



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ADAIR UMBERTO SIMONATO JUNIOR

O SENTIDO DA TELEOLOGIA DOS PIONEIROS: RELENDO O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA À LUZ DA  
REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL.

MARÍLIA

2017

ADAIR UMBERTO SIMONATO JUNIOR

O SENTIDO DA TELEOLOGIA DOS PIONEIROS: RELENDO O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA À LUZ DA  
REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília (SP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área/linha de concentração: **Determinações do mundo do trabalho.**

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti.

MARÍLIA

2017

Simonato Jr, Adair Umberto.

S596s O sentido da teleologia dos pioneiros: relendo O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova à luz da revolução burguesa no Brasil / Adair Umberto Simonato Júnior. – Marília, 2017.

106 f. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Augusto Totti.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 99-106

1. Educação - Brasil. 2. Reforma do ensino. 3. Educação e Estado. 4. Capitalismo - Brasil – História. I. Título.

*CDD 323.6*

ADAIR UMBERTO SIMONATO JUNIOR

O SENTIDO DA TELEOLOGIA DOS PIONEIROS: RELENDO O  
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA À LUZ DA  
REVOLUÇÃO BURGUESA NO BRASIL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília (SP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área/linha de concentração: **Determinações do mundo do trabalho.**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Augusto Totti – UNESP – Marília – SP

---

2º Examinador: Prof. Dr. Anderson Deo – UNESP – Marília – SP

---

3º Examinador: Prof. Dr. Vitor Machado – UNESP – Bauru – SP

Marília, 29 de Setembro de 2017.

Dedico esse trabalho aos alunos da rede pública do Estado de São Paulo que consciente e inconscientemente sofrem as consequências com a restrição de acesso ao conhecimento provocado pelo descaso das políticas públicas na área da educação.

## **Agradecimentos**

Agradeço aos funcionários da Unesp do campus de Marília pela dedicação na qual resulta a possibilidade de uma formação sólida e de profunda qualidade.

Agradeço em particular a Professora Fátima Aparecida Cabral que pela sua seriedade intelectual e dedicação à docência me permitiram trilhar um qualificado “caminho para Marx”. Além disso, agradeço sua atenção e carinho para comigo durante a graduação e o meu acolhimento, em um primeiro momento, ao Programa de Pós-graduação.

Agradeço a Professora Sueli Guadalupe Mendonça pelo período ao qual desenvolvemos importantes trabalhos na rede estadual de educação em Marília-SP, mediante a atuação do núcleo de ensino. Além disso, foi sob sua companhia e orientação que pude vislumbrar a importância da educação formal para a juventude.

Agradeço, sobretudo ao Professor Marcelo Augusto Totti pela sua seriedade, pela competência intelectual e pela sua paciência para comigo. Tenho plena certeza de que sem a sua orientação e solicitude esse presente trabalho não teria saído do plano das idéias.

Aos Professores Anderson Deo e Vitor Machado pela disposição para realizarem a leitura do presente trabalho e participarem da banca examinadora.

Agradeço as amigadas, tanto as de copo como as de leituras, que fiz e continuo fazendo aqui e Marília, muitas delas colaboraram decisivamente para a minha pequena maturação intelectual.

Agradeço também a Cristyane Sampaio Villega que acompanhou esse trabalho em sua totalidade e me estimulou com muitas palavras de incentivo.

Agradeço também a CAPES pelo financiamento parcial do trabalho desenvolvido.

“Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e coletivos.”  
*(Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932)*

## Resumo

O presente trabalho realiza uma releitura do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* objetivando capturar as influências em seu texto da Revolução burguesa no Brasil, isto é, a formação de novas subjetividades reclamadas pela maturação do modo de produção capitalista, bem como o seu caráter não clássico. Para isso o trabalho se constitui de uma abordagem ontológica da esfera da educação objetivando desnudar as suas peculiaridades no tocante as suas funções para a reprodução social. Analisa-se o *Manifesto de 1932* tendo em vista o contexto em que o mesmo foi gestado e o papel assumido pelos signatários do documento, os quais se atribuíam à missão, por meio da divulgação desse documento, de reformar a sociedade através da modificação das diretrizes educacionais assentadas em bases científicas. Vislumbrando no Estado o agente central da transformação da sociedade pela educação os Pioneiros da Educação Nova propuseram uma nova teleologia social, a qual comportava os necessários encaminhamentos ideais dos quais o Brasil carecia para tornar-se um país moderno. Em contrapartida, essa reforma social fetichizada pela educação seria realizada de modo a inovar práticas educacionais mediante a reprodução de velhas estruturas sociais, cujo objetivo era modernizar ao mesmo tempo em que harmonizaria o tecido social por meio da educação.

**Palavras-chave:** Educação; Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); Revolução Burguesa no Brasil;

## **Abstract**

The present work carries out a re-reading of the *Manifesto of the New Education Pioneers (1932)* in order to capture the influences in its text of the bourgeois Revolution in Brazil, that is, the formation of new subjectivities called by the maturation of the capitalist mode of production, as well as its non-classic character. For that purpose, the work consists of an ontological approach of the educational sphere aiming at showing its peculiarities in relation to its functions for the social reproduction. The *Manifesto of 32* was analyzed considering the context in which it was created and the role assigned by the signatories of the document, who assigned to themselves, through the disclosure of this document, the mission of reforming society through the modification of educational guidelines based on scientific bases. Glimpsing in the State the central agent of the transformation of society by education, the New Education Pioneers proposed a new social teleology, which entailed the necessary referrals that Brazil needed to become a modern country. On the other hand, this social reform idealized by the education would be carried out in order to innovate educational practices through the reproduction of old social structures, whose aim was to modernize at the same time as harmonizing the social fabric through education.

**Keywords:** Education; Manifesto of the New Education Pioneers (1932); Bourgeois Revolution in Brazil.

## Sumário

### INTRODUÇÃO

<i>Sobre</i> o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 .....	10
Algumas considerações de método (onto-método) .....	14

### CAPÍTULO 1

<i>Sobre</i> o Ser social e a educação .....	21
1.1 Trabalho e práxis social .....	22
1.2 A particularidade da educação .....	31
1.3 A escola, o capitalismo e a Sociologia: algumas considerações .....	35

### CAPÍTULO 2

<i>Sobre</i> Revolução burguesa no Brasil e a sua forma de dominação de classista .....	41
2.1 As determinações da Revolução Burguesa no Brasil .....	42
2.2 As objetivações “não clássicas” das Revoluções burguesas e o Brasil .....	51
2.3 O conceito de “autocracia burguesa”: algumas considerações .....	56

### CAPÍTULO 3

<i>Sobre</i> O Manifesto de 1932 como práxis educativa formal promotora de uma nova teleologia social .....	61
3.1 A República, os intelectuais e os anos 20 .....	62
3.2 Os Pioneiros, intelectuais agentes da modernização .....	70
3.3 O “entusiasmo pela educação”, a ABE e o “otimismo pedagógico” .....	75
3.4 O sentido da nova teleologia social do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova .....	85

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	96
-----------------------------------	----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	99
---	----

## INTRODUÇÃO

### ***Sobre O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932***

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932* foi um documento que circulou em âmbito nacional com intuito de propor novas diretrizes para a educação brasileira. Quando fora redigido em meados de 1932 e assinado por um grupo heterogêneo de intelectuais *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, cujo subtítulo era *A Reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao Governo*,<sup>1</sup> sinalizou de maneira particular o período de intensas mudanças deflagradas na década anterior. Por um lado objetivava denunciar formalmente o atraso no âmbito educacional que o Brasil sofria perante a relativa maturação das relações burguesas no território brasileiro, e por outro lado possuía a finalidade de propor ações que, em certa medida, possibilitassem que a realidade precária da educação brasileira fosse modificada, refletindo na sociedade. Haja vista, que tanto a denuncia quanto as ações possuíam objetivos nítidos que condiziam ao preparo subjetivo ao qual o país carecia para a reprodução de uma sociabilidade urbano-industrial.

Logo na página inicial o documento sinalizava para os problemas nacionais colocando em destaque que a questão educacional seria o complexo que necessariamente portava um papel central da reconfiguração da realidade nacional.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação [...] No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se fizer um balanço do estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais [...] todos os nossos esforços não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, a altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (AZEVEDO, 1932, p. 33)

Na prática, a iniciativa dos chamados Pioneiros da Educação Nova era responder as transformações das relações produtivas no Brasil com orientações de como seria a nova educação no contexto da Revolução Burguesa no Brasil.

O documento em questão era resultado de várias experiências localizadas no âmbito da educação brasileira como as reformas de Sampaio Dória em São Paulo (1920), a de Lourenço

---

<sup>1</sup> No decorrer do trabalho utilizaremos para identificar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a expressão Manifesto de 1932 ou o substantivo “documento”.

Filho no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira na Bahia (1924) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). Sobre as reformas locais Azevedo (1932, p. 22) destaca “que já bastaram para fazer conhecer, aos que ainda julgam infrutíferas ou facciosas as novas doutrinas educacionais, as largas perspectivas que se abrem, na sua aplicação. (1932, p. 22) Muitos dos ideários das “reformas dos anos 1920” se apresentam nas propostas educacionais presentes no documento de 1932 faziam parte daquilo que Nagle (1974) denominou de “entusiasmo pela educação”, isto é, a educação como motora de mudança e transformação da realidade nacional e que simbolizou mais especificamente no ideário dos reformadores da educação através de uma outra característica também abordada por Nagle (1974; 1978) denominada de “otimismo pedagógico”.

Fruto dos debates travados entre católicos e liberais e do surgimento em 1924 da Associação Brasileira de Educação (ABE), que tutelavam as Conferências Nacionais da Educação, *O Manifesto de 1932* fora oriundo mais especificamente do resultado da IV Conferência realizada em 1931 sendo assinado por 26 intelectuais de diferentes matizes teóricas e sociais e redigido por Fernando de Azevedo (1894-1974) em 1932. Segundo Araújo (2004), ficou sob a responsabilidade de Fernando de Azevedo redigir o documento refletindo as aspirações comuns dos signatários. Gatti Jr. (1996) corrobora com a idéia da centralidade da redação do *Manifesto de 1932* na figura de Fernando de Azevedo, tendo em vista, segundo ele, que o próprio era considerado o porta-voz do grupo. Em uma correspondência com Frota Pessoa Fernando de Azevedo ressalta a autoria do documento.

O manifesto já está concluído: pensei nele desde dezembro, para começar a escrevê-lo há uns dias atrás, depois de bem amadurecida as idéias. Escrevi-o em menos de 5 dias, sem suspender ou interromper minhas ocupações habituais. Li-o, em reserva, ao Venâncio, que aqui esteve e que me disse, depois de manifestar sua impressão muito afável e generosa, estar disposto a assiná-lo sem restrições. Ainda não havia revisto esse trabalho, que estava como ficara no primeiro jato de tinta. Ele deve dar uma página do *Jornal do Comércio* e meia do *Diário de Notícias*. (AZEVEDO *apud* PAGNI, 2000, p. 78)

Particularmente o surgimento do *Manifesto de 1932* é atribuído a uma articulação realizada por Nóbrega da Cunha, futuro signatário do documento, durante a IV Conferência Nacional da Educação realizada em 1931. Esse evento ficou registrado como sendo um importante marco do Governo Provisório liderado por Getúlio Vargas, que havia solicitado aos conferencistas que colaborassem com o Governo na realização e definição da política

educacional. Tanto em Pagni (2000) como em Xavier (2002) a atuação de destaque concebida por Nóbrega da Cunha vai ao sentido de que o grupo dos renovadores não detinha o domínio e a liderança política da ABE, o que fez com que o futuro signatário articulasse uma saída para reverter esse quadro e possibilitar a redação e a publicação do *Manifesto de 1932*. Nóbrega da Cunha atua durante a Conferência de 1931 de modo a questionar o plenário da Assembléia de suas reais condições para organizar um plano educacional tendo em vista que a mesma era heterogênea e que possuía o objetivo de trocar experiências entre os educadores. Sendo assim, a estratégia de Nóbrega da Cunha garantiu ao seu grupo a incumbência de propor uma resposta solicitada aos educadores incumbida a eles por Fernando de Magalhães, presidente da conferência em questão.

A publicação oficial do *Manifesto de 1932* foi feita no mesmo ano pela Companhia Editora Nacional que era precedida por um texto de introdução de 22 páginas de Fernando de Azevedo.<sup>2</sup> Ademais, Xavier (2002, p. 31) salienta que inicialmente e retrocedendo ao mês de março de 1932 “encontramos uma variedade de jornais de diferentes estados que publicaram, parcialmente ou na íntegra, o texto deste manifesto. Alguns traziam comentários favoráveis, outros o criticavam, [...]” Isso indica o motivo não aleatório dos intelectuais que foram convidados a assinar o documento, sendo que seis entre eles eram jornalistas: Cecília Meireles que dirigia a página de educação do Diário de Notícias do Rio de Janeiro e Júlio de Mesquita Filho, que dirigia o jornal “O Estado de São Paulo”.<sup>3</sup>

Os Manifestos são sempre um marco histórico, pois “são sempre a formalização de um rito de transição, sua intenção é fazer uma declaração pública de doutrinas ou propósitos de interesse geral, marcar uma mudança, inaugurar um novo momento”. (XAVIER, 2004, p. 23) Desse modo, histórico e socialmente falando, um movimento renovador no âmbito educacional traz consigo a postulação de idéias e ideais, propostas e objetivos, cujo intuito é

<sup>2</sup> A edição oficial do Manifesto de 1932 publicada pela Companhia Editora Nacional contava além da introdução adicionada por Fernando de Azevedo com um apêndice no qual resumia a trajetória intelectual de cada um dos signatários. Essa edição será utilizada por nós na releitura do documento sendo corroborada com passagens da introdução redigida por Fernando de Azevedo, a qual salienta e recupera alguns pontos importantes do documento propriamente dito.

<sup>3</sup> Assinaram o Manifesto de 32 na seguinte ordem: Fernando de Azevedo, Júlio Afrânio Peixoto, Antonio de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, Manoel Bergstrom Lourenço Filho, Edgar Roquette-Pinto, José Getúlio da Frota Pessoa, Júlio César Ferreira de Mesquita Filho, Raul Carlos Briquet, Mário Cassasanta, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Antonio Ferreira de Almeida Junior, J. P. Fontanelle, Carlos Roldão Lopes de Barros, Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Benevides de Carvalho Meireles, Edgar Sússeking de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Sezefredo Garcia de Rezende, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Rodrigues Gomes. (SAVIANI, 2010)

preparar as novas gerações de acordo com as tendências dominantes de um determinado período. “A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos[...]”(AZEVEDO, 1932, p. 41)

Não obstante o Manifesto de 32 constitui-se, principalmente, como um marco histórico para o pensamento social brasileiro e para o pensamento educacional brasileiro. Pois o documento trás em-si uma nova interpretação social da realidade postulada em pretensas bases científicas e uma proposta educacional inédita e que atribuía à mesma uma missão de renovação social com base na reorganização das diretrizes educacionais. Isso incluía tanto as diretrizes da política educacional, as diretrizes pedagógicas e as diretrizes sociais que juntas dariam idealmente o sentido social da finalidade da proposta pelos Pioneiros. Nesse sentido sua importância vai além do mera presentificação passada da atuação dos Pioneiros, constituindo-se como um importante documento da memória educacional do Brasil, isto é, que muitos dos problemas aos quais os signatários se desdobraram naquele momento se encontram profundamente se reproduzindo a mais de 80 anos.

As modificações propostas no documento representavam profundos avanços como a universalização do ensino básico e a laicização do mesmo, motivo dos vários embates entre os católicos e os liberais que lideravam a direção e a comunicação do Manifesto.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo de forma articulada, os diferentes níveis de ensino. (SAVIANI, 2006, p. 33)

Porém, mantendo-os nos limites de democracias burguesas essas mesmas sinalizações encabeçadas no *Manifesto* testemunhavam mais uma faceta da adaptação dos ideais burgueses no Brasil na esfera da educação e de um projeto de domínio sobre o tecido social do que a possibilidade de um projeto societal alternativo. Desse modo, no documento poderemos verificar os reflexos da peculiaridade da relativa maturação do tecido social burguês, ou sua tentativa de, tanto nas diretrizes meramente pedagógicas, como nos excertos condizentes com os projetos, ou projeto, das necessárias modificações sociais baseadas na articulação e equilíbrio de formação moral entre indivíduo e sociedade. Elementos que indicam de que modo se objetivou as forças burguesas brasileiras (a chamada Revolução burguesa no Brasil)

e o nível em que se encontravam os constructos ideo-epistemológicos da filosofia burguesa dos países considerados centros da reprodução do capital.

