Saul Taborda y Sobral, Olga e Leticia Cossetini; pessoas caracterizadas como realizadoras de experiências da escola nova ou ativa na Argentina. Esse estudo foca na experiência da escola de Rosário dirigida por Olga e Leticia Cossetini.

Soares (2002), em sua tese realiza um estudo comparativo sobre a construção do espaço de produção e circulação de obras literárias para crianças na Argentina e no Brasil entre os anos de 1915 e 1954, abordando que a pedagogia moderna ou nova influenciou a divulgação dessa literatura por valorizar a leitura como meio de formação da criança. É interessante observar que a referência a Mantovani aparece como informação secundária ao falar sobre sua esposa Frida Schultz de Mantovani, escritora de livros de literatura infantil, mas sendo apresentado como um “reputado filósofo da educação”. (SOARES, 2002, p. 195).

A dissertação de Leyser (2011) pesquisa as conexões filosóficas e epistemológicas entre o Pragmatismo e a filosofia Latino-Americana. Alejandro A. Jasclevich é apresentado como o primeiro escritor a ter abordado a filosofia de Dewey na Argentina, em seu texto *Tendências filosóficas en los Estados Unidos* (1917); Jasclevich, foi o primeiro argentino a traduzir um dos livros de Dewey, dentro dos Estados Unidos para a língua espanhola (1910); menciona um livro escrito por Angélica Mendoza, *Líneas fundamentales de la filosofía de John Dewey* (1940), Aníbal Sánchez Reulet, com o livro *John Dewey en su noventa años* (1949); Angélica Mendoza publicando *Fuentes del pensamiento de los Estados Unidos* (1950) e *Panorama de las ideas contemporâneas en los Estados Unidos* (1958). Em tal trabalho não há referência a Mantovani. No entanto, ao ler as obras do mesmo identificamos várias citações de Dewey e, por conseguinte, muita semelhança entre sua filosofia e os ideais pragmáticos deweyanos.

Com base em Halbwachs (2004), diríamos que na reconstrução do pensamento escolanovista os autores acabam modificando-a, no caso, diríamos que a memória teórica da escola nova, vem acompanhada de novas formulações a ponto de reelaborá-las em diversas perspectivas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação trabalhamos com dois autores que tiveram trajetórias profissionais próximas, atuando a favor da educação seja na docência universitária, seja assumindo pastas educacionais e escrevendo teoricamente no campo da filosofia da educação, tendo como base filosófica principal o pragmatismo Deweyano.

Como vimos os principais temas abordados no início do século XX por Juan Mantovani e Anísio Teixeira foram: democracia e educação, a necessidade da formação de um novo homem, formação de professor e educação moral.

Anísio Teixeira concebia que o homem deveria ser adaptado ao mundo moderno, por isso, defendia a formação de um novo homem com atitudes morais e espirituais condizentes à sociedade moderna.

Juan Mantovani concebia o homem pleno em cada uma de suas fases da vida, sendo que a educação deveria ter essa percepção e oferecer uma formação integral da vida e do espírito.

A escola na concepção de Anísio Teixeira deveria ter sua base comum e posteriormente especializar-se conforme as potencialidades de cada sujeito. Para o mesmo, a escola comum seria capaz de sanar as diferenças sociais.

Já na concepção de Juan Mantovani, a escola cumpre somente uma parte da educação, que deveria ser completada pela comunidade vital e por outras instituições.

Tanto para Anísio Teixeira, quanto para Juan Mantovani a escola deveria oferecer uma educação moral, uma moral condizente com a sociedade que se queria moderna.

Para Anísio Teixeira, o professor deveria ser moralmente apto e ter posturas de artista. O autor confere especial atenção à formação do professor traçando um plano de como deveria ser a formação do mesmo – em nível normal e após cinco anos de exercício em nível superior.

Mantovani parte do pressuposto de que o professor, mais do que ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado, deveria possuir a competência pedagógica para mediar a aprendizagem. Além disso, apresenta que o professor deveria ser um pesquisador de sua própria prática.

Ambos partem do princípio da necessidade de que a formação de professores e o estabelecimento de princípios filosóficos para a educação seria fundamental para a formação moral e social dos educandos.