Nesse ínterim, nosso objetivo é apontar, relendo o documento em questão, as influências da particularidade da Revolução burguesa no Brasil. Isso será explicitado na medida em que as reconfigurações produtivas cristalizadas definitivamente nas décadas de 1920 e 1930 reclamavam transformações subjetivas necessárias para acelerar as reconfigurações objetivas da reprodução das relações burguesas. Desse modo, a educação é conclamada a desempenhar o preparo dos recursos humanos indispensáveis subjetivamente e objetivamente, bem como fundamentar teleologicamente um particular projeto social de transformação das forças produtivas sem abalar a relação de classes no Brasil. Ficará premente, assim, a orientação ideológica de cunho burguês no sentido formalizado pela reforma educacional apresentada pelo Manifesto de 1932.

### **Algumas considerações de método (onto-método)**

*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) é fruto de um período sócio-histórico particular, que reflete em seu núcleo um conjunto de elementos e fenômenos que reproduzem a essência das maturações das relações burguesas no Brasil. Mesmo não refletindo em sua totalidade essas maturações e seus elementos singulares, em todas as considerações sociológicas ou em todas as doutrinas pedagógicas do documento, cabe a nós capturar os nódulos centrais e reflexivos de um determinado período sócio-metabólico. A noção de sociometabolismo que será utilizada por nós nesse trabalho nos é emprestada de Mészáros (2002) que a entende como sendo a necessária relação entre homem e natureza e entre os homens entre si, ou seja, as sociedades entram em determinadas relações possibilitadas pelo intercambio metabólico incessante entre homem e meio qualificando o caráter social da produção. Isso produz esferas específicas que não se identificam necessariamente com a relação direta de transformação da natureza, mas que tornam possíveis as reproduções sociais ao longo da história humana.

Passaremos ao longe, ou nadaremos na contra-corrente do pensamento hegemônico das Ciências Sociais contemporâneas que qualificadas com o prefixo *pós* desqualificam todo e qualquer tipo de metanarrativa, isto é, a tentativa de compreender a realidade de forma

universalmente articulada e reflexiva.<sup>4</sup> Assim, nossa tentativa é reler o documento tendo como pressuposto metodológico que as teorizações sociais aglutinadas genericamente pela chamada pós-modernidade engrossam o caldo do anti-cientificismo contemporâneo em meio a sua totalidade irracionalista. Também, sendo uma faceta dessa totalidade, nossa abordagem, como salienta Xavier (2004), não será entendida como apenas mais uma das inúmeras possibilidades de “olhar” o objeto em questão, haja vista, que o conhecimento científico não se constitui por meio de olhares distintos sobre um fenômeno, mas do avanço e da reconsideração de leituras que se complementam.

Assim sendo, a postura metodológica que utilizaremos parte do pressuposto de que as situações reais, ou seja, as relações existentes e produzidas pelos sociometabolismos existentes em-si são capturadas pelo processo reflexivo com sucessivas aproximações e afastamentos se realizando através de construções subjetivas que partem da objetividade como suposto ontológico. Isso indica que “as sensações, a nossa consciência são somente a imagem do mundo exterior, e se entende por si só que o reflexo não pode existir sem o refletido, enquanto que o refletido existe independentemente do sujeito da reflexão”. (LENIN, 1983, p. 66) Esse pressuposto basilar do reflexo como núcleo do materialismo nos indica aquilo que Lukács (1979) salientou enquanto explorava os princípios ontológicos fundamentais de Marx, ou seja, que para Marx os postulados epistemológicos estão em relação de subordinação aos postulados ontológicos.<sup>5</sup>

Antes de explicitarmos alguns conceitos da tradição marxista que nos auxiliarão em nosso estudo cabe recordarmos a célebre passagem metodológica conclusiva de Marx (2008, p. 35) nos seus estudos de economia política, na qual destaca o momento da práxis como predominante.

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção [...] A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

---

<sup>4</sup> Algumas considerações sobre esse debate se encontram em Moraes (1996), trabalho em que o autor recupera toda a tendência que desprivilegia a análise da realidade pela categoria da “totalidade” vinculada a toda gama que ele denomina de “pós-ismos”. Outro trabalho interessante que salienta o caráter inaugural das teorias denominadas de pós-modernas é o trabalho de Rodrigues (2006) que desnuda o itinerário de Michel Foucault e suas tendências irracionalistas.

<sup>5</sup> Não seria por mero acaso que Marx poucas vezes, em relação à totalidade de sua obra, se deteve explicitamente sobre a questão do método. Para uma maior abordagem sobre o tema ver NETTO (2011).

Com esse excerto fica evidente que os fundamentos teórico-metodológicos do marxismo e da epistemologia marxiana não condizem com a fragmentação da realidade em partes isoladas ou a sobreposição de ordenamentos produtivos sobre o conjunto dos complexos sociais que se originam do intercambio homem meio.

Georg Lukács (2003) enfatizou que o que diferenciava o marxismo do pensamento burguês não era a prioridade das leis econômicas sobre o restante da realidade social, e sim a categoria da totalidade. “A categoria da totalidade, pois, que Lukács afirma ser a nota distintiva do método marxiano – não por acaso um ontométodo – não é um construto mental, uma categoria puramente lógica, mas uma categoria, uma característica essencial da própria realidade”. (TONET, s/d, p. 4) Karel Kosik explicita os fundamentos da categoria da totalidade do seguinte modo:

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 50, grifos do autor)

Podemos dizer que a realidade social constitui-se por uma determinada universalidade não homogênea, isto é, uma unidade constituída de diversidades funcional<sup>6</sup> e reciprocamente articuladas às quais possuem momentos de identificação e de não identificação. Sendo assim, complexos ontológicos e fatores históricos podem tanto se identificar em complexos sociais cuja função é totalmente distinta, como também podem se manifestar de maneira completamente contrária umas as outras, mostrando, assim, suas reais peculiaridades funcionais na reprodução da sociabilidade. A totalidade se materializa pela e na própria constituição do ser social, sendo que todo o elemento objetivado pela realidade social, um fato sócio-histórico e as especificidades ontológicas dessa mesma realidade se particularizam, guardando em sua reprodução elementos de universalidade. Desse modo, “totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma

---

<sup>6</sup> O sentido de função utilizado aqui é totalmente distinto do sentido atribuído pelo funcionalismo antropológico, de cunho positivista.

determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e em constante processo de efetivação.” (TONET, 2013, p.115)

Se todo ente por mais simples que se possa apresentar possui elementos de genericidade articulando-se dialeticamente de maneira ontológica, esta totalidade dialeticamente articulada quando em movimento apresentar-se-ia em seus aspectos sócio-históricos. Como veremos, o sentido do complexo educacional que é o núcleo do nosso objeto propriamente dito somente será compreendido em sua reflexividade com o conjunto do ser social, ou seja, com a particularidade da Revolução Burguesa por aqui processada. Suas determinações ontológicas e consecutivamente históricas encontrarão substância quando analisadas em conjunto com a consubstanciação da materialidade do ser social, isto é, quando explicitada em uma materialidade objetivada historicamente. Justamente por determinadas implicações objetivas é que as abordagens genéticas tanto da esfera da educação e da reprodução social brasileira mostram-se decisiva para sua compreensão. Sobre a *abordagem genética*, extraída de Georg Lukács, (2013) Lessa afirma:

Sucintamente, a abordagem genética significa ‘elucidar’ o ‘fundamento insuprimível’, a ‘estrutura originária’, das ‘formas subsequentes’ de modo a, concomitantemente, desvendar as diferenciações qualitativas, no plano do real, que operam no desdobramento do objeto sob investigação. Ou seja, no estudo de qualquer categoria, seja ela mais genérica ou particular, o aspecto decisivo é a descoberta da processualidade histórica que articula sua gênese com a sua configuração presente. (LESSA, 2013, p. 8)

Resumidamente, explicitar tanto as particularidades da esfera educacional e seus desdobramentos históricos e da reprodução social das forças burguesas brasileira será de basilar importância para delinear as determinações e as características do *Manifesto de 1932*.

A realidade entificada e efetivamente em constante reconfiguração não é absolutamente, como estamos tentando demonstrar, uma junção de singularidades restritas em si - mesmas. Consequentemente, nossa ao analisarmos o *Manifesto de 1932* e as influências da Sociologia de Fernando de Azevedo constatamos que o documento contém em suas manifestações singulares, ou seja, nas suas revelações próprias e ímpares os aspectos que constituem os elementos que caracterizam a configuração das relações sociais em um

determinado período histórico. A possibilidade de determinada impositação metodológica é um pressuposto da categoria da particularidade.

Todo singular é (de um modo ou outro) universal. Todo universal é (partícula, aspecto ou essência) do singular. Todo universal abarca apenas de modo aproximado todos os objetos singulares. [...] O particular se confunde, em sua determinação e delimitação, ora com o universal ora com o singular. [...] O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; [...] *designa tanto o que impressiona, o que salta à vista, o que se destaca (em sentido negativo ou positivo), como o que é específico*; [...]. (LUKÁCS, 1970, p. 100-107 grifos nosso)<sup>7</sup>

Desse modo, a categoria da particularidade por estar presente na própria realidade nos auxilia na articulação entre os distintos complexos sociais realizando de maneira concreta a junção entre a universalidade e a singularidade da realidade. Do mesmo modo reproduz idealmente a forma concreta da configuração da reprodução das forças burguesas no Brasil, isto é, o seu caráter peculiar quando comparado as maturações burguesas de viés clássico salientando o seu caráter de tipo prussiano, passivo e moderno-conservador.

Por meio da *totalidade*, da *particularidade* e da *abordagem genética* considerando como prioridade ontológica a reprodução das relações materiais e a universalidade da práxis social historicamente fundada e em constante processo de reconfiguração é que Bittar e Ferreira Jr. (2009, p. 503) chegam à seguinte constatação:

Em síntese: a mediação que a instituição escolar desempenha entre relações materiais e ideológicas permite evidenciar os conceitos históricos, sociológicos, filosóficos e pedagógicos que caracterizam a estrutura e a especificidade qualitativa de uma dada formação societária.

Em vista disso, ideologicamente o documento por nós aqui analisado e algumas peculiaridades da obra de Fernando de Azevedo exprime um conjunto de noções que sinalizam e refletem de maneira ideológica o núcleo da reprodução e do modo composto da sociabilidade brasileira nos anos 20 e 30 do século passado.

---

<sup>7</sup> “Todo objeto é, ao mesmo tempo, singular, particular e universal. A própria natureza nos mostra isso. Não há nenhuma folha de árvore que seja absolutamente idêntica a outra. Cada folha é única, portanto diferente de todas as outras. Apesar disso, nenhuma folha é absolutamente diferente das outras. O próprio fato de denominarmos todas as folhas ‘folha’ implica que todas elas tem algo que as identifique. São idênticas, mas, ao mesmo tempo, diferentes. E se agregarmos a isso o fato de determinado tipo de árvore, digamos de coqueiro, então teremos a particularidade que as une. (TONET, 2013, p. 113)

O trabalho aqui apresentado se estruturará com base em três capítulos, sendo que o primeiro possui o objetivo de apresentar as características fundamentais do ser social e sua relação com o complexo educacional. O *Manifesto de 1932* é pensado como um documento histórico e um marco na política educacional brasileira, sendo de prioritária importância apresentarmos as determinações ontológicas do complexo educacional, estabelecendo suas reais funções para a reprodução social e as sua relação com a totalidade social e, principalmente, com o momento de dependência ontológica para com a esfera fundante do ser social, o trabalho. Assim, por se tratar de um elemento da “superestrutura” social ficarão prementes em tal capítulo os limites do complexo educacional, isto é, as reais intenções quando o mesmo é propagandeado como o responsável a título de resolver as mais diversas contradições sociais. Também ficará explícito pela abordagem ontológica de determinado complexo expõe as suas reais vinculações com a materialidade do ser social e as suas funções específicas na produção de intencionalidade sobre o corpo social que possuem como objeto subjetividades fundamentadas social e historicamente. Desse modo, a educação é encarada como uma esfera que possui como uma de suas funções a orientação teleológica do corpo social reclamada pelos projetos sociais.

Em um segundo momento, passaremos a elucidar as peculiaridades da constituição das forças produtivas burguesas no Brasil, a via não clássica para o capitalismo, e os seus reflexos na sociabilidade brasileira. Ficarão estabelecido que diferentes formas de concretização das relações de produção burguesas geram formas de dominação de classes também específicas, isto é, dependendo do modo pelo qual as burguesias estabelecem suas hegemonias pelo corpo social sua reprodução política se constituirá por vias consideradas mais democráticas ou não. Verificado o caráter da revolução burguesa no Brasil faremos algumas considerações sobre o conceito de “autocracia burguesa” de modo a evidenciar as características da reprodução do poder político, econômico e cultural da burguesia no Brasil.

No terceiro e último capítulo explicitaremos os reflexos da particularidade da Revolução burguesa brasileira no *Manifesto de 1932*, o seu caráter transformador e o seu viés conservador, bem como as reais influências da sociologia de Fernando de Azevedo no documento. Para isso, evidenciaremos que o papel dos intelectuais nos anos 1920 e as suas vinculações como sujeitos da modernização reclamada nos anos 1920 e 1930 e que refletiu de maneira particular no campo educacional. Esta foi entendida no contexto como sendo uma esfera privilegiada sem a qual a sociedade brasileira ficaria estagnada no passado arcaico do

meio oligárquico. Assim, faremos uma releitura do Manifesto de 32 destacando os seus principais pontos que refletiam a maturação das forças produtivas burguesas e que colocavam os signatários do documento como figuras missionárias nesse processo de reforma da sociedade por meio da educação, fundamentando idealmente uma nova teleologia social.

## CAPÍTULO 1

### ***Sobre o Ser social e a educação***

É necessário deixar explícito que esse capítulo inicial, por se tratar de uma análise do complexo educacional e de suas manifestações ideológicas possui como finalidade, em um primeiro momento, não discutir aspectos fenomenológicos de determinado complexo, ou seja, não abordaremos os aspectos educacionais restritos ao âmbito da história da educação, nem mesmo os seus fundamentos sociológicos.<sup>8</sup> Desse modo, vislumbrando delinear a particularidade de determinada atividade, explicitaremos a função desempenhada no ser social pela esfera da educação, isto é, suas caracterizações enquanto ser. Com isso tentaremos evidenciar que a educação como uma esfera constituinte do ser social sofre de modo específico as determinações gerais de um período sócio-histórico, sendo ao mesmo tempo partícipe nuclear e distintivo na reprodução desse mesmo período. Resumidamente, nesse primeiro momento delinaremos os elementos da reprodução e os reflexos ontológicos provocados pela e na esfera educacional, a célula, o objeto, aqui em questão reproduz esses elementos.

Nesse ínterim, vamos desnudar a especificidade do ser social, ou seja, suas bases ontológicas e o que distingue das demais esferas da natureza. A ontologia social é por si mesma histórica produzida e reproduzida com base no conjunto das relações qualificadas pelo intercâmbio homem-natureza e que funda através do trabalho o salto necessário para a origem da peculiaridade do ser social, a sua ontologia. Ademais, devido ao seu caráter é que produzido e reproduzido constantemente toda uma gama variada de complexos que se originam com o trabalho, mas que não se identificam diretamente com o mesmo dando um caráter reflexivo e não identitariamente mecânico entre as esferas que se afastam do complexo do trabalho. Essas, como veremos no seguinte capítulo, guardam com o trabalho uma dependência de ser, entretanto atuam por meio da mútua reflexão entre os diversos complexos sociais e que se articulam por meio da totalidade que é o ser social.

---

<sup>8</sup> Do mesmo modo não queremos realizar aqui uma sociologia da educação. “Não se trata, como disseram alguns, das determinações sociológicas, etc., que vêm sempre depois, mas da compreensão genética da origem e da formação destes complexos.” (LUKÁCS, 2014, p. 28)

## 1.1 Trabalho e práxis social

Todo animal, por certo, se relaciona com a natureza de modo a obter seus víveres e, desse modo, reproduzir-se enquanto espécie por meio do conjunto da natureza. Entretanto, especificamente o que define o caráter dos demais animais quando comparados à espécie humana é justamente a singularidade da atividade do homem. Por demais que possamos ter semelhanças com as demais espécies de animais que habitam a terra, determinadas identificações se limitam à esfera do biológico. Não podemos descartar os processos fisiológicos que em última instância nos mantêm enquanto seres vivos. Porém, o que define a fronteira e, conseqüentemente, imprime distinção é a peculiaridade da ação de uma e das outras (do homem e dos demais animais), ou seja, no “modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma species, seu caráter genérico [...]”. (MARX, 2004, p. 84)

A reprodução da vida, aspecto ineliminável de qualquer espécie que se materializará por meio de uma atividade particular demarcará o seu gênero, qualificando seus traços gerais de ser. A fronteira acima salientada, que definirá a distinção entre os seres humanos e os demais animais, é o trabalho que torna possível a criação e a capacidade de ir além dos limites definidos geneticamente.

O animal forma apenas segundo a medida e a carência das species à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; [...]” (MARX, 2004, p. 85).

Diferentemente dos seres humanos os demais animais ficam restritos as suas determinações provenientes da herança genética. Dito de outro modo, tudo que necessita para sobreviver já está inscrito em seu código genético demarcando seu gênero desde o seu nascimento até os seus limitados desenvolvimentos posteriores.

Nas palavras de Marx (1983, p. 149-150), o trabalho

é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. [...] No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na

imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. (MARX, 1983, p. 149-150)

A possibilidade de constituir-se enquanto gênero distinto dos demais animais é justamente a peculiaridade do intercâmbio homem-meio, brotada pela capacidade humana de distanciar-se frente à identificação sujeito e objeto. A consciência fundamenta, assim, a peculiaridade humana na criação de uma atividade ontologicamente diversa que conduz a um salto ontológico, quebrando as relações mudas que qualificavam e qualificam o restante das atividades não humanas.<sup>9</sup> Não obstante, este é o fundamento mesmo da liberdade humana, ou seja, o ser humano é um ser plástico e por isso livre.<sup>10</sup> Ademais, se o homem se constitui pela sua peculiar prática laboral o mesmo não poderá mais ser personificado por meio de determinações hereditárias e sim por condicionamentos oriundos desta nova forma de ser, a social. Desse modo, a ontologia social se fundamenta por meio de uma peculiar relação homem e natureza e que, como veremos, se articula progressivamente com um conjunto de outras atividades/complexos que atuam para dar materialidade e reprodução à sociedade.

O papel que a consciência impõe para reprodução do ato laboral não pode ser entendido como um mero construto da idéia. Muito pelo contrário, é somente e por meio da contradição entre consciência e realidade, fundamentada por aquele distanciamento anteriormente assinalado, é que podemos vislumbrar a objetivação de valores úteis para os homens. Desse modo, não existe uma prioridade do intelecto sobre a realidade externa, mas uma atividade teleológica ativa que se orienta em função da objetividade dada previamente, com a finalidade de produzir algo novo.

O processo que esse tipo de pôr desencadeia permanece sempre causal em sua essência. Em todos os atos teleológicos do metabolismo da sociedade com a natureza, desencadeiam legalidades naturais existentes independentemente deles, ainda que em muitos casos, que com o

---

<sup>9</sup>“A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa estabilização dos seres vivos na competição biológica com seu meio ambiente. O momento essencial da separação é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, ‘é um resultado que já no início do processo existia na representação do trabalhador’, isto é, no plano ideal.” (LUKÁCS, 2007, p. 228-229)

<sup>10</sup> Segundo Lukács, para explicitarmos a gênese da liberdade a partir do trabalho “temos de partir, tal como corresponde à natureza em questão, do caráter alternativo dos pores teleológicos nele existentes. Com efeito, é nessa alternativa que aparece, pela primeira vez, sob uma figura claramente delineada, o fenômeno da liberdade, que é completamente estranho à natureza: no momento em que a consciência decide, em transformar cadeias causais correntes em cadeias causais postas, como meios de sua realização, surge um complexo de realidade dinâmico que não encontra paralelo na natureza.” (LUKÁCS, 2013, p. 138)

desenvolvimento vão se multiplicando, trata-se de descobertas na preparação de tais atos; [...] pois conexões, processos teleológicos próprios etc. não existem em si de modo algum. (LUKÁCS, 2010, p. 52)

A síntese formada entre a teleologia, os construtos ideais, e a causalidade dada, a realidade captada pelo intelecto, produz pelo próprio desencadeamento processos teleológicos próprios, que no início não estavam dados de imediato. Cabe a consciência orientar-se em meio à realidade a ser metabolizada de modo a adequar-se, sempre ativamente, para a objetivação das necessidades postas pela reprodução do conjunto dos indivíduos. A teleologia é a intencionalidade idealizada que vai se defrontar com as objetividades que estão determinadas e que fundamentarão a finalidade inicial, quer seja para reproduzir a ideiação prévia ou para negar aquela intencionalidade.

Ora, este processo de objetivação<sup>11</sup> da realidade natural não se processa de forma direta. Faz parte de determinada síntese a busca dos meios adequados para a objetivação em questão, isto é, conhecer os nexos causais da própria fração a ser transformada. Desse modo, pode englobar tanto os conhecimentos prévios da realidade em questão como a escolha adequada dos materiais a serem utilizados. A prévia-ideação (teleologia, pores teleológicos, finalidade prévia, etc.,) é fundamentada pela questão das alternativas que demonstra o caráter ativo da consciência. “A alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora com cuja ajuda o espelhamento da realidade se torna veículo do pôr de um ente.” (LUKÁCS, 2013, p. 73) Ao final, tanto o indivíduo como a realidade sofreram transformações produzindo novos conhecimentos e novas formas de subjetivação e objetivação da realidade, demonstrando, desse modo, o caráter histórico da realidade produzida pelos homens. Não obstante, os conjuntos das objetivações cristalizadas por meio do trabalho constituirão o solo da riqueza herdada, ou seja, toda forma de objetivação é em-si uma forma de generalização.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>“A objetivação é, segundo Lukács, o momento do trabalho pelo qual a teleologia se transmuta em causalidade posta. [...] Ela articula a idealidade da teleologia com a materialidade do real sem que, por esta articulação, a teleologia e a causalidade percam suas respectivas essências, deixem de ser ontologicamente distintas. Nesse sentido, no interior do trabalho a objetivação efetiva a síntese, entre teleologia e causalidade, que funda o ser social enquanto causalidade posta.” (LESSA, 2012, p. 64-65)

<sup>12</sup> É interessante deixar demarcado, devido ao objetivo aqui em questão, que a cristalização que nos referimos aqui não se restringe somente aos instrumentos e utensílios criados por meio do trabalho historicamente constituído, mas também a todo o conjunto das abstrações (conceitos, valores, etc.,) que indiretamente são originadas ontologicamente para auxiliarem os homens na realização do intercambio sociedade e meio.

Até aqui nos referimos à estrutura peculiar através da qual o homem, de modo distinto, realiza a obtenção de seus víveres, da atividade que rompe com a relação muda existente nos outros animais. Determinada atividade não surge em um único indivíduo, divinamente escolhido, apresenta desde seus inícios o caráter social e consecutivamente histórico. “Com efeito, o trabalho se apresenta desde sempre como uma atividade polifásica que só pode efetivar-se por meio de relações de cooperação entre indivíduos; ele se apresenta como uma atividade dividida e combinada.” (MACÁRIO, 2009, p. 8)

É interessante deixar demarcado, devido ao objetivo aqui em questão, que a cristalização que nos referimos aqui não se restringe somente aos instrumentos e utensílios criados por meio do trabalho historicamente constituído, mas também a todo o conjunto das abstrações (conceitos, valores, etc..) que indiretamente são originadas ontologicamente para auxiliarem os homens na realização do intercâmbio sociedade e meio, isso é o que verificaremos quando determinarmos os aspectos particulares do complexo educacional.

Essa cooperação é materializada socialmente pelo entrelaçamento de relações ativas entre os indivíduos, formando, assim, aquilo que conhecemos como reciprocidade social.

*O trabalho é, sempre, atividade coletiva: seu sujeito nunca é sujeito isolado, mas sempre se insere num conjunto (maior ou menor, mais ou menos estruturado) de outros sujeitos. Essa inserção exige não só a coletivização de conhecimentos, mas sobretudo implica convencer outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências etc. [...]” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34 grifos dos autores)*

Desde já fica explícito que o trabalho como atividade inerentemente humana afora fundar o ser social remete para além de si-mesmo a dinâmica posta pela sua reprodução.

<sup>13</sup>Não obstante, o caráter do ser social se fundamenta pela articulação entre outras formas de atividade que não estão limitadas ao intercâmbio imediato com a natureza, mas esta pressupõe que consigo outras formas de atividade entram em cena, dando corpo a práxis social que nada

---

<sup>13</sup> Em relação ao trabalho enquanto fundante do ser social e de sua prioridade ontológica, Lukács diz o seguinte: “Essa prioridade ontológica da reprodução biológica da vida humana possui justamente por isso uma prioridade – igualmente ontológica – com relação a toda atividade humana, a toda outra práxis. O trabalho, no qual, como mostramos, a peculiaridade do ser social primeiro ganha expressão, obviamente está a serviço imediato dessa reprodução em primeiro lugar e por períodos longos. Esta, porém, é simultaneamente a gênese ontológica do ser social, na qual todos os momentos da reprodução biológica da vida humana adquirem cada vez mais um caráter social, dando origem a determinações que – justamente em conformidade com o ser – não possuem mais quaisquer analogias com a reprodução biológica da vida (comida cozida, vestuário etc.) [...]. Por essa razão, quando Marx comprova a prioridade da economia, metodologicamente decisiva para o materialismo histórico, ele parte desse fato ontológico fundamental [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 195)

mais é do que o conjunto de relações estabelecidas que possibilitam aquela singular mediação homem e meio. Essas e outras formas de atividade além de possibilitar a reprodução da mediação com a natureza proporcionam a mediação sócio-histórica entre os indivíduos.

Em primeiro lugar, o mais incipiente, o mais canhestro dos pores teleológicos no trabalho dá partida em um processo cuja dinâmica de desenvolvimento em si é irrestrita. [...] uma ação primitiva e lacunar – considerada do ponto de vista dessas mediações – já é capaz de desempenhar de alguma maneira esse tipo de função. A constante reprodução do trabalho, divisão do trabalho etc. torna esse *médium* da mediação cada vez mais emaranhado, cada vez mais denso, abrangendo cada vez mais todo o ser dos homens [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 205 grifo do autor)

Aqui podemos destacar duas caracterizações da elucidação que Lukács (2013) nos traz a respeito da não limitação do trabalho para a configuração do ser social. A primeira delas é o próprio dinamismo e renovação que o trabalho possui quando apontamos seus elementos internos; a segunda diz respeito aos pores teleológicos que no trabalho trazem consigo a exigência de prévias ideações que não estão restritas ao âmbito do trabalho propriamente dito, entretanto mantém com aquele uma dependência crucial e uma relativa conformação própria.

O caráter de totalidade do ser social fica ontologicamente estabelecido quando temos como pressuposto que a partir do trabalho outras necessidades são geneticamente por ele acionadas. Entretanto, isso não quer dizer que cronologicamente o trabalho surgiu antes, e sim que a totalidade da esfera social fundada pelo trabalho estava posta desde suas primitivas organizações.

Esta complexificação, que tem na divisão do trabalho um dos seus momentos mais importantes, implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas diretamente na esfera dele. Daí o nascimento de outras esferas de atividade – tais como a linguagem, ciência, arte, direito, política, educação, etc. – cujos germes podem, às vezes, se encontrar já no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas. (TONET, 2013, p. 93)

Devido ao caráter socialmente cristalizado dos atos humanos estas atividades não possuem como objetivo a relação direta homem com a objetividade natural, isto é, não possui como finalidade prioritária a transformação da natureza, mesmo estando a ela ontogeneticamente ligadas.

A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si. (LESSA, 2012, p. 25)

Desse modo, a transformação da natureza se dará através de relações que são mediadas por finalidades intersubjetivas e que estão cristalizadas pelo conjunto da herança sócio-histórica, mas que sofrerão futuras reconfigurações.<sup>14</sup>

Esse momento subjetivo não se constitui enquanto uma objetivação que não possui em seu ser uma devida materialidade. Essas relações, mesmo que em seus aspectos fenomênicos, não apresentam uma relação direta de realidade material posta, representam ações que dinamizam a práxis social em seu contínuo fluxo sócio-histórico, isto é, aquilo que anteriormente chamamos de reciprocidade social. Aqueles complexos que possuem como tarefa mediar à relação entre homens possuem como objetivo a conexão entre os elementos particulares da totalidade social, com as demandas genericamente postas. “É necessário identificar as necessidades genéricas, plasmá-las em formas sociais que sejam visíveis nas mais diversas situações, para que se tornem de fato operantes na cotidianidade.” (LESSA, 2012a, p. 114) Cabe a outras atividades colocar as demandas gerais, que cristalizam um determinado momento sócio-histórico, a reciprocidade delimitada pelo intercâmbio sociedade e natureza.

As decisões operadas pelo homem em todos os seus atos na vida social também são baseados em valores. À diferença daqueles que brotam dos atos laborativos – que tomam a forma de um produto útil, de um valor de uso – na práxis social os valores condensam-se num sistema de normas objetivadas em complexos como a moral, o costume, a tradição, o direito, a ética. Uma vez que este sistema constitui a norma, o padrão de comportamento socialmente assentido, os valores exercem forte apelo – uma coação mesmo anônima – sobre a subjetividade de modo que esta os internalize sob a forma de dever-ser. (MACÁRIO, 2009, p. 11)

---

<sup>14</sup> O sentido de intersubjetividade aqui utilizado em nada se assemelha ao utilizado por Jurgen Habermas em sua “razão comunicativa”. Para ele a esfera do trabalho em fins do século XX não responderia ou não teria mais um papel social relevante, sendo que a prática lingüística teria prioridade sobre as resoluções materiais da sociabilidade. Não é por outro motivo que Habermas valoriza o consenso, desprezando as relações objetivas que fundamentam o não consenso.

Como estamos percebendo todos estes complexos que se particularizam em relação à esfera do trabalho, constituintes da práxis social, nos indicam pistas, mesmo que iniciais, para compreendermos o papel que a educação, em sentido ontológico, desempenha na malha do ser social. Resta óbvio que entre essas mesmas esferas que se constituem enquanto reciprocidades em meio à totalidade sócio-histórica guardam, também entre si, suas respectivas singularidades.<sup>15</sup> O desenvolvimento da sociabilidade não rompe com a unificação da mesma, com seu caráter unitário. O que na aparência pode nos insurgir como algo desconexo e fragmentário apenas esconde a essência que esta por detrás do dinamismo dos complexos de mediações. Entre o complexo do trabalho e os outros complexos da práxis social existe uma “dependência ontológica e uma determinação recíproca, determinação que também existe entre os diversos momentos, então o ser social se põe, na bela expressão de Lukács, como um *complexos de complexos*.” (TONET, 2013, p. 94 grifos do autor)

Em sua *Ontologia do ser social* Lukács (2013) referiu-se ao trabalho como uma protoforma da práxis social, ou seja, como um modelo. Daqui podemos interpretar que tal modelo determina a dependência ontológica anteriormente assinalada por dois motivos. O primeiro já aludido anteriormente seria a reflexividade que o trabalho possui em relação as demais esferas da práxis social, isto é, reflui através de outras atividades uma gama de necessidades que não possui ontologicamente meio para saná-las. Como são atividades que não possuem mais identidade com as das demais espécies sua dependência encontra-se, também, no fato de sua conformação se efetivar por meio de teleologias, ou seja, apresentam a mesma estrutura do trabalho enquanto meio fundante do ser social. O filósofo húngaro denominou-as, em relação às teleologias que estão restritas ao âmbito homem e natureza, de teleologias secundárias. Assim, Lukács se refere “àqueles pores teleológicos que não têm por fim a transformação, a utilização de um objeto da natureza, mas que têm a intenção de levar outros homens a executarem, por sua vez, um pôr teleológico desejado pelo sujeito do enunciado”. (LUKÁCS, 2013, p. 161)

---

<sup>15</sup> “Pensemos um pouco: nas sociedades mais primitivas, o processo de diferenciação ainda estava nos seus estágios iniciais. Os momentos de identidade eram ainda marcantes. Os indivíduos, assim como suas atividades cotidianas, seus desejos e aspirações, seus padrões estéticos, etc., eram muito pouco diferenciados. A partir dessa situação, com a generalização desencadeada pelo fluxo da práxis social, se originou uma nova situação, qualitativamente distinta. O devir-humano dos homens fundou e exigiu uma crescente diferenciação das tarefas cotidianas e, conseqüentemente (mas nunca mecanicamente), das individualidades e dos complexos sociais parciais. Mesmo complexos sociais sempre presentes no mundo dos homens (como a fala e o trabalho) passam por um processo intrínseco de crescente complexificação e enriquecimento.” (LESSA, 2012a, p. 88)

Nessas teleologias encontramos momentos de identidade e de não-identidade com a esfera do trabalho, são teleologias, possuem finalidades e objetivações. Porém, suas semelhanças comportam suas particularidades, pois atuam sobre causalidades que por si-mesmas possuem posições teleológicas, isto é, não atuam sobre causalidades naturais, por conseguinte passivas. “Essa diferença qualitativa tem como consequência: primeiro, a ampliação do círculo do desconhecido; segundo, a problemática da intencionalidade da ação é muito mais problemática.” (VAISMAN, 2010, p. 48)

O complexo educacional é um exemplo dessas teleologias de segunda ordem e que possuem como objeto seres que não são passivos às intencionalidades de seus agentes, ou seja, “materiais” que respondem de forma diversas as intenções de seus sujeitos. Não obstante, a práxis sócio-histórica se sintetiza por tendências que se constituem por meio de uma configuração das ações teleológicas particulares, que mesmo possuindo um maior coeficiente de incerteza atuam na reprodução da sociabilidade, como é o caso do sentido da teleologia educativa que está presente no Manifesto de 32. É por meio de determinados pores teleológicos que, segundo Ester Vaisman, para Lukács, a ideologia surge e opera.<sup>16</sup> Desde o nível de existência mais imediato, restrito ao cotidiano, bem como ao mais genérico as ações aqui referidas

são mediadas por algum tipo de produção espiritual, formando um conjunto de posições teleológicas (excluído, aqui, o trabalho) em que a ideologia desempenha o papel de prévia ideação. Ou seja, a ideologia, em qualquer uma das suas formas, funciona como o *momento ideal*, que antecede o desencadeamento da ação, nas posições teleológicas secundárias. (VAISMAN, 2010, p. 49 grifos da autora)

Caracterizadas as peculiaridades do ser social, a práxis social fundada, mas não redutível ao trabalho, bem como o caráter particular dos complexos que se constituem hierarquicamente por meio do trabalho já podemos vislumbrar o papel que o complexo educacional na reprodução da sociabilidade e a vinculação ontológica dos distintos complexos sociais.