O tema da democracia perpassa toda a obra de Anísio Teixeira, sendo, a formação do homem e a concepção de educação fundamentada e necessária a sua garantia. Anísio Teixeira, encantado com o modelo de democracia norte-americana, a apresenta de forma romântica, enaltecendo-a como modelo a ser seguido. Para o autor, a educação democrática iria proporcionar a equalização das oportunidades, sanando as diferenças hereditárias. De igual forma, a concepção de educação integral permeia a obra do autor, uma vez que propõe uma educação que preparasse não somente para leitura, escrita e cálculo, mas uma educação que, além disso, educasse para as artes e o trabalho.

Mantovani ressalta reiteradamente, em suas obras da segunda metade da década de 1950, a importância da formação de homens tecnicamente especializados e moralmente livres, devendo toda forma de coerção ser abolida de forma a promover a verdadeira democracia.

No estudo percebemos que, enquanto o tema mais enfatizado na obra de Anísio Teixeira era a educação para a democracia, Juan Mantovani imprimia especial atenção para a educação moral e espiritual do homem.

Dessa forma, os dois autores mencionados, um brasileiro e o outro argentino, dentro das peculiaridades de seus países vivenciaram a transformação de conjuntura agrária para uma conjuntura urbano-industrial e as exigências de um capitalismo mundial que vislumbrava uma pedagogia escolar adequada às suas exigências, encontrando no movimento do escolanovismo, uma importante referência a ser incorporada como uma pedagogia social. Acabam organizado uma espécie de memória construída, escrita sobre a Escola Nova, cada um dentro de suas peculiaridades, mas também de convergências, considerando a base comum em que se apoiavam.

As produções atuais retomam os temas estudados por Anísio Teixeira, se debruçando, principalmente, sobre o tema da democracia.

Compreendemos que a Escola Nova e seus interlocutores, dos quais citamos Anísio Teixeira e Juan Mantovani, permanecem vivos do ponto de vista da memória, pois, conforme afirma Halbwachs (2004), mesmo quando se extingue os membros de um determinado grupo aqueles nomes e sobrenomes podem possuir sentido para outras pessoas quando evocados. Anísio Teixeira e Juan Mantovani, teóricos escolanovistas permanecem na memória educacional por meio de suas produções e de releituras mais atuais. De igual forma, podemos afirmar que a Escola Nova está presente na memória

coletiva educacional, que de certo modo, sempre comparece como contraponto, a tendências pedagógicas tradicionais e recentes.

Conforme demonstrado no terceiro capítulo, os temas estudados por Juan Mantovani e especialmente por Anísio Teixeira têm sido recuperados pelos pesquisadores atuais em suas teses e dissertações. Partindo do conceito da memória coletiva, diríamos que esses pesquisadores se arrimam na memória escrita, para discutir a educação ontem ou hoje, se apoiando no quadro social (valores, concepções que sustentam essa pedagogia) seja quando tecem uma crítica ao pensamento e ação dessa pedagogia, ao tempo que reconhecem as suas contribuições para a educação brasileira ou mesmo, pontos de seu pensamento ou quando tendem mais a referendá-la e enaltece-la.

A dissertação de Silva (2011) apresenta que no pensamento anisiano as mudanças sociais são impulsionadas pela educação e o desenvolvimento técnico impulsiona as mudanças materiais. A escola comum coporificaria as aspirações sociais de formação de um novo homem. O autor endossa o pensamento de Anísio Teixeira percebendo como principal preocupação do mesmo, oferecer oportunidades educacionais iguais para todos, para que pudessem participar ativa e criticamente das mudanças que a sociedade, baseada na ciência e na técnica veio possibilitar.

Ao mesmo tempo em que referendando o pensamento de Anísio Teixeira, Silva (2011) demonstra que seu pensamento é contraditório, pois, embora percebendo as diferenças da origem das crianças pobres e das crianças ricas, considerava que, as mesmas, uma vez matriculadas em uma escola comum passariam a ter as mesmas oportunidades.

Fontes (2005) crítica a visão idealista de Anísio Teixeira ao perceber a escola como a responsável por excelência pela transformação da sociedade. O autor afirma que Teixeira apresenta uma visão messiânica da educação, por considerar que por meio dela seria possível efetivar as transformações que levassem à formação do homem como indivíduo e cidadão. O mesmo caracteriza a visão de Anísio Teixeira como romântica e exagerada, pois, desconsidera a importância de outras instituições para a efetivação da democracia.

Também Silva (2010), enfatiza a natureza idealista do pragmatismo e da democracia no pensamento anisiano e no de Dewey.