Como vimos o trabalho pressupõe as distintas esferas sociais, os complexos, como momento modelar, isto é, como um reflexo do agir humano que atua maneira particular

---

<sup>16</sup>“Portanto, quanto mais mediatizado é um momento e quanto mais complexa e travada se apresenta a sua relação com os fatores determinantes do todo, tanto mais difícil e árduo se torna o caminho pelo qual deve ser investigado o movimento dialético deste momento. Por isto, a pesquisa da esfera superior e mais mediatizada da realidade social – o reino das ideologias – oferece tantas dificuldades; [...]” (KOFLER, 2010, p. 76)

naqueles complexos. Desse modo, o trabalho como momento fundante do ser social atua de maneira a alimentar uma dupla dependência ontológica, sendo que a segunda se apresenta justamente nos reflexos históricos do complexo do trabalho na práxis educacional. Reforçando desde já que o *Manifesto dos Pioneiros de 1932* apresenta em sua proposta de projeto educacional alguns aspectos ontológicos da práxis educativa, sendo que uma delas seria esse reflexo do mundo do trabalho sobre as “preocupações ideológicas” dos signatários do documento os mesmos salientam que:

É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o método que realiza o acréscimo da produção social, é o único método suscetível de fazer homens cultivados e úteis em todos os aspectos. (AZEVEDO, 1932, p. 55)

Para os reformuladores da educação a escola refletiria o mundo do trabalho tanto nos valores morais da formação enquanto indivíduos quanto nos constructos subjetivos para a reprodução das novas formas de reprodução social. Outro aspecto importante que podemos verificar é que a educação para os Pioneiros se estendia para fora das instituições escolares, isto é, a aprendizagem mesmo pressupondo algum tipo de organização institucional valorizava outras formas de educação como as submetidas ao contexto do trabalho propriamente dito. Para Campos e Shiroma (1999, p. 485) os renovadores de 1932 se mostravam, ou pretendiam-se, atualizados com as reconfigurações da base produtiva nacional diante da ordem capitalista burguesa marcada pelo desenvolvimento da indústria nacional.

A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e a satisfação de suas tendências e de suas necessidades [...] numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno de produção e as condições de trabalho [...]. (AZEVEDO. 1932, p. 25)

Assim sendo, a educação para os renovadores estaria ligada às reconfigurações produtivas as quais por meio de sua particular teleologia orientaria os indivíduos aos novos processos sociometabólicos, que por um lado atuaria na formação das subjetividades reclamadas pelas transformações materiais e por outro lado na gestação das individualidades necessárias a uma determinada forma de substancialização das relações burguesas no Brasil.

## 1.2 A particularidade da educação

Como vimos, por meio do trabalho e de sua consecutiva complexificação sócio-histórica uma gama de outras atividades, caracterizadas por teleologias que não estão direcionadas à objetivação da natureza, surgem para possibilitar a reprodução da sociabilidade. Esse alto nível de abstração se faz necessário quando os objetivos são reconstituir ontogeneticamente os complexos sociais que tem como finalidade possibilitar àquela reprodução por meio da reciprocidade entre os homens, elemento que se fundamenta em regular as subjetividades que compõem tendências históricas. Como já salientamos, apesar de serem funcionalmente distintas, as atividades que possuem como objetivo funções preparatórias e reprodutivas para a realização do intercâmbio homem-meio tem entre si particularidades, ou seja, não se identificam em sua totalidade umas as outras, porém não perdendo seus elos de dependência ontológica. Isso nos possibilita capturar a particularidade da educação em meio ao documento por nós analisado não perdendo de vista a sua necessária vinculação com as bases materiais da reprodução da sociedade.<sup>17</sup>

Tudo o que é objetivado socialmente pelo conjunto da humanidade e o que se torna objeto de abstração pela consciência constitui a riqueza historicamente acumulada no e pelo fluxo sócio-histórico.<sup>18</sup> Entretanto, todo o conjunto destes bens constituintes da genericidade humana necessita, em meio à práxis social, de um intermédio material para que possa dar continuidade à reprodução social. Determinada capacidade de universalização se substancializa por meio do complexo da linguagem.

Com o aparecimento desta, os saberes abstraídos do trabalho e da prática social dos homens são elaborados sob a forma de conceitos, signos, tornando-se independentes da experiência imediata que lhes deu origem. (MACÁRIO, 2009, p. 12)

A linguagem é, tanto em suas manifestações orais como nas vertentes escritas, o vetor material que possibilita a transferência para outros lugares e épocas o conjunto das objetivações humanas, pois ela

<sup>17</sup> Em relação à temática da educação, aqui a ser trabalhada, somos legatários da interpretação lukácsiana de Eptácio Macário (2005; 2009)

<sup>18</sup> “É no contexto objetivamente social que o processo de trabalho e o produto do trabalho alcançam uma generalização que vai além do homem singular e, ainda assim, permanece ligada à práxis e, através desta, ao ser do homem: justamente a genericidade”. (LUKÁCS, 2013, p. 298)

torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da actividade prática mediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto existir como facto de consciência, isto é, como pensamento. (LEONTIEV, 1978, p. 87)

Dessa forma, determinado veículo comum possibilita a articulação entre individualidade e a genericidade do ser social, ou seja, a linguagem corporifica materialmente a atividade educativa, mas como veremos não se identifica com ela.<sup>19</sup> Soma-se à abstração objetiva da linguagem o papel dos instrumentos na cristalização das generalizações humano-sociais, pois os mesmos comportam em-si um conjunto de generalizações materializadas racionalmente. Neles estão contidas tanto as ações que os operacionalizam no trabalho, bem como as propriedades abstraídas dos objetos.

No decurso de sua trajetória de vida, que são muito distintas entre os indivíduos devido, principalmente e como veremos, às determinações de classe, o homem apropria-se de objetivações genéricas como as anteriormente assinaladas. A educação é um dos complexos que possui a finalidade de realizar a mediação entre a esfera singular/individual e a do universal/genérico. Nas palavras de Epitácio Macário:

A educação é precisamente o complexo social que articula a reprodução subjetiva da experiência acumulada no curso da história humana. No sentido mais largo do termo, ela constitui a totalidade dos gestos, das ações, das atividades que os homens exercem uns sobre os outros no sentido de proporcionar os mecanismos de assimilação por parte dos indivíduos, dos elementos da cultura material e espiritual produzidos pela humanidade. O homem se apropria da natureza através do trabalho; ele se apropria dos conhecimentos, saberes, habilidades, valores concernentes a vida social através de sua prática social. (MACÁRIO, 2009, p. 13-14)

Guardada sua função específica a educação se assemelha com o complexo da linguagem, pois atua em todas as esferas constituintes do ser social (o trabalho, a política, a moral, a ética, o direito, a ciência) sendo constituinte da práxis social. A educação não só possibilita o acesso

---

<sup>19c</sup>A linguagem está em condições de satisfazer essa necessidade social porque não apenas é capaz de transformar a consciência dinâmica e progressiva de todo o processo social de reprodução em portadora da relação viva entre homens, mas também porque acolhe em si todas as manifestações de vida dos homens e lhes confere uma figura passível de comunicação, ou seja, só porque ela constitui um complexo tão total, abrangente, sólido e sempre dinâmico quanto a própria realidade social que ela espelha e torna comunicável.” (LUKÁCS, 2013, p. 223)

através de sua atuação mediadora dos elementos restritos a esfera do conhecimento como também coloca demandas valorativas aos indivíduos, coagindo-os anonimamente.

A educação ontologicamente busca cumprir dupla função: por um lado, ela busca direcionar as decisões dos indivíduos em conformidade com os imperativos da reprodução social e, por outro, mediar a apropriação por parte dos indivíduos da experiência genérica acumulada. (MACÁRIO, 2005, p. 79)

O papel que a educação cumpre é nuclear para a reprodução social, pois possui o objetivo, mesmo em seu sentido mais amplo de realizar a mediação entre o indivíduo e o gênero. Dessa maneira fica demarcada a função socializadora como sua particularidade.

Logo na introdução ao *Manifesto de 1932* a função socializadora da educação enquanto atributo de desenvolvimento cultural, uma tentativa de contato aos bens genéricos essenciais, se torna explícita.

Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (AZEVEDO, 1932, p. 33)

Geneticamente, em seus primórdios, a educação comparece em meio à totalidade social de forma homogênea, cuja universalização se efetiva em meio à espontaneidade se difundindo por meio da práxis social. Suas particularidades são materializadas em cada momento concreto não necessitando, devido à própria e incipiente complexificação do trabalho, de se especificar através de outras formas que possibilitem a mediação da apropriação. Com a complexificação do trabalho e consecutivamente do conhecimento somado à divisão do trabalho, todas estas metamorfoses refletirão no modo como a educação irá mediar a apropriação, pelos indivíduos, do conjunto da experiência social. A educação formalizada condiz com a complexificação do conhecimento, ou seja, é necessário um local específico no qual possibilite a internalização de objetivações de outra ordem que não podem ser transmitidas pelo fluxo espontâneo da práxis cotidiana ou na ação imediata do trabalho.

Na educação escolar o objeto diz respeito aos conteúdos referentes ao trabalho e à práxis social que não podem ser reproduzidos subjetivamente no fluxo espontâneo das relações sociais. Trata-se de conteúdos cuja complexidade exige um local, um tempo e um método específico para sua transmissão/assimilação; é para isso que nascem as escolas. Nas sociedades

modernas, trata-se precisamente dos conhecimentos sistematizados no campo das artes, da filosofia, das ciências da natureza e das ciências humanas. (MACÁRIO, 2005, p. 104)

Essa educação em sentido restrito que desde seu início é fruto da divisão do trabalho faz com que através do “advento da educação formal parte dos integrantes da comunidade é fixada exclusivamente em atividades educativas, surgindo, desta forma, a profissão de professor.” (MACÁRIO, 2005, p. 103) A atividade docente se especifica devido as suas caracterizações em meio ao complexo educacional, em relação ao seu sentido mais amplo. Não deixa de se estabelecer por meio de teleologias secundárias, mas se estabelece em razão de sua função específica.

Como agentes que encarnam estas finalidades e portadores dos elementos da cultura que constituem a matéria da educação, os professores são os sujeitos da atividade educativa que se processa no interior da escola e instituições similares. O alunos são, ao mesmo tempo, sujeitos pacientes e agentes no exato sentido acima aludido: por um lado, não deixam de sofrer a ação educativa desencadeada pelos professores, por outro reagem ativamente através da atividade da apropriação. Também neste caso, professor e aluno têm um objetivo comum: *os elementos genéricos essenciais à formação do indivíduo*. (MACÁRIO, 2005, p. 103, grifos nosso)

O sentido da educação que estamos dando enfoque nesse capítulo, seu acepção ontológica, é a sua função específica de transmitir os bens culturais necessários a um projeto de reprodução sociometabólica historicamente determinada. Assim, quando se fala em bens genéricos essenciais esses dependem da intencionalidade da educação a ser reproduzida, isto é, se seria uma prática educativa voltada para o enriquecimento humano, no sentido da omnilateralidade,<sup>20</sup> ou na reprodução dos aspectos particulares e pragmáticos da educação, no sentido da alienação humana.

---

<sup>20</sup> A socialização, a formação humana, com base em uma tendência à omnilateralidade fora desenvolvido por Marx (2004) em contraposição a alienação imposta pela divisão do trabalho e pela propriedade privada no desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, uma educação não direcionada pelos elementos centrais da reprodução capitalista que a limitaria ao pragmatismo particularista da formação da subjetividade humana potencializaria a objetivação dessa subjetividade por meio de uma formação espiritual, física e técnica, uma formação integral da individualidade. Assim, impõe-se frente ao capitalismo “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua formação.” (MANACORDA, 1986, p. 79) É importante salientarmos que essa superação da alienação não é uma construção moral que se situaria em atitudes voluntaristas permeadas pelo fetiche também do particular. O que Karl Marx tem em mente é que essa superação dos limites impostos à formação integral do homem somente será possível pela concomitante socialização da propriedade privada que é baseada no potencial desenvolvimento das forças produtivas propiciadas pelo próprio sociometabolismo do capital.

A atividade docente, núcleo da educação em sentido restrito, que aqui estamos retratando como sendo uma ação realizada no interior da escola ou em instituições similares, requer uma série de elementos que não são característicos do meio cotidiano e, consecutivamente da educação em sentido amplo.

Como a contradição capitalista perpassa por todas as esferas da práxis social, devido à totalidade ontológica do ser social, desde o trabalho enquanto relação fundante até as esferas que possuem meramente como finalidade a relação entre os homens, donde se enquadra a educação, temos que analisá-la, a educação, em meio à sua base sócio-histórica concreta. Objetivando fugir de qualquer tipo de idealismo em relação ao complexo educacional e, principalmente, em relação à educação formal, determinado complexo tem que ser estudado em meio à contradição capitalista, ou seja, temos que vislumbrar suas especificidades e suas potencialidades, como já realizamos, porém salientando seu papel na atual sociabilidade, bem como os seus limites.

Analisadas as especificidades do complexo educacional e a sua relação de dependência ontológica com a esfera do trabalho vamos tecer, a seguir, algumas considerações entre a educação e o capitalismo, ou seja, as suas particularidades históricas atribuídas pelo atual modo de produção. Ademais, faremos breves reflexões sobre o papel da Sociologia enquanto disciplina acadêmica oriunda de um período histórica particular do capitalismo e que se relaciona de maneira decisiva com o documento por nos aqui a ser analisado, *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932*.

### **1.3 A escola, o capitalismo e a Sociologia: algumas considerações**

Como vimos, a educação se constitui ontologicamente enquanto uma esfera que se encontra relacionalmente dependente do complexo do trabalho sofrendo, desse modo, os desígnios sócio-históricos que possuem no metabolismo com a natureza o seu momento predominante e que reflete nos demais complexos que se constituem por meio da totalidade, que é o ser social. Ademais, o complexo educacional não é exclusivamente determinado pela esfera do trabalho, ou seja, possui legalidades próprias e uma independência relativa que retroage sobre toda a base material da sociabilidade.

A educação é atravessada pelas contradições sociais oriundas das sociedades classistas as quais definem o caráter da educação, formal e informal, tanto em seus conteúdos escolares, como na definição do sentido social desses mesmos conjuntos de generalizações produzidas pela humanidade. Essas podem servir para um processo de enriquecimento do conjunto do corpo social ou para reproduzir processos de exclusão econômica, política e social, isto é, fomentar a manutenção de projetos sociais que objetivem a perpetuação da clivagem social em distintas classes sociais e com diferentes posições nas relações produtivas.

O objetivo nesse item é tecer algumas considerações sobre a conexão que a escola possui com o surgimento do capitalismo em relação à reprodução da mão-de-obra, como também na formação de subjetividades concernentes as mudanças que o regime assalariado acarreta, ou seja, as motivações que ocasionaram a transformação do complexo educacional no sentido concernente à sua universalização em parâmetros formais que romperam tendencialmente com o passado feudal. Além do mais, apontaremos algumas das funções da Sociologia enquanto disciplina científica para a manutenção das relações de produção burguesas.

Nas sociedades em que impera a divisão do trabalho em distintas classes sociais anterior ao modo de produção capitalista o conjunto do conhecimento cristalizado historicamente também é dividido e monopolizado em meio às distintas classes.