Em contrapartida, Tedesch Filho (2002) referenda o pensamento de Anísio Teixeira, enquanto propositor de “uma educação verdadeiramente democrática”

(TEDESCHI FILHO, 2002, p. 90), embora endosse suas ideias, o autor, reconhecendo a limitação de suas ações.

Cardoso (2011) enaltece Anísio Teixeira, apresentando que seu objetivo nas viagens ao exterior foi sempre o de um intelectual preocupado em estudar a educação, política e cultura dos países pelos quais passou para compreender de forma mais ampla a educação.

Meurer (2012) critica a defesa exagerada da democracia norte-americana por parte de Anísio Teixeira. No entanto, mesmo criticando, a autora considera relevante estudar as obras e ações de Anísio Teixeira. Para a mesma, a retomada à história, do pensamento educacional de Anísio Teixeira, “contribuiu para compreendermos a educação brasileira num momento de mudança, tanto de organização social, quanto educacional e a relação entre o desenvolvimento capitalista e o liberalismo” (MEURER, 2012, p. 169). A autora reitera que a compreensão do pensamento anisiano, considerando o contexto em que estava inserido, são relevantes na compreensão da trajetória educacional brasileira.

Guimarães (2008) expõe a atualidade das ideias de Anísio Teixeira ao demonstrar a noção de professor enquanto pesquisador de sua prática, endossada por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX, tem se perpetuado nas tendências pedagógicas atuais<sup>14</sup>.

Também Mattos (2008) exhibe a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira, ao afirmar que o estudo da obra anisiana pode servir como uma resposta a um problema do presente e que “[...] talvez possa contribuir para uma melhor compreensão dos insucessos de programas escolares [...], que muitas vezes tem resultados desproporcionais aos investimentos”. (MATTOS, 2008, p. 102).

Como podemos visualizar, há autores que o criticam, caracterizam Anísio Teixeira como idealista, utópico; vislumbrado, otimista pedagógico; liberal, capitalista, um homem com “excesso de fé”. Criticam que o autor estudado, pecou por creditar meramente à escola o dever de modificar a sociedade. Já outros, o caracteriza como um intelectual preocupado, sensível, criativo e inteligente.

Afirmamos que o que fora produzido por Anísio Teixeira e Juan Mantovani constitui-se em uma memória educacional construída no início do século XX, pois suas formulações, diríamos com base em Bergson (1999), de certo modo representam a

---

<sup>14</sup> Vide citação na página 81.

internalização de uma teoria, de base deweyana, que por sua vez é recomposta por pesquisadores atuais, a partir de outros referenciais de mundo e de realidade, como diria Halbwachs (2004). Assim o que fora escrito naquele dado presente consistia na memória de um passado imediato e hoje se constitui em reflexões que nos levam a relacionar pontos de referência que são ao mesmo tempo ideias e imagens. Dessa forma, os quadros da memória se encontram tanto no decorrer dos acontecimentos (duração) quanto fora deles (HALBWACHS, 2004). Como diria Halbwachs (1990) ou seja, que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ocupa, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Sendo assim, cada sujeito aproveita de modos diferentes um mesmo fato.

No entanto, conforme afirma Halbwachs (1990), a memória não é completamente fiel ao passado, pois ao mesmo tempo em que os grupos lembram acabam modificando o fato ocorrido uma vez que, segundo o autor, os acontecimentos do presente influenciam as recordações. Destarte, a memória é ao mesmo tempo, passado e presente, pois embora evocadas no presente, se utilizam de ideias e conhecimentos do passado. Ou seja, a lembrança é a reconstrução do passado a partir do presente.

Na perspectiva de Halbwachs (2004), a memória individual não está inteiramente apartada do convívio e minorada. Um homem, para trazer à memória os fatos ocorridos no passado, geralmente necessita recorrer às lembranças de distintas pessoas. Precisa fundamentar-se em pontos de referência externos, e que são determinados pela sociedade. Assim sendo, o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo emprestou a seu meio.

De acordo com o mesmo autor, quando a memória de uma sequência de ocorrências não tem mais por suporte um grupo, mas está documentada por escrito em uma narrativa, permanecem, certamente sistematicamente no tempo.

Utilizamos o conceito halbwachiano de reiteração para compreendermos o retorno à teoria da escola nova pelos teóricos educacionais atuais, como uma espécie de “memória da memória”.