Apenas as classes possuidoras, dizíamos, conheceram uma instrução específica para o cuidado e a educação dos jovens; as classes produtivas não a conheceram, nunca existiu um local que fosse exclusivo para crianças. (MANACORDA, 1986, p. 116)

As noções necessárias a atividade produtiva eram apreendidas através das várias atividades manuais mediante “um mínimo de noções a elas intimamente ligadas.” É somente com o capitalismo em sua vertente liberal que a escola será transformada e propagandeada como escola para todos e será formulada como uma instituição específica. “O característico nesse processo é que a estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, [...]” (MANACORDA, 1986, p. 121)

É interessante notar essa expansão do ensino por um duplo viés causal, sendo que um fator importante é próprio das reconfigurações atreladas ao mundo produtivo que prescinde

cada vez mais, com o avanço da sociabilidade capitalista, da expansão da ciência que se torna gradativamente mais operativa. Outro fator é a própria socialização da ordem política capitalista e burguesa que se estabelece em bases contratuais e que desagrega o mundo feudal em suas relações pessoais. É aqui que se fundamenta a ordem pautada em um direito natural que seria garantido pelo Estado e isso prescinde da socialização de noções que permitam ao trabalhador ser colocado agora sobre uma realidade progressivamente urbana e dotada de noções formais e impessoais. “Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era a condição para que esses cidadãos participassem do processo político.” (SAVIANI, 2003, p. 40)<sup>21</sup>

Esses foram os motivos da gestação dos sistemas nacionais de ensino, permitirem uma integralização entre conhecimentos formais e a consagração da ordem burguesa de dominação. Óbvio é que a sociabilidade instaurada pela burguesia revolucionou as relações sociais advindas do sistema produtivo feudal naquilo em que Karl Marx sinalizou como sendo uma “emancipação política”.

De par, concretizava-se a montagem de sistemas nacionais de educação em moldes laicos e estatais; nascia a escola de massas destinada à formação da cidadania segundo preceitos da doutrina liberal (*i.e.*, escola para indivíduos cujas ações deveriam ser coordenadas pelo Estado e orientadas pela visão de mundo burguesa. (MONARCHA, 2009, p. 33)

E é comprovado historicamente que a formalização e a tendência ao universalismo educacional mediante bases laicas não proporcionou um mesmo padrão de ensino entre burgueses e proletários recolocando, assim, em novas bases a contradição do ensino para as classes dominantes e para o conjunto das classes trabalhadoras. A universalização proporcionada pelos sistemas de ensino, guardadas as devidas particularidades locais de desenvolvimento do capitalismo, apesar de manter a separação do ensino entre as distintas classes sociais (qualidade, acesso, conteúdos específicos, etc) imprimiu por meio do ensino tradicional a possibilidade do contato com conteúdos de cunho científico, mesmo em suas manifestações pragmáticas.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Paralelamente a isso ocorre a formação por iniciativas populares de formação profissional técnica e científica, as sociedades operárias, os ateneus, as casas do povo e outras atividades similares. Para uma melhor abordagem verificar o trabalho clássico de ENGUITA (1989)

<sup>22</sup> “A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os

É interessante que após a formação dessas redes de ensino nacionais, durante a segunda metade do século XIX, começam a ocorrer estudos instrumentalizados para a compreensão do indivíduo em idade escolar e mais particularmente voltados para a infância. Com esse intuito “convergiam disciplinas repentinamente dotadas de sentido educativo: medicina, antropometria, fisiologia, biologia, psicologia (normal e anormal), sociologia e estatística” (MONARCHA, 2009, p. 34). Em vista disso, abriu-se uma ruptura decisiva na pedagogia clássica de viés filosófico e essencialista caindo sob o domínio biopsicológico e sociológico com “os expoentes da nascente sociologia: Herbert Spencer e Émile Durkheim” (MONARCHA, 2009, p. 34)

Essa mudança de foco pedagógico se constitui num período histórico em que a burguesia atua pela “mudança de interesses”, isto é, de classe em que se buscava consolidar uma nova ordem social em detrimento do regime feudal passava-se a propagandar a perpetuação da sociabilidade burguesa. “É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência” (SAVIANI, 2003, p. 40) Essa nova pedagogia que será alimentada pelos referidos campos científicos citados anteriormente surge em um contexto em que as contradições sociais capitalistas se mostravam geneticamente articuladas ao seu modo de reprodução social. Segundo Saviani (2003) a tendência nuclear dessa pedagogia que ficou conhecida pela Escola Nova deslocou do cunho social a questão do igualitarismo e vinculou-o a esfera do individual. Essa pedagogia considera que

Os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que tem menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo. (SAVIANI, 2003, p. 41)

Ao diagnosticar pelos estudos personalísticos a particularidade do desenvolvimento pessoal acaba-se justificando a tendência pedagógica da Escola Nova como sendo de cunho meritocrático e legitimadora de desigualdades sociais.<sup>23</sup>

---

trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias.” (SAVIANI, 2007, p. 59)

<sup>23</sup> “A despeito de eventuais diferenças entre os principais ideólogos do movimento escolanovista, existem algumas características comuns desse movimento educacional que aqui ressaltamos: a crítica, geralmente estereotipada, dos modelos educacionais e pedagógicos anteriores e que foram rotulados como “escola tradicional”; a mudança de foco da aprendizagem pela transmissão e centrada no professor para a aprendizagem

Todo o conjunto de contradições gestadas e reproduzidas pela relação entre capital e trabalho e que fora descritas por Marx (1983) originam disciplinas que objetivam curar as sociedades sob o domínio capitalista, ou seja, qualquer espécie de tentativa transformadora e que se mostre como alternativa ao capitalismo é afastada.

Fruto do pauperismo e das conseqüências sociais geradas pela reprodução das situações deletérias da sociedade capitalista a “questão social” surge como uma expressão que simbolizaria as pretensas preocupações de distintos setores da sociedade com os problemas gerados pelo capitalismo. Objetivando sanar o que fora denominado de “questão social” as classes dominantes e os seus ideólogos conservadores passam a promulgar uma intervenção limitada, criando para isso disciplinas específicas para que vislumbassem a obtenção de conhecimento que desvinculasse a “questão social” do campo econômico.

Entre os ideólogos conservadores laicos, as manifestações da “questão social” (acentuada desigualdade econômico-social, desemprego, fome, doenças, penúria, desproteção na velhice, desamparo frente a conjunturas econômicas adversas etc.) passam a ser vistas como o desdobramento, na sociedade moderna (leia-se: burguesa), de características inelimináveis de toda e qualquer ordem social, que podem, no máximo, ser objeto de uma intervenção política limitada (preferentemente com suporte “científico”), capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário reformista (aqui, o exemplo mais típico é oferecido por Durkheim e sua “escola” sociológica). No caso do pensamento conservador confessional, reconhece-se a gravitação da “questão social” e se apela para medidas sociopolíticas para diminuir os seus gravames, insistindo-se em que somente a sua exacerbação contraria a “vontade divina” (é emblemática, aqui, a lição de Leão XIII, de 1891). (NETTO, 2013, p. 5-6)

Fugindo das determinações econômicas e, consecutivamente, da luta de classes “surgiu a sociologia como ciência autônoma; quanto mais ela elaborou seu método, tão mais formalista se tornou, tanto mais substituiu, à investigação das reais conexões causais na vida social, análises formalistas e vazios raciocínios analógicos.” (LUKÁCS, 1968, p. 65) Foram fundamentais para o surgimento em disciplinas autônomas o fato do surgimento da economia marxista desnudar os limites da sociabilidade capitalista, colocando a luta de classes como elemento central e estabelecendo que sempre os elementos da economia fossem levados em consideração. “Enquanto na época clássica havia um esforço no sentido de compreender a conexão dos problemas sociais com os econômicos a decadência coloca entre eles uma

---

baseada na experiência e na descoberta decorrente dessa; a ilusão de que por meio da educação se corrigiriam os males da sociedade; a “descoberta” da criança; e a exaltação da individualidade e da subjetividade.” (DERISSO, 2010, p. 55)

muralha divisória artificial, pseudocientífica e pseudometodológica [...]” (LUKÁCS, 1968, p. 65) Como salienta Lukács (1968) com esses desdobramentos que seriam também característicos da disciplina de história as áreas do conhecimento seriam distinguíveis entre-si, atuando por meio de complexos internos duais, ou seja, não articulados dialeticamente.<sup>24</sup>

Soma-se ao período de profundo empobrecimento da filosofia burguesa a intensa divisão do trabalho provocada pelo avanço do capitalismo o qual reflete na fragmentação e na pretensa especialização dos estudos filosóficos e sociais. Desse modo, aqui temos as conseqüências do processo de reificação social que atingi não somente os comportamentos individuais como também a própria ciência burguesa definhante. “Recusando o ponto de vista da totalidade, a ciência burguesa faz da necessidade uma virtude, já que o limite que ela não pode superar consiste na sua capacidade enfática e metodológica para conceber a realidade como totalidade.” (KOFER, 2010, p. 172)

Ao convertesse, tal como a economia, em uma ciência rigorosamente especializada, se converte a sociologia, como as demais ciências sociais específicas, problemas que são condicionados pela divisão capitalista do trabalho. Entre suas principais funções que surge espontaneamente e que jamais se torna consciente para a metodologia burguesa: a de atribuir os problemas decisivos da vida social, para uma disciplina especializada que se declara incompetente para resolver para uma outra disciplina também incompetente. (LUKÁCS, 1959, p. 472-473)

Lukács, dando prosseguimento, enfatiza que seria o objetivo da filosofia burguesa em tratar “os problemas da vida social com o interesse cada vez maior em evitar que sejam esclarecidos e, muito menos, resolvidos.” (LUKÁCS, 1959, p. 473)

A Sociologia vai atuar como sendo promotora de estudos que visam adequar e conformar as subjetividades nas reconfigurações produtivas e reproduzi-las de modo a estabelecer as funções específicas de cada grupo social na sociedade.<sup>25</sup> Não seria por outro

---

<sup>24</sup> “A Sociologia, como disciplina independente, surgiu na Inglaterra e na França ao dissolver a economia política clássica e o socialismo utópico, que eram ambos, cada um ao seu modo, doutrinas que abarcam a vida social e se ocupavam, assim, de todos os problemas essenciais da sociedade, em relação as questões econômicas condicionantes. Ao se criar a Sociologia como disciplina à parte é designado para ela o estudos dos problemas da sociedade prescindindo de sua base econômica; a suposta independência dos problemas sociais em relação aos econômicos é, com efeito, o ponto de partida metodológico da sociologia.” (LUKÁCS, 1959. p. 471)

<sup>25</sup> A Sociologia enquanto disciplina acadêmica a que estamos nos referindo é a situada em seus princípios originários, sendo representada majoritariamente pela escola positivista francesa no pensamento de Émile Durkheim. Ainda assim é interessante pensarmos na evolução ou não da disciplina em relação às reconfigurações do capital no degrading do século XX, ou seja, em que nível a Sociologia abarca o pensamento dialético e a interpretação da realidade pelo viés da totalidade.

motivo que a Sociologia enquanto disciplina isolada das questões estruturais da sociedade irá fundamentar os estudos sobre educação em níveis macrocosociais, objetivando estabelecer o papel da educação na transformação mediante a conservação do capitalismo como a única sociabilidade possível.

## Capítulo 2

### ***Sobre Revolução burguesa no Brasil e a sua forma de dominação de classista***

Como poderemos testemunhar, histórico e socialmente, o *Manifesto de 1932* e consecutivamente o seu conteúdo filosófico, social e pedagógico é gestado pela somatória das transformações nos diversos complexos sociais da sociabilidade brasileira, desde meados da segunda parte do século XIX. Aqui, daremos destaque ao período imediatamente anterior à Revolução de 1930, isto é, os anos 20, pois os mesmos simbolizam um período de aceleração das bases sócio-metabólicas do mundo urbano-industrial munido do “declínio” da participação do café na economia brasileira que tencionaram para uma multiplicidade de transformações no âmbito cultural e, sobretudo educacional.

As revoluções burguesas são marcadas no ocidente pelo rompimento das práxis sociais pretéritas que possuíam em seu núcleo entraves para a instauração da reprodução do capitalismo, o qual exige para isso relações sociais marcadas pela impessoalidade e, principalmente, pela mão-de-obra assalariada. Assim, mais diretamente se referindo ao complexo educacional, o mesmo, para reproduzir subjetivamente as orientações teleológicas de sua mão-de-obra, necessita de uma práxis educativa baseada na impessoalidade, sendo esta organizada e tutelada pelo Estado, isto é, sem nenhuma intervenção personalista, como da religião. Não obstante, às orientações sociológicas e pedagógicas que encaminham a universalização do ensino básico, e que estão contidas no documento por nós analisado, são oriundas de um período de reprodução da hegemonia burguesa em que a mesma já se encontrava minimamente consolidada em seus pólos principais.

A particularidade da Revolução burguesa no Brasil assinalou esse amalgama de singularidades locais, uma revolução que foge aos padrões que podemos considerar clássicos, com o período de decadência que a filosofia burguesa se encontrava. Essa fusão se mostrou funcional, como veremos, para a maturação e progressiva continuidade da modernização brasileira que de modo peculiar trilhou um caminho que repunha em novas bases todo o complexo de atraso e decadência social. Poderíamos dizer, então, que a revolução burguesa no Brasil e a reprodução social por ela instaurada se manifestou de maneira autocrática, ou seja, uma objetivação das relações burguesas que não colocou em questão a hegemonia das elites brasileiras que se auto definia por meio da não socialização da política.

Tomando como pressuposto as breves considerações anteriores realizaremos neste capítulo algumas exposições que apontam para a particularidade da Revolução burguesa no Brasil, subsidiando a compreensão dos efeitos de determinada especificidade no *Manifesto de 1932*. Num segundo momento, recuperaremos as interpretações não clássicas da gestação e reprodução das forças burguesas no Brasil, principalmente os conceitos de “Revolução passiva”, “Via-prussiana” e “Modernização conservadora”. Ademais, ficará explícito que determinado documento em suas diretrizes pedagógicas e filosófico/sociológicas exprimem os necessários direcionamentos tanto das políticas educacionais em nível de Estado, como nas interpretações sociológicas encontradas no próprio documento da sociabilidade brasileira.

Já num terceiro momento, faremos algumas considerações sobre o conceito de “autocracia burguesa”, as suas principais ordenações definidoras e reflexivas da sociabilidade brasileira. Ficaré estabelecido, desse modo, que as particularidades históricas da objetivação da relação entre capital e trabalho refletem também em especificidades que se traduzem em singulares formas de dominação burguesas. Isso nos propiciará entender, também, que a hegemonia burguesa definidora das relações de classe no Brasil se reproduziu através das instituições políticas pelo viés autocrático, isto é, uma auto dominação dos meios políticos, econômicos e sociais mesmo nos períodos considerados de cunho progressista e com ideias democráticas.

## **2.1 As determinações da Revolução Burguesa no Brasil**

Pensar a questão da revolução burguesa no Brasil é “fechar” ou “marcar” um período na história nacional caracterizado por extensas e profundas transformações nos diversos complexos sociais. Também pensar em revolução é delinear suas principais concretudes de modo sempre a explicitá-la de maneira processual, ou seja, na superação, acomodação e reconfigurações futuras, no seu modo de ir sendo constituída e que somente se realiza quando a reprodução social ganha proeminência, ou atinge o clímax, das forças produtivas industriais. Assim sendo, se tratando de fenômenos sócio-metabólicos seria-nos mais justo, ou correto, falarmos de período de “desenvolvimento genético” do poder burguês e da consubstanciação

da dominação burguesa no Brasil, lapso esse em que se cristalizaram alguns fatos e mudanças basilares para ao processo de revolução em questão.<sup>26</sup>

Fernandes (2008) ressalta as dificuldades para caracterizar tal formação, a reconfiguração das elites dominantes brasileiras e o seu ponto no qual alcança um patamar irreversível. Porém, salienta que nesse processo de gestação genética e do seu próprio caráter, ou do sentido de seu aburguesamento, existe um ponto de partida em um ponto de chegada destacado entre o fim do Império e os Primeiros tempos do Regime Republicano.