Certamente tudo isso está associado, como afirma Halbwachs (2004), ou seja, os indivíduos percebem os objetos materiais e os acontecimentos sociais de acordo com as definições da sociedade em que estão inseridos. Assim, inferimos que ao mesmo tempo

em que os pesquisadores atuais retomam o que fora teorizado por Anísio Teixeira e também por Juan Mantovani, no início do século XX, eles atualizam a teoria escolanovista.

À guisa de encerrarmos esse trabalho parafraseamos o jornalista e poeta Fernando Sabino, ou seja, sabemos que estamos apenas começando e que se faz necessário dar continuidade, pois temos consciência de que ainda há muito a se estudar do ponto de vista da memória da Escola Nova no Brasil, na Argentina, enfim na América Latina como um todo.

## REFERÊNCIAS

AGGIO, Alberto.; LA HUERTA, Milton. **Pensar o século XX: Problemas políticos e história nacional na América Latina**. São Paulo: UNESP, 2003.

AGGIO, Alberto. **Política e sociedade no Brasil (1930 – 1964)** São Paulo: Annablume, 2002.

ANDREOTTI, Azilde L. O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. In: **Navegando na história da educação**. Campinas: Histedbr, s/d. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo\\_era\\_vargas\\_intro.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html)>. Acesso em: 10/07/2013

AGUIRRE, Alejandra. El sentido de la politica en Juan Mantovani (1889-1961): esbozo de una biografía política. **UVLA**, s/d. Disponível em: <<http://uvla.kultur.lu.se/Virtual/politica/Mantovani.htm>>. Acesso em: 26/09/2013

AZEVEDO, Fernando de. A transmissão da cultura. 5.ed. **A cultura brasileira**. São Paulo Melhoramentos, 1976. (parte 3).

BARBOSA, Maria Lucia Victor. **América Latina: em busca do paraíso perdido**. São Paulo, 1995.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLANCO, Pablo Andrés Toro. Luis Galdames: El Problema del Nacionalismo em el Sistema Pedagógico Chileno a Inicios del Siglo XX. **Pensamiento Educativo**. v. 34 junio, 2004. p. 119-134.

BUFFA, Ester. **A Educação Negada: Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea/ - Paulo Nosella**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.. Série 1. escola; v. 17. (coleção biblioteca da educação).

CHARTIER, Anne-Marie; HERBRARD, Jean. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. In: **História da Educação**. ASPHE/FaEPel, Pelotas, n. 10, p. 141-154, outubro de 2001.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. A escola Argentina no antigo Distrito Federal durante os anos de 1930: um torrão argentino em solo brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 35 maio/agosto de 2007.

CORTÉS, Martha Cecília Herrera. **A Influência do Escolanovismo no Brasil e na Colômbia: 1930-1945**. Alguns Comentários Iniciais. In: INEP. Campo Grande, 1996. v. 2, n. 3.

COUTINHO, Afrânio. O grande Anísio. In: TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Director Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

CRONEMBERGER, Débora. UnB instala Comissão da Verdade com depoimento inédito: Professor baiano surpreendeu os presentes na cerimônia ao narrar depoimentos que reforçam a suspeita de que Anísio Teixeira, fundador da Universidade, foi assassinado pelo regime militar. **Agência de notícias da UNB**. 10 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=6934>>. Acesso em: 12/08/2013

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17. Maio/Jun/Jul/Ago, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e morais, 1978. Coleção: educação universitária.

DEL RÍO, Sandra. Clemente Estable detrás del parlamento y lo que Clemente Estable descubrió allí. **Analisis**. Universidad de la República Licenciatura em Ciencias de la Comunicación Seminario Taller de Análisis de la Comunicación. s/d. Disponível em: <[http://www.analisis.edu.uy/\\_media/monografias:sandra\\_delrio.pdf](http://www.analisis.edu.uy/_media/monografias:sandra_delrio.pdf)>. Acesso em: 17/07/2013

DELIO, Luis. Algunos aportes de Vaz Ferreira en el desarrollo de los estudios normales. **Cuadernos de Historia de las Ideas**. n. 10, Montevideo: Instituto de Historia de las Ideas, 2009.

DEWEY, John. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientia e zudia**. São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007.

ETO, Ana Paula Ennes de Miranda. **Por Entre o Movimento Escolanovista: Estudos em Torno de Escolas Brasileira e Argentina**. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes e PINEAU, Pablo. A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XIX: os casos da Argentina e do Brasil. In: VIDAL, Diana G. e ASCOLANI, Adrián (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Susana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação** (contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil). Brasília: INEP, 1993.