O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas de poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil, e praticamente separa (com um quarto de século de atraso, quanto às datas de referência que os historiadores gostam de empregar – a Abolição, a Proclamação da República e as inquietações da década de 20), a “era senhorial” (ou o *antigo regime*) da “era burguesa” (ou a *sociedade de classes*). (FERNANDES, 2008, p. 266)

Ianni (1984, p. 28) salienta que a história da sociedade e do desenvolvimento do poder estatal traduz o problema da revolução burguesa no Brasil, bem como a demarcação temporal de seu desenvolvimento e cristalização. Várias, segundo ele, seriam as interpretações de sociólogos e outros cientistas sociais que refletem sobre o caráter da formação política do Estado brasileiro durante os desdobramentos da revolução. Entretanto, apesar dos acordos sobre as fases históricas dessa maturação social burguesa não se estabelecerem consensualmente, o período histórico geral no qual aglutinaria os elementos necessários para tal reprodução se estabelecem mediante certo assentimento. “A abolição da escravatura, a queda do regime monárquico, a imigração de braços para a lavoura, o predomínio do fazendeiro de café, o desenvolvimento capitalista e outros desdobramentos da história brasileira ajudam a delimitar a época da revolução.” É importante destacar, desde já, que ao considerarmos que no Brasil ocorreram transformações próprias de regimes burgueses não nos autoriza a dizer e a

---

<sup>26</sup>Os autores que teorizaram sobre a revolução burguesa no Brasil evidenciando a sua particularidade constituinte e que serão utilizados por nós nesse capítulo, possuem entre-si distintas visões sobre determinado processo, porém compactuam da particularidade da revolução burguesa brasileira, ou seja, mesmo possuindo distintas conceituações para o mesmo processo concordam com o caráter não clássico da revolução. Sobre a especificidade da interpretação de Florestan Fernandes pode-se consultar Coutinho (2011); para uma abordagem das interpretações de Nelson Werneck Sodré como de Caio Prado Jr. ver os recentes trabalhos de Del Roio (2016; 2016a)

identificá-las entre-si. Problematizando a utilização da categoria de Revolução na realidade brasileira, Fernandes (1976, p. 20) deixa nítida a sua abordagem, sendo o mesmo conceito estrutural a cada contexto específico de reprodução das relações de produção engendradas. “Portanto, ao se apelar para a noção de ‘Revolução Burguesa’, não se pretende explicar o presente do Brasil pelo passado dos povos europeus. Indaga-se, porém, quais foram e como manifestaram as condições e os fatores histórico-sociais [...]”. Por conseqüência, o objetivo não seria negá-la ou identificá-la totalmente excluindo a interdependência do capitalismo em nível mundial e os processos de identidade e não identidade dos complexos sociais.

Em suma, a ‘Revolução Burguesa’ não constitui um episódio histórico. Mas, um fenômeno estrutural, que se pode reproduzir de modos relativamente variáveis, [...] desde que certa sociedade nacional possa absorver o padrão de civilização que a converte em uma necessidade histórica. (FERNANDES, 1976, p. 21)

Algo que poderíamos salientar como “universal” para o processo de gestação, constituição e maturação das forças burguesas e, por conseguinte, de sua solidificação industrial é a maneira em que o acúmulo de riqueza se compõe preparando as bases para àquele sazonalamento. A “assim chamada acumulação primitiva” como delineou Marx (1984, p. 261) no *Capital* (Crítica da economia política) seria todo um processo “precedente à acumulação capitalista, uma acumulação que não é o resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida”. De certa forma, a organização da economia capitalista pressupõe certo grau de desenvolvimento comercial, mesmo estando subsumido à relações capitalistas externas sem estar sendo gestado por forças produtivas propriamente capitalistas internamente.

Em todo o processo de Revoluções burguesas alguns agentes sociais destacaram-se por seus papéis estratégicos na consolidação e na tipificação tanto econômica, como política e social da reprodução social. No caso do Brasil, essa figura irá qualificar tanto as origens da chamada “acumulação primitiva”, bem como nos elementos disjuntivos de nossas características sociais. O destaque aqui dado para o “setor” ou grupo social que irá dinamizar e em certa medida criar obstáculo para a maturação das relações burguesas no Brasil se torna, por assim dizer, elemento fundamental para a compreensão da disputa de hegemonia na sociedade. “Em regra, tais personagens pertencem a certas categorias sociais simétricas e tendem a preencher funções homólogas na ruptura com o passado e na criação de novas estruturas econômicas.” (FERNANDES, 1976, p. 103)

O destaque dado ao fazendeiro de café e ao imigrante por Fernandes (1976) salienta o papel dessas duas figuras na fundamentação da reprodução do capitalismo no Brasil. Mesmo que inicialmente esses dois atores, ou categorias sociais simétricas internamente, possuísem objetivos incomuns no processo genético de maturação das relações burguesas no Brasil irão se complementar, mesmo que em suas relações originárias representam fenômenos aparentemente excludentes. Desse modo, Fernandes (1976) destaca que enquanto um estava ligado a sua condição de *status senhorial* o outro “fora do contexto do tradicionalismo”, ou seja, não estando preso diretamente as relações puramente definidas pela hegemonia oligarca objetivava, potencialmente, ações inteiramente econômicas.<sup>27</sup>

O mais interessante é o processo de transformação vivenciado pela burguesia associada diretamente aos setores rurais, que com o passar do tempo deixa progressivamente seu exclusivismo de produção agro-exportadora e subsumida à produção agrícola para investir em outros setores da economia. De acordo com Fernandes (1976) o fazendeiro de café é primeiramente pressionado pela situação dos custos sociais da grande lavoura e consecutivamente é forçado a renunciar gradativamente o seu *status senhorial*. Isso se tornara mais premente na medida em que a base produtiva escravista é substituída pelo trabalhador livre, bem como o peso do patrimonialismo em sua globalidade arrefece, sendo “crescentemente incentivado a operar com a riqueza fora do contexto econômico da grande lavoura”. (FERNANDES, 1976, p. 104) O que podemos verificar seria a contaminação do setor rural pelo “elemento burguês” do imigrante que é catalisado pelo advento da ordem social competitiva.

Sodré (1976, p. 255) destaca a combinação entre a generalização da economia mercantil interna com a subjetividade imigrante que é abrangida pelo dinamismo econômico e que não se designa mecanicamente ao destino único pelo qual chegaram e por aqui se estabeleceram dedicando-se a atividades urbanas como a troca. É desse complexo relacional que surge a “segunda camada que vai constituir a burguesia brasileira, ao lado daquela que se recruta no ventre do próprio latifúndio: a dos imigrantes enriquecidos pelo comércio e, depois, transformados em industriais.”

---

<sup>27</sup> Não estamos deixando “de lado” ou atribuindo menor importância para a consubstanciação da Revolução burguesa no Brasil fatores políticos como a independência política do Brasil (1822) que possibilitou um refluxo de capitais para o interior, muito menos para o fato de a Abolição ter “oficializado” o trabalho assalariado. Esses e outros fatos objetivos e subjetivos se somam por meio da totalidade daquele lapso de tempo de constituição da revolução brasileira.

Devemos salientar que esse processo de transformação da burguesia agrária, ou do fazendeiro de café, é um processo intrincado e não fácil de ser apontado. Por isso mesmo a passagem apontada anteriormente sofre avanços e retrocessos que resultam da nossa própria tradição colonial. Assim, em alguns momentos prepondera, principalmente no último quarto do século XIX, os valores do *status colonial* sobre a obtenção de riqueza, ou dos valores ditos econômicos.<sup>28</sup> Característica essa que irá marcar a sociabilidade brasileira até mesmo depois da solidificação do poder burguês.

A acumulação necessária e anteriormente assinalada ocorre no final do século XIX cujo dinamismo é apontado pela ascensão do mercado interno. “A fase final do século XIX, quando a acumulação se processa, é o prelúdio necessário da fase, no século XX, em que o surto industrial ocorre” (SODRÉ, 1976, p. 11). A burguesia coloca no palco suas reivindicações quando a instauração do regime Republicano põe em questão os velhos entraves do regime monárquico. “Surge uma dominação burguesa embrionária, pois que ainda submetida à *classe senhorial de que se origina em grande parte*”. (IANNI, 1984, p. 30 grifos do autor)

Toda essa acumulação direcionada pelos setores e elementos rurais irá reforçar a peculiaridade da formação do Estado brasileiro e inscrever geneticamente as futuras transformações dos domínios burgueses no Brasil. Trilhando um caminho pendular entre os interesses voltados para o exterior e outros voltados para o interior, aqueles domínios vão se constituindo de maneira peculiar, devido a sua forma de acumulação originária, bem como ao seu passado colonial e escravista. O sentido da modernização capitalista que se instaura no Brasil incluirá apenas a ala dominante como sujeitos e objetos de civilização. Como nos chama a atenção Fernandes (2008, p.269) destaca que a burguesia que se forma geneticamente pelos seus elementos oligárquicos é “dotada de um moderado espírito modernizador” limitando a intenção modernizante atrelada ao âmbito empresarial e a mentalidade econômica, voltada ao crescimento econômico. “Saía desses limites, mas como meio – não como um fim – para demonstrar sua *civilidade*. (grifo do autor)

Entre a Abolição e a Proclamação da República e os anos 30 (período conhecido como República Velha) as bases para um desenvolvimento capitalista vão sendo solidificadas.

---

<sup>28</sup> Fazendo um paralelo das heranças sócio-históricas portuguesas e da formação do Estado nacional brasileiro Mazzeo (1989) destaca que “nessa sociedade, onde a estrutura econômica dominante é o mercantilismo, coexistem a mentalidade burguesa e a nobre-mercantil. Daí, ser ela ambígua, sendo que é nessa ambigüidade que encontramos os nexos lógicos para que expliquemos a não-existência de uma burguesia de mentalidade industrial forte e hegemônica.” (MAZZEO, 1989, p. 97-98)

Alguns fatos objetivos somam-se a algumas materializações cristalizadas anteriormente a tal período. Já no ultimo quarto do século XIX ocorrem importantes mudanças estruturais como o surgimento das ferrovias, o transporte a vapor, as estradas, os serviços públicos urbanos que tecem uma nova configuração aos centros urbanos, eu somam-se as primeiras indústrias (SODRÉ, 1990). Paralelamente ocorre um aparelhamento da vida financeira no país com a “multiplicação dos bancos, das empresas financeiras em geral, das companhias de seguros, dos negócios de bolsa, permitem captar e mobilizar em escala que vai se fazendo significativas, as fontes da acumulação capitalista.” (PRADO JR., 1945, p. 194-195)

Podemos dizer, assim, que o período conhecido como Republica Velha ou como denominou Prado Jr (1945) de “Republica Burguesa” (1889-1930) configura um importante período de solidificação do elemento burguês que reflete sobre o tecido social em vários sentidos.

Depois da Abolição e da Proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês; mas é depois de 1930 que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país (...). (COUTINHO, 2006, p. 76)

Não obstante, durante tal período é que a “questão social” aparecerá de maneira mais ou menos explicita pelo advento, mesmo que difuso e fragmentado, do conjunto industrial e da urbanização.<sup>29</sup> Entre 1917 e 1920 várias greves foram decretadas nos principais centros urbanos do país. Ademais, as discussões sobre a moral e a higiene ganham uma relativa força somada as questões ligadas à esfera sanitária e educacional que são retratadas pelas elites como sendo questões ligadas quando muito ao “estado de coisas” do regime Republicano, mas nunca as contradições do regime em ascensão.

O crescimento da classe trabalhadora, de sua organização e de seus movimentos, de um lado, bem como a crescente exacerbação de conflitos entre os vários segmentos sociais (oligarquia, burguesia, proletariado, camadas médias, militares) e o Estado, induz, entretanto, um crescente movimento conservador, como mecanismo de defesa do “sistema”. (CANO, 2012, p. 905)

---

<sup>29</sup> “Aqueles que tem capitais aplicados na industria são unicamente indivíduos que lograram reunir fundos suficientes para se estabelecerem nela por conta própria e independentemente. Alguns obtiveram grandes lucros na lavoura, particularmente do café. Quando depois de 1907, por exemplo, o café produzia larga margem de proveitos graças a política de valorização, mas o seu plantio estava limitado e havia o perigo da recorrência da crise, muitos daqueles lucros foram aplicados na industria que efetivamente, depois de 1910, se desenvolve com rapidez.” (PRADO JR., 1945, p. 264)

Também nesse período tornam evidentes os reflexos no campo artístico com A Semana de Arte Moderna entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, bem como a fundação do PCB no mesmo ano. Segundo Coutinho (2011, p. 24), é a primeira vez na história do Brasil que se estabelece “a criação de um partido político feito a partir de baixo; e de um partido não só independente do Estado, mas até mesmo antagônico a ele [...] que é momento básico de uma sociedade civil efetiva.”

Em todos os momentos históricos do Brasil em que ocorreram “rupturas” políticas essas sempre demonstraram e caracterizaram o caráter daquilo que Fernandes (1976) denominou de “autocracia.” Todos esses fatos políticos carregaram a essência da modernização brasileira sempre vinculada através do associativismo aos pólos da economia estrangeira reproduzindo, desse modo, aquilo que Prado Jr. (1945) evidenciou pelo “sentido da colonização” por aqui efetuada. É o que observados no processo de independência política frente a Portugal em 1822, processo em que se preservou uma estrutura monárquica em detrimento de avanços dos ideais republicanos e o que podemos observar também com o conhecido “Golpe da Maioridade”.<sup>30</sup> Esse caráter se fará presente em todos os momentos em que as elites brasileiras se sentirem ameaças tanto pela massa trabalhadora quanto pelas suas disputas internas.<sup>31</sup>

O que vimos até o momento foram dois nódulos da formação, ou do desenvolvimento genético das relações produtivas brasileiras, isto é, do seu processo de ir sendo e constituindo-se por meio de uma práxis social que se consubstancia através de uma totalidade oriunda de complexo de complexos. Vimos minimamente o período em que a Revolução burguesa no Brasil toma “corpo” e se acelera por meio do processo de industrialização e complexificação social na Primeira Republica. Ademais, levantamos de modo sucinto alguns elementos

---

<sup>30</sup> Com o retorno de D. Pedro I para Portugal devido aos problemas de sucessão do trono português inicia-se no Brasil em 1831 o período Regencial que ficou conhecido na história como um lapso temporal caracterizado por uma série de conflitos que questionavam a centralização do poder. Com isso as elites brasileiras aceleram o entronamento de D. Pedro II, então com 14 anos de idade estabilizar os conflitos e manter os seus privilégios. Até então a Constituição somente permitia que Pedro II ocupasse o trono brasileiro a partir de 21anos, sendo que o rebaixamento da idade obrigatória por um ato adicional constituiu-se no chamado “Golpe da Maioridade”.

<sup>31</sup> “Alguém, em algum lugar, disse que a República foi proclamada de tal forma que, no dia 15 de novembro de 1889, muitas pessoas imaginaram que a movimentação de tropas, nas ruas do Rio de Janeiro, então capital do país, fosse uma parada militar. Essas palavras transmitem com fidelidade o caráter do movimento que derrubou o velho D. Pedro II do trono. Mantendo a tradição inaugura em 1822, a burguesia proclama a República, longe das massas populares. A tradição prussiana da classe dominante articula, “pelo alto”, o golpe de Estado que implanta o regime republicano e uma ditadura militar no país, como conclusão de um processo modernizador iniciado na segunda metade do século XIX, expressando, assim, o apogeu da burguesia do café.” (MAZZEO, 1995. p. 26)

distintivos da burguesia brasileira, o seu caráter colonial e sua dependência genética com os elementos rurais. Assim sendo, ao final dos anos 20 temos um novo quadro econômico no que se diz respeito às atividades rurais e, sobretudo, as industriais. Conseqüentemente, o movimento que culminou com a chamada Revolução de 1930 simbolizou no plano político as transformações aglutinadas nas duas décadas anteriores.

A ideia de mudança, particularmente no plano político, corresponde plenamente à ideia de mudança na ordem material, a mudança que a emergência das relações capitalistas já amplas – em relação ao recente passado escravista e às formas feudais e semifeudais ainda vigentes no interior – estavam a exigir e que se *refletiam em todos os campos*. (SODRÉ, 1981, p. 23 grifo nosso)

É a partir desse movimento que se “cria condições para o desenvolvimento do *Estado burguês*, como um sistema que engloba instituições políticas e econômicas, bem como padrões e valores sociais e culturais de tipo propriamente burguês.” (IANNI, 1979, p. 13)

Sob a liderança dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul essas demandas pelo sentido de modernização são acolhidas pelos setores tradicionais das elites com apoio das camadas médias dos centros urbanos. Esse movimento político-militar de 1930 se promulga por meio do rearranjo das forças burguesas sem se desligar de suas bases agrárias, extraíndo daí os recursos políticos e sociais que a convertem em elites modernas no processo de industrialização, possuindo como fermento a “questão social” e a incorporação das massas urbanas ao mundo dos direitos. (VIANNA, 1996)

A Revolução de 1930 é o momento de redimensionamento do capitalismo brasileiro em moldes modernos, mas não representa um rompimento revolucionário com a dependência e a subordinação do capitalismo nacional frente aos pólos desenvolvidos do capitalismo. (MAZZEO, 1995, p. 31-32)

Assim, o movimento de 30 é o resultado político da necessária modernização da sociedade pelas forças burguesas, o que vai refletir nas críticas à Primeira República ocorridas nos anos 1920 e que irão se refletir no Estado como agente organizador dessa modernização e conseqüente reforma da sociedade no pós 30.

Nessa fase autocrática da cristalização das relações produtivas burguesas no Brasil o que se encontra em cena devido ao processo de industrialização e da complexificação da sociedade civil é o proletariado. “A grande preocupação de vitoriosos e vencidos da

Revolução de 1930 foi essa componente nova, que se inseria agora no processo político e exigia toda atenção.” (SODRÉ, 1976, p. 301) Isso demonstra o caráter decadente de nossa formação burguesa de viés autocrático que exclui das decisões políticas a participação das massas que não faziam parte das elites que se metamorfoseavam no poder. Também se torna evidente com essa característica política de constituição do Estado burguês brasileiro a sua gênese decadente, pois ao se formar de maneira autocrática não combate os elementos e forças pretéritas reacionárias e sim o conjunto da classe trabalhadora.

A burguesia no Brasil se constitui e se reproduz atualizando o seu caráter colonial e suas heranças agrárias. Gestar-se-á por uma via não clássica de revolução burguesa, a qual trará conseqüências para a reprodução dos valores propriamente burgueses e de suas demandas sociais. Isso se tornará evidente quando verificarmos os reflexos que determinada ordem social em processo de gênese, adequação e controle no Manifesto de 32, por nós analisado, que enfatiza formalmente a reforma da sociedade através da educação. Entretanto, essa transformação social por meio do complexo educacional será realizada pelo viés da adequação moral das bases subjetivas necessárias para a reprodução social burguesa que comporta um projeto social que objetiva a preservação da harmonia e do domínio e perpetuação das classes sociais.

## **2.2 As objetivações “não clássicas” das Revoluções burguesas e o Brasil**

No processo de gestação das relações capitalistas, ou da passagem das sociabilidades não capitalistas, pré-capitalistas para as relações sociais capitalistas, ocorrem transformações que qualificarão o tipo de transição que se objetivará entre determinados processos históricos e sociais. O modo como as forças burguesas enfrentam as relações políticas, econômicas e sociais pretéritas é que dará e determinará o caráter dessas transformações e das novas formações sociais. Já vimos anteriormente que o caso do Brasil possui um processo particular de engendrar suas relações produtivas burguesas. Agora exporemos alguns conceitos que exemplificam as vias de objetivação do capitalismo consideradas não clássicas que nos auxiliam na compreensão da cristalização do capitalismo no Brasil.

Segundo Coutinho (2006) existem três paradigmas que nos auxiliariam a compreender a via de instauração das relações capitalistas em países como o Brasil. O primeiro aqui citado pelo autor seria o conceito de “via prussiana” de Lênin, que compara o caso da Prússia com os países considerados casos clássicos de revolução burguesa como os Estado Unidos, a Inglaterra e a França situando-os na forma como o capitalismo teria resolvido ou não as questões agrárias . Esse conceito sinaliza “um tipo de transição ao capitalismo que conserva elementos da velha ordem e, nessa medida, tem como pressuposto e resultado um grande fortalecimento do poder do Estado” (COUTINHO, 2006, p. 174). Aqui o autor tem em mente o caso da Prússia como um caso não clássico de transição ao capitalismo, ou seja, diferentemente dos casos clássicos não há uma ruptura com as antigas classes de proprietários rurais. Como afirma Mazzeo (1999) mesmo guardando especificidades em relação ao elemento “prussiano” de nossa formação burguesa, principalmente em relação à estruturação política do Estado e dos elementos de extração colonial que marcarão o desenvolvimento capitalista subordinado,

*o elemento prussiano* presente na formação social brasileira expressa-se, ainda que *limitado ao plano fenomênico*, nas formas de acumulação de capitais pelo campo, ou seja, por identidades nos processos tardios de desenvolvimento capitalista. (MAZZEO, 1999, p. 113 grifos do autor)

Objetivando particularizar o processo brasileiro de consubstanciação de sua revolução burguesa Mazzeo (1989) a conceitua de “via prussiano-colonial”, ou seja, uma revolução não clássica que se particularizou pela reprodução dos elementos rurais que objetivavam dar prosseguimento a dependência aos pólos dinâmicos do capitalismo. O acúmulo de capital pelo campo freou qualquer possibilidade de algo mais autônomo e que possibilitasse a criação de um projeto histórico-social que abarcasse os grupos historicamente aliçados da totalidade social.

Outro conceito, segundo Coutinho (2006) “análogo” ao anterior, é o de “revolução passiva” de Antonio Gramsci. Analisando o processo de unificação nacional italiano e eventos históricos como o fascismo “o pensador italiano chama de ‘revolução passiva’ os processos de transformação em que ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla”. (COUTINHO, 2006, p. 174) Como no conceito anterior que se

mesclam em meio às metabolizações da concreção das relações burguesas o novo e o velho as transformações se constituiriam pelo alto, ou seja, tendo como protagonismo as transformações de cunho político que gestam “ditaduras sem hegemonia”. Ocorre uma conciliação por meio do Estado, da sociedade política, dos setores dominantes em detrimento das massas populares que participam de determinado processo como agentes passíveis de repressão. Para Del Roio (1988, p. 10) a “revolução passiva” se estabelece quando as forças conservadoras submetem as forças sociais progressistas que são incapazes e insuficientes na correlação de forças para subverter o sentido da transformações burguesas a seu favor. “O período crítico da revolução burguesa no Brasil quando então generalizou-se e definiu-se a forma “passiva” do desenvolvimento capitalista, foi entre 1928 e 1935.”

Um terceiro conceito paradigmático considerado mais “acadêmico” seria o de “modernização conservadora” do sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr.. Ainda segundo Coutinho (2006) o autor, também como os marxistas apresentados anteriormente, apresenta dois caminhos para as revoluções burguesas sendo que a “modernização conservadora” se caracteriza pela “conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e, conseqüentemente, do poder dos latifundiários, o que resulta do fato de que a ‘moderna’ burguesia industrial prefere conciliar com o atraso a aliar-se às classes populares.” (COUTINHO, 2006, p. 175)

Todos os conceitos anteriores, resumidamente esboçados, nos auxiliam a ilustrar por meio de “abstrações razoáveis” o modo operatório do ferramental político burguês em seus processos de formação, transição e concretização de revoluções burguesas cujas “espécies” se diferem dos processos clássicos, os quais se materializam por meio de rupturas com os elementos que dificultam um desenvolvimento e materialização de democracias burguesas, mesmo que formalmente estabelecidas. Segundo Chasin (1977) esses casos de revoluções não clássicas mais as diferenciariam das tradicionais do que as identificariam entre si. Por isso salienta que este tipo de revolução seria de dois tipos, as que seguem o *caminho prussiano* e a de outros países, a serem verificados concretamente, que seguiriam a via de *extração colonial*. (América Latina, África e parte da Ásia) Não obstante, Chasin (1980) nos chama a atenção para a particularidade das burguesias de viés colonial quando remetidas ao paralelismo com as burguesias de categorização prussiana, sendo que aquelas, ao contrário destas não realizam sequer suas tarefas econômicas ficando subordinadas aos pólos hegemônicos do capitalismo.

A independência política do Brasil se constituiu como um fato inexorável para os desdobramentos da formação da sociedade burguesa em nosso país, o que assinalou o papel do Estado nacional e do liberalismo para a consubstanciação das versões assumidas pelo poder burguês no contexto brasileiro. Desse modo, a independência instaura uma possibilidade de autonomia política e com ela a formação de uma sociedade nacional, pois se abre a perspectiva para o conjunto dos grupos dominantes nativos de se organizarem a partir de bases internas, ou seja, não mais objetivados como simples imposições aos desígnios da Coroa. Como veremos o processo de independência que possuiu como “figura heróica” D. Pedro I não alteraria a essência subordinada das elites autóctones aos principais centros capitalistas, atua reafirmando por meio das “antigas” bases coloniais seu caráter particular de transição e instauração das relações burguesas por aqui. Além disso, reafirma em sua processualidade de constituição das relações burguesas o caráter de dependência política das relações pessoais. Isso nada mais é do que a conservação das heranças sociais baseadas no tecido social reconfigurado por meio de bases rurais, as quais se caracterizam pela dependência pessoal por meio da subjugação territorial e política.

A construção de um Estado e sociedade nacionais não aglutinou em sua processualidade autonomia política e independência econômica, fato que originou uma transformação nacional por meios estritamente políticos mesclados com uma peculiar adaptação ao ideário liberal. Nas palavras de Fernandes (1976, p. 22):

Sob essa perspectiva, a ruptura do estatuto colonial converteu-se numa inegável ‘necessidade histórica’, [...]. A maneira pela qual as coisas se passaram contribuiu ainda mais para manter o caráter de ‘revolução encarapuçada’ de todo o processo. As elites nativas não se erguiam contra a estrutura da sociedade colonial. Mas, contra as implicações econômicas, sociais e políticas do estatuto colonial, pois este neutralizava sua capacidade de dominação em todos os níveis da ordem social. (FERNANDES, 1976, p. 32)

Os meios estritamente políticos são aqueles que preservam o liame social oriundo da sociedade colonial, ou seja, conservam as determinações econômicas e sociais, mesmo tendo rompido o estatuto colonial. Por isso é uma mudança política e não uma modificação econômica e social. Isso acarretará, sempre processualmente, uma série de consequências societárias que caracterizarão as relações sociais em território brasileiro. O sentido da revolução burguesa no Brasil evidencia-se no processo de superação apenas do estatuto

jurídico-político da colônia que impunha entraves ao desenvolvimento e concreção do poder político das elites por aqui estabelecidas, de modo que a estrutura interna da sociedade colonial continuaria a se reproduzir de maneira intacta.

Como a esfera dos princípios econômicos não acompanhou a “libertação política” os mesmos apenas refletiram de maneira peculiar a síntese formada entre a manutenção dos privilégios da acumulação de cunho patrimonialista<sup>32</sup> e os princípios liberais das nações capitalistas centrais incorporados aqui.

Os antigos modelos patrimonialistas continuaram a ter plena vigência ao nível do domínio senhorial propriamente dito (ou seja, da organização da economia escravista e das estruturas sociais que lhe serviam de base) [...]. (FERNANDES, 1976, p. 37)

Ora, isso demonstra a dualidade formada pela instauração do Estado nacional, isto é, de uma formação com bases legais ordenativas e as formas de dominação consagradas pela tradição. Cabe salientar ainda a peculiaridade que determinada forma de poder legal irá se materializar, bem como se operacionalizar, pois o mesmo poder concretizado em uma ordem nacional legal será utilizado pelas elites brasileiras como um patrimônio próprio, isto é, um ferramental de domínio privado para obter e manter o comando por meio do conjunto da sociedade.

O ideário liberal que se assentava sobre a força de trabalho escravo e sobre a relação entre o latifundiário e o trabalhador livre irá se expressar através de uma peculiar ideologia que desenha a singularidade do liberalismo por aqui absorvido. Nas palavras de Mazzeo (1999, p. 109, grifos do autor):

Assim o liberalismo, enquanto ideologia que norteou a emancipação política brasileira, aparece permeado por um *conteúdo particularizado*, como produto da determinação material mesma de uma sociedade escravista; um liberalismo amesquinhado, amputado de seus elementos sociais e do universalismo democrático-burguês, contraditos pela existência da escravidão e, nesse contexto histórico-particular, restrito apenas a aspectos do livre comércio de mercadorias, o que não permitiu o surgimento de condições históricas à burguesia brasileira para dar um salto na direção de romper com a via *prussiano-colonial* e organizar uma sociedade e um Estado em moldes plenamente burgueses. (MAZZEO, 1999, p. 119 grifos do autor)

---

<sup>32</sup> “Florestan, [...], afirma explicitamente que o Brasil, nas épocas colonial e imperial, não era capitalista, razão pela qual sua classe dominante – formada pelos latifundiários – não se movia, ao contrário do que supunha Caio, com base numa lógica capitalista, mas se orientava por outra ‘racionalidade’, chamada por ele de ‘patrimonialista’. É precisamente essa correta percepção que lhe permite constatar a emergência, a partir da expansão das relações comerciais na época imperial, de duas novas camadas sociais: a dos fazendeiros de café e a dos imigrantes.” (COUTINHO, 2011, p. 227)

Fernandes (1976) salienta que o liberalismo apesar de ter propiciado, em certa medida, a revolução do horizonte cultural das elites nativas “só contribui para intensificar a desagregação do *status quo* ante de modo indireto, gradual e intermitente. É que ele não preenchia, aqui, as funções de dinamizador cultural da consolidação de uma ordem social autônoma.” (FERNANDES, 1976, p. 36) O sentido ideológico da reprodução social da sociedade oligárquica reproduzia-se de uma maneira intermitente, justamente pelo caráter do Estado nacional e do sentido do aburguesamento. Assim,

o mandonismo oligárquico reproduzia-se fora da oligarquia. O burguês que o repelia, por causa de interesses feridos, não deixava de pô-lo em prática em suas relações sociais, já que aquilo fazia parte de sua *segunda natureza humana*.” (FERNANDES, 1976, p. 205 grifos nosso)

As vias não clássicas que apresentamos anteriormente nas quais podemos, de maneira particularizada, entender o caminho trilhado pelas forças burguesas no Brasil delimitou as ações da burguesia no Brasil, quando o assunto é o avanço democrático das relações sociais. Esse avanço foi limitado pelas heranças conservadoras e reacionárias que determinou os predicados de nosso tecido social, o qual formou-se em meio a valores com forte apelo moral atrelados as atitudes e ações que excluíram historicamente o conjunto da população que vivia e vive do trabalho. É por isso que constataremos de que ao não romper com o seu passado os domínios burgueses se gestaram por aqui de maneira decadente, ou seja, combatendo desde sua origem as contradições e as ameaças à manutenção do seu *status quo*. Ademais, não podemos ignorar que o capitalismo em nível mundial já havia deixado por quase um século seu período áureo de luta contra as heranças feudais, colocando, desse modo, essa via decadente na ordem do dia.

### **2.3 O conceito de “autocracia burguesa”: algumas considerações**

As determinações da Revolução burguesa no Brasil e o seu enquadramento às conceituações não clássicas das objetivações das forças burguesas, mediatizada pela particularidade da questão agrária brasileira, evidencia também a peculiaridade da dominação

de classes que se constituiu por aqui, isto é, a fórmula da hegemonia de classes no Brasil.<sup>33</sup> A Revolução burguesa realizada em solo nacional e as suas progressivas conquistas emancipatórias se restringem ao círculo da classe dominante ou, quando muito, ocorre a incorporação de elementos progressistas universais que possuem como finalidade dar respaldo a reprodução das velhas relações de dominação que se reproduzem através da variação histórica de nossa “sociedade política”. Desse modo, a relação entre transformação do capitalismo e a produção de suas formas de dominação se mostram variavelmente atreladas às particularidades histórico-sociais das objetivações do capital, como em relação às variações históricas em que esse se metabolizou internamente nessas particularidades.

Como vimos, o caráter da Revolução burguesa no Brasil se concretizou pela via de conservação dupla, ou seja, a reprodução em novos patamares dos elementos oligárquicos geneticamente rurais se soma a manutenção da dependência aos centros capitalistas. A essa especificidade brasileira se reproduzem elementos estruturais essenciais ao modo de produção capitalista, as relações mercantis, a objetivação do valor por meio da mais-valia, etc. e que mostram os aspectos fenomênicos das relações de produção capitalistas. Assim, a característica definidora da particularidade da dominação burguesa no Brasil está funcionalmente atrelada ao dinamismo do capitalismo internacional, mas esses elementos servem mais para identificar dinamismos estruturais do que diferenciá-los entre si por meio de práxis sociais singulares. Essa combinação funcional de elementos internos e externos se realiza de formas não repetidas historicamente, entretanto qualificam transformações e dominações burguesas que não rebatem automaticamente na identificação entre desenvolvimento das forças produtivas e ampliação das vias democrático-burguesas de acesso à dinâmica da “sociedade política”. “Ao revés, o que se concretiza, embora com intensidade variável, é uma forte dissociação *pragmática* entre desenvolvimento capitalista e democracia [...] uma forte associação *racional* entre desenvolvimento capitalista e autocracia.” (FERNANDES, 1976, p. 292)

A não resolução das contradições das reproduções classistas pré-burguesas e apenas as suas reconfigurações em novos patamares reflete nos parâmetros de apropriação dos excedentes de produção. Esses subordinam-se dualmente entre as frações burguesas nacionais, a partir de dentro, e as burguesias das nações capitalistas hegemônicas, a partir de

---

<sup>33</sup> As considerações desenvolvidas nesse item são extraídas principalmente das reflexões desenvolvidas por Fernandes (1976; 2009)

fora. A essa peculiaridade, que não se encontra similitudes em países situados nas franjas ativas da dominação imperialista, se opera pelo tecido social mediante uma práxis social excludente que se qualifica pela extrema concentração de riqueza e que se evidencia constantemente por meio da pressão/necessidade dos grupos subalternos que compense de alguma forma a não participação das massas excluídas da atividade política, social e econômica. “Sob esse aspecto, o capitalismo dependente e subdesenvolvido é um capitalismo selvagem e difícil, cuja viabilidade se decide, com frequência, por meios políticos e no terreno político.” (FERNANDES, 1976, p. 293) Esses elementos que se metabolizam pela reprodução sócio-histórica da constituição das forças burguesas no Brasil colocarão sempre a questão na necessária tutela política das decisões que mantêm o monopólio do poder, até mesmo nos períodos considerados de decréscimo dos parâmetros repressivos do Estado.