FOULQUIÉ, Paul. As escolas novas. São Paulo: Nacional, 1952.

GARCÍA, José E. Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la psicología em el Paraguay. **Interamerican Journal of Psychology**. v.42 n.1 Porto Alegre, abr. 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

\_\_\_\_\_. **Los marcos sociales de la memoria.** Traducción de Manuel A. Baeza y Michel Mujica – Rubi (Barcelona): Anthonopos Editorial; Concepción: Universidade de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HUBERT, René. **História da Pedagogia**; tradução e notas de Luiz Damasceno Penna e J. B. Damasceno Penna. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

JAFELLA, Sara A. Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. In: **Revista de Pedagogía.** v. 23 n. 67 Caracas, mayo, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S07987922002000200008&script=sci\\_arttex](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S07987922002000200008&script=sci_arttex)> . Acesso em 16.07.2013.

LAGÔA, Ana. “A Utopia da educação pública.” Entrevista. **Jornal do Brasil On-Line.** Rio de Janeiro, 18 jul. 1999. Seção Empregos e Educação para o Trabalho.

LIMA, Elena Ibiapava. Fernando de Azevedo e o projeto liberal da educação. In: Especial Fernando de Azevedo. **Revista de Pedagogia.** Ano 3. Número 5 jan/jul, Brasília: UnB, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

MAGALHÃES, Livia D. Rocha. O Projeto Colúmbia e o Planejamento Educacional na Bahia no Final dos Anos 40 e no início de 1950. In: CASIMIRO, Ana P. B. S.; MAGALHÃES, L. D. R. et al. **Projeto Colúmbia:** Anísio Teixeira e o desenvolvimento nacional. Campinas: Alínea, 2013.

MANACORDA, M. A. **Historia da educação:** da antiguidade aos nossos dias. Cortez, 1999.

MANTOVANI, Juan. **Adolescencia:** Formacion y cultura. Buenos Aires: Cia. Gral. Fabril Financeira, 1950. (Colección Austral).

\_\_\_\_\_. **Bachillerato y formación juvenil.** La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2012.

MENIN, Ovide. El ensayo de <<escuela serena>> realizado por las Hermanas Cossettini em la República Argentina. **Revista da Faculdade de Educação.** v. 24, n. 1. São Paulo, Jan/Jun de 1998. Disponível em: <[www.Scielo.br](http://www.Scielo.br)>. Acesso em: 3 de agosto de 2013.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **Por Lourenço Filho:** uma biobibliografia. Coleção Lourenço Filho. Brasília: Inep/MEC, 2001.

MURARO, Darcísio N. Filosofiar como criação dos sentidos da experiência. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** n. 19, nov/2012-abr/2013, p. 135-158.

NUNES, Clarisse. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

OLAYA, Alí Ramón Rojas. **La hora de los Hornos Sistematización sócio crítica de la Escuela Ayllu de Warisata [1931-1940]**. 483 f. Tese (Doutorado em Educação e Psicologia). Departamento de Educação e Psicologia da Universidade Livre de Berlim, Berlin, 2011.

ORTIZ, Elmer Robles. La obra educativa de José Antonio Encinas. **Pueblo cont.** v. 20 n. 2, JULIO – Santiago de Chuco, Pe: Universidad Privada Antenor Orrego, DICIEMBRE, 2009.

OSSANNA, Edgardo; ESCOLANI, Adrián; Moscatelli, Mirta; PÉREZ, Alberto. Una aproximación a la educación santafesina de 1885 a 1945. In: PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **Historia de la educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1885-1945.** v. 4. Buenos Aires: Galerna, 2001.

PADAWER, Ana. De la infancia abstrata a la comunidade viva: la experiencia de luis F. Iglesias en la escuela rural unitaria. In: ROITENBURD, Silvia Noemí et al. **Historia de la educación en la Argentina: Del discurso fundante a los imaginários reformistas contemporaneos:** Brujas, 2010.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La construcción de una nueva pauta curricular para la escuela primaria argentina. **Anped**, 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t1297188762930.PDF>>. Acesso em 6 de agosto de 2013.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 02/09/2013.

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. **Revista Sociologia Política.** Curitiba, n. 23, p. 43-53, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24620.pdf>>. Acesso em: 02/09/2013.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Anísio Teixeira: Vida, Obras e Movimentos. In: MARTINEZ, José Luis Gomes. **Proyecto Ensayo Espánico.** S/l, 1997 – 2000.

PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). **Historia de la educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1885-1945.** v. 4. Buenos Aires: Galerna, 2001.

\_\_\_\_\_. **Qué Passó em la Educación Argentina: Desde la conquista hasta el Menemismo.** Buenos Aires: Kepelusz, s/d. (Colección triángulos pedagógicos).

RAMALLO, Jorge María. **Etapas históricas de la educación argentina**. Fundación Nuestra História: Buenos Aires, 1999.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SABINO, Fernando. **Começando**.

Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/fernando\\_sabino\\_poemas/](http://pensador.uol.com.br/fernando_sabino_poemas/)> Acesso em: 28/12/2013.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **“O aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2013. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo. v. 5).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SIEDE, Isabelino A. Juan Mantovani: El hombre y el educador. In: Mantovani, Juan. **Bachillerato y formación juvenil**. La Plata: UNIPE/ Editorial Universitaria, 2012.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **Leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth.; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**. v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro, 1994.

VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián. **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: EUDEBA Editora da Universidade de Buenos Aires, AR, 1972.

ZULUAGA, Isabel Gutierrez. **Historia de la educación**. 4. ed. Madrid: Narcea, 1972.

## **OBJETO:**

### **Artigos**

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p. 2-30.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do Director Geral de Instrucção Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.75-76.

\_\_\_\_\_. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário: criação. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117.

\_\_\_\_\_. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p. 89-104.

\_\_\_\_\_. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

\_\_\_\_\_. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.19, n.50, abr./jun. 1953. p. 20-43.

\_\_\_\_\_. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.26, n.64, out./dez. 1956. p. 3-27.

\_\_\_\_\_. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. v. 2, n.5, ago. 1957. p.5-22.

\_\_\_\_\_. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959a. p.78-84.

\_\_\_\_\_. Mais uma vez convocados. **Educação e ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, abr. 1959b. p. 5-33.

## **Livros**

TEIXEIRA, Anísio. **Em marcha para a democracia: À margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro; UFRJ, 1994.

## **Mantovani (Livros)**

MANTOVANI, Juan. **Educación y vida**. Buenos Aires (AR): Editorial Losada, S. A., 1955. (Publicaciones de la Revista de Pedagogia).

\_\_\_\_\_. **Educación y plenitude humana**. 5. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1957a. (1. Ed.: 1933).

\_\_\_\_\_. **Ciencia y consciência de la educacion: problemas, esquemas y experiencias**. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.

\_\_\_\_\_. **La crisis de la educación.** Bueno Aires: Columba, 1957b.

\_\_\_\_\_. **La educación y sustres problemas.** 8. ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1967. (1. Ed.: 1943).

\_\_\_\_\_. **Bachillerato y formación juvenil.** La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2012. (1. ed.: 1940) (conpresentación de Isabelino Siede).

### **Teses e Dissertações**

CARDOSO, Silmara de Fatima. **Viajar é inventar o futuro:** narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ETO, Ana Paula Ennes de Miranda. **Por Entre o Movimento Escolanovista:** Estudos em Torno de Escolas Brasileira e Argentina. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

FONTES, Solon Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista:** premissas da modernidade no Brasil (1924-1970). 259 f. Dissertação (Doutorado em Ciências Sociais) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. **Anísio Teixeira:** atuação educacional e propostas para a formação do magistério primário. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2008.

LEYSER, Kevin Daniel dos Santos. **Pensamento Latino-Americano e Pragmatismo:** diálogos, influências e confluências. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2011.

MATTOS, Sérgio Túlio Generoso de. **A noção de interesse na escola nova:** formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MEURER, Adriéle Cristina de Souza. **O pensamento liberal e sua expressão na concepção educacional de Anísio Spínola Teixeira na década de 1930 no Brasil.** 173 f. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

SILVA, André Luiz da Motta. **Uma escola para a democracia:** Estado, escola pública e estabilidade social em Anísio Teixeira (1930-1960). 194 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SILVA, Sabina Moura. **Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Gabriela Pellegrino. **A semear Horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)**. 347 f. Tese (Doutorado em História Social) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

TEDESCHI FILHO, Armando. **Descentralização da educação no Brasil: Uma abordagem histórica, com enfoque em Anísio Teixeira**. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2002.