Essa atividade, tanto nos níveis socioeconômico e cultural quanto no nível político, é dissimulada e quase invisível, especialmente no que se refere aos setores urbanos e aos que atuam através do aparato estatal. Ela se esconde atrás de propósitos tidos como de “preservação da paz social” ou de “aceleração do desenvolvimento econômico”. (FERNANDES, 2009, p. 186)

O que desejamos salientar é que os predicados autocráticos da burguesia brasileira se objetivaram e se objetivam de maneira sincrética, isto é, adotou e adota diversas formas de domínio autocrático que oscilou entre a forma democrático-liberal e a forma ditatorial, bem como suas variações oligárquicas particularistas e fascistas. Nos períodos em que se apresentou formalmente uma representação democrática, os núcleos de resistência em níveis de subalternidade foram, em sua maioria, cooptados em favor da reprodução que excluía as massas trabalhadoras, apresentando vieses de aparente representação.

A concepção de democracia que sofre um processo de definição local e de redefinição internacional devido à etapa em que se encontra o nível de reprodução das relações de produção capitalistas, como vimos no capítulo precedente, se restringe aqui aos membros das classes dominantes, que atuam por meio dos intelectuais na manutenção do caráter da sociedade de classes no Brasil. A democracia burguesa então “se restringe aos membros das classes possuidoras que se qualificam, econômica, social e politicamente, para o exercício da dominação burguesa.” (FERNANDES, 1975, p. 292) Assim, outro elemento que se identifica, justamente pelas suas articulações internacionais e imperialistas é o plano ideológico que traduzirá em elementos filosóficos e sociológicos a particularidade brasileira. Essas atitudes

que se manifestam por uma série de mediações representam na esfera dos ideais classistas a intenção conservadora do estágio ao qual se encontra a relação entre capital e trabalho. “Elas querem: *manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore.*” (FERNANDES, 1975, p. 295, grifos do autor)

Esse caráter societal é conseqüente da peculiaridade da burguesia por aqui concretizada que não se afirma ao exterior, desempenhando apenas funções passivas e que, como resultado, retira do seu horizonte qualquer possibilidade de projetos histórico-sociais alternativos. Isso resulta num “poder que se impõe sem rebuços de cima para baixo, recorrendo a quaisquer meios para prevalecer, erigindo-se a si mesmo em fonte de sua própria legitimidade [...]” (FERNANDES, 1975, p. 297). Desse modo, a burguesia desenvolve geneticamente mecanismos que servem de recursos para a reprodução da práxis social burguesa em formatos variados e que se manifestam pelos períodos considerados democráticos principalmente na concretização hegemônica de sua reprodução nos diversos complexos sociais, como a esfera educacional.

É interessante que a solidificação do poder burguês enquanto solidariedade de classe se constituiu aos conflitos gestados a partir da década de 1920 que eram simbolizados estruturalmente pela industrialização, pela metropolização dos centros urbanos, pela eclosão do capitalismo monopolista que geravam desgastes e que ameaçavam o poder burguês em processo de consolidação. É interessante notar que essa consolidação da ordem burguesa se refletirá na missão que desempenhará o Estado em desenvolver as subjetividades necessárias a reprodução dentro da ordem das reconfigurações do poder burguês. Isso refletirá no papel da educação em solidificar, por meio da socialização de valores necessários, as transformações que serão requeridas dentro da ordem, ou seja, sem a socialização do poder político e econômico. Assim, o papel dos intelectuais que a partir de 1930 ganhará uma efetividade social inédita, ampliado em razão do próprio desenvolvimento capitalista e das relações sociais, pois “assimilaram os interesses e os valores da ‘revolução burguesa’ e forneceram, inclusive, um pugilo de ideólogos mais identificados com suas implicações nacionais.” (FERNANDES, 2009, p. 165)<sup>34</sup> Nesse sentido é que a intelligentsia se concretizará de modo a vislumbrar no complexo educacional um elemento central na dinamização da revolução

---

<sup>34</sup> Fernandes (2009) também destaca que esse papel não é unívoco e que pode assumir diferentes tendências no processo de consolidação da Revolução burguesa até mesmo de negação dos aspectos políticos dessa transformação, mas conservando em muitos casos o seu conteúdo passivo mínimo.

burguesa no Brasil não deixando de lado os aspectos passivos dessa reconfiguração, porém com mediações típicas do campo educacional.

Poderemos, desse modo, identificar os elementos autocráticos, isto é, a autodeterminação da hegemonia e dos ideais burgueses por si próprios, mesmo nos períodos de aparente abertura democrática e de políticas universalistas que objetivem incluir parcelas da população alijadas do campo cultural e político. Nos períodos em que se salientou formalmente a universalização de ideais de cunho progressistas estes vieram acompanhados de mecanismos com a finalidade de dar continuidade a reprodução autocrática de nossas elites.

### Capítulo 3

#### **Sobre O Manifesto de 1932 como práxis educativa formal promotora de uma nova teleologia social**

A educação quando é aclamada como sendo um complexo social em crise nos leva a pensar diretamente a função que a esfera educativa desempenha nas sociedades cujo dinamismo se baseia na clivagem entre classes sociais e, particularmente, sob o domínio do capital, na separação entre capital e trabalho. Nesse sentido, quando é propagandeada a ideia de que a educação está ou estaria em crise nos conduz as suas duas finalidades principais: a de que o complexo educacional, incluindo aí suas expressões formais, não estaria atuando de maneira sadia para a reprodução da mão-de-obra necessária; a de que a esfera educacional é a única capaz de harmonizar os conflitos sociais gestados no seio das sociedades, as quais imperam a contradição entre capital e trabalho. Desse modo, além da sua necessária e eterna modernização pragmática para a reprodução dos elementos materiais do intercambio homem-meio a educação possui em-si um projeto de dominação social, o qual prescinde da internalização de algumas noções para a reprodução social daquele domínio.

O importante é salientarmos que os dois supostos aludidos anteriormente são produtos de uma realidade social em que se produz uma interpretação dela, juízo esse que não coloca ou corrobora para pensarmos a educação enquanto prática que potencialize a objetivação humana e, consecutivamente, enriqueça as relações sociais. Ademais, se analisarmos historicamente o problema educacional brasileiro poderemos verificar que a constatação daquelas duas funções destacadas acima, e que se relacionam de maneira reflexiva, reproduz-se fenomenicamente nas várias etapas da consubstanciação e manutenção das forças burguesas no Brasil. Não obstante, o apelo à educação, o pedido de socorro encaminhado à mesma esfera, acontece coincidentemente quando passamos por períodos históricos nos quais a sociabilidade enfrenta mais uma crise da reprodução capitalista, ou seja, nos períodos em que as reformas são postuladas como necessárias para evitar um caos social e, assim, corrigir o desequilíbrio político, econômico e social.

Guardadas as devidas proporções, a releitura do *Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932* se torna extremamente atual e importante para o campo educacional, pois poderemos verificar que muito das suas preocupações e intenções a serem realizadas na e pela esfera educativa reaparecem contemporaneamente tanto no âmbito governamental quanto na

intenção de educadores e especialistas em determinado complexo da realidade. Ademais, é importante tal releitura por ter-se objetivado como símbolo de memória educacional e como um movimento que constitui historicamente a expressão de ampliação da consciência social da sociedade brasileira no início do século XX, mais diretamente na década de 1920.

Nesse último capítulo faremos a releitura do Manifesto de 1932 entendendo-o como sendo fruto de um contexto social no qual as forças burguesas brasileiras atingiam um patamar em que a sua reprodução social capitalista se mostra definitiva para a sociabilidade. Desse modo, o documento em questão simbolizaria as profundas metabolizações que a sociedade brasileira sofreu de maneira acelerada desde a instauração do regime republicano e de como esse movimento contraditoriamente não conseguia, em um primeiro momento, colocar diretrizes ao processo de modernização requerida pelas forças hegemônicas em transformação pela sociedade.

Nesse ínterim, o objetivo é evidenciar como o Manifesto de 1932 se traduziu por meio da tentativa de organizar formalmente uma práxis educativa para esses novos tempos modernos vislumbrando preparar e direcionar o tecido social com base nessa nova prática educacional, que identificava no Estado e na ciência os principais agentes patrocinadores de determinado intento. Desse modo, o Manifesto de 1932 além de possuir uma ideiação prévia das necessidades sociais, bem como a elaboração de alternativas para por em ação sua finalidade (teleologia), também trazia nas suas explanações textuais muito da particularidade da maturação das relações burguesas no Brasil, isto é, os aspectos da revolução burguesa no Brasil que a tornam singular em relação às outras formas de objetivação capitalista.

### **3.1 A República, os intelectuais e os anos 20**

A proclamação da República em 1889 simbolizou um rearranjo das frações da elite no Brasil, movimento que excluiu a massa da população<sup>35</sup> do acontecimento datado do dia 15 de novembro de 1889. Essa mudança de regime político poderíamos interpretá-la como sendo uma desobstrução encabeçada pelas elites cafeicultoras para levar adiante uma pretensa modernização do país, com base na exclusão da maioria da população das decisões políticas.

---

<sup>35</sup> Segundo José Murilo de Carvalho o Império sobre sua queda eu seu momento de maior popularidade entre a população negra, devido a abolição da escravatura, mas também a ojeriza dessa população à República, que reprimia-os violentamente com perseguição aos capoeiras, jogo do bicho e na destruição de cortiços. (CARVALHO, 2011).

Isso fortalecia a posição econômica de alguns estados da União que era concretizada nas ideias da Constituição de 1891, a qual se baseava no regime de governo federativo que dotou as oligarquias regionais de uma considerável capacidade de imporem seus preceitos ao conjunto das decisões políticas.

Com esse processo econômico e político, que já destacamos no capítulo anterior, aglutina-se uma série de reconfigurações na malha social brasileira, refletindo-se na vida em sociedade na primeira República. O processo de imigração incentivado pelo Estado primeiramente para o meio rural, que posteriormente irá engrossar o meio urbano, já se constituía pelo caráter mercantil da economia agrário-imperial, com o desenvolvimento do mundo fabril. De modo geral, com o acúmulo de capital propiciado pelo setor agrário os setores urbanos crescem, bem como as camadas médias, profissionais liberais e pequenos comerciantes.

Jorge Nagle em seu clássico livro, *Educação e Sociedade na Primeira República*, analisa a relação entre educação e sociedade na Primeira República, destaca o papel que o urbanismo possuiu nas mudanças culturais que irão refletir também no modo como essas transformações irão ser interpretadas e estudadas. Esse ambiente civil, “dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como *vai apurar os quadros do pensamento social.*” (NAGLE, 1974, p. 25 grifos meus)

Além das mudanças de ordem estrutural a instauração da ordem social competitiva propicia as reconfigurações nos modelos de relação social pautados no binômio senhor-escravo. Mesmo se regulando em muitos aspectos por meio da dominação patriarcal e patrimonialista, no período de 1900 a 1929 as camadas sociais irão traduzindo-se por meio da cristalização em classes sociais. “Durante a Primeira República verifica-se a passagem de um padrão de estratificação social relativamente estável para outro inicialmente fluído instável, mas orientado no sentido de uma formação de uma sociedade de classes.” (NAGLE, 1974, p.26)

Esse processo que possuiu no movimento republicano uma promessa de tempos diversos atrelado ao urbanismo e as suas concomitantes mudanças sócio-culturais, que anunciavam mudanças objetivas para a reprodução social, não se livrou do particularismo dos elementos fisiocratas. A oligarquia governava para si mesma num processo político em que a maior parte da população do território nacional ficava incluída apenas geograficamente.

A República prolongava os hábitos do Império. Os pobres permaneciam excluídos (seja pelo senso, seja pela exigência de alfabetização), assim como as mulheres, os indigentes, os menores de idade, os praças de pré, os membros de ordens religiosas. A exclusão dos analfabetos era duplamente discriminatória, pois a Constituição republicana retirava do governo a obrigação de oferecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia oferecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente aos esforços de democratização. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 594)

A exclusão social e as contradições sociais se definindo agudamente somavam-se a um quadro em que a cidadania<sup>36</sup> não era experimentada para a maioria da população. Desse modo, o movimento apenas rearticulou as elites no poder com a proclamação da república seguida por seu controle militar e da Política dos Governadores institucionalizando o regime oligárquico.<sup>37</sup>

É importante frisar que o movimento republicano aglutinou o universo marcado naquilo que ficou conhecido pela “geração de 1870”, universo que era entendido e defendido pelos intelectuais dessa geração como um momento em que se abriam as possibilidades de reconfigurações das instituições políticas e sociais. Era a oportunidade, mesmo que as diretrizes fossem vagamente definidas, de abrir o sistema político para novos atores e as reformas necessárias. Os condicionantes dessa geração e do seu esforço em compreender o Brasil são compreensíveis pelo processo de instabilidade e indefinição que envolveu a decadência do Império e a postulação da República que, segundo Nicolau Sevcenko gerava “uma sensação de fluidez e da falta de pontos fixos de referência palpitando incessantemente na profundidade dos textos.” (SEVCENKO, 1995, p. 85)

Apesar dessa instabilidade e indefinição típicas desse período geracional existia uma série de tópicos aos quais guiavam a intenção transformadora desses intelectuais. A equiparação com o modo de vida europeu e as modernizações nas estruturas da nação com a elevação do nível cultural e material da sociedade, somavam-se com uma crítica a postura da lentidão das atividades nacionais, bem como ao processo de democratização que restringia a

---

<sup>36</sup> Particularmente sobre a cidadania na República, observa o capítulo 2 de Carvalho (2011).

<sup>37</sup> A política dos governadores foi um sistema político não oficial e idealizado pelo presidente Campos Sales (1898-1902). Consistia na troca de favores entre o Presidente da República e os governos estaduais. Assim, o presidente não interferia nos assuntos regionais e tinha o apoio político ao governo federal.

participação política. Eram todos abolicionistas, liberais democratas e em sua totalidade republicanos.<sup>38</sup> (SEVCENKO, 1995)

Esse conjunto de contradições sociais não solucionadas pelo regime republicano elevando a “questão social” nos primeiros dois decênios do século XX, colocaram em questão as transformações esperadas por aquela geração, que vislumbravam e ideologizavam a imensa transformação social, econômica e política e que assumia uma direção contrária as suas expectativas. “Deixados por si mesmos, desperdiçados enquanto potencialidades sociais, acabariam com a consciência dividida entre o pensamento e a ação, condenados a um distanciamento permanente da realidade” (SEVCENKO, 1995, p. 93)

Ainda segundo Sevcenko (1995), é interessante destacarmos, mesmo que de passagem, o reflexo na subjetividade de alguns intelectuais dessas contradições e da intensa “regeneração” dos aspectos sociais e políticos do período Imperial sobre as relações sociais republicanas. Ao tomarem rumos inesperados ante as suas expectativas muito desses “homens de letras” viveram um processo de isolamento social, não somente relativo aos aspectos intelectuais, “em casos mais trágicos, como os de Lima Barreto e Bernardino Lopes, o alcoolismo viria somar-se à cadeia temática exposta acima.” (SEVCENKO, 1995, p. 94)

Todo esse refluxo em relação ao otimismo vislumbrado por esses intelectuais, ou interpretando de outro modo, desse anacronismo entre o otimismo e os quadros materiais da sociabilidade na transição e início do século XX gestará subseqüentemente aquilo que Marta Carvalho (2003) denominou de “dívida republicana”. Poderíamos desde já adiantar que essa “geração de 1870” não refletiu ainda a anunciação e a consequente maturação de uma referida sociedade civil. Aquela dívida será recuperada nos anos 1920 como propulsora de uma modernização que verá no nacionalismo e no Estado os seus principais agentes.

Essa decepção para com República burguesa que se constitui por meio da institucionalização das oligarquias e da predominância do modelo agrário-exportador, conduz a um quadro diverso do idealizado pela fração republicana considera por Saes (2001) de “radicalizada”. Segundo esse autor a instituição da república conteve em-si as contradições apresentadas pelos diferentes projetos de dominação política de classe naquele momento, o que refletiu na declaração constitucional de direitos políticos o qual exprimiu por um lado

---

<sup>38</sup> Alguns nomes que se figuravam dentre essa “geração modernista de 1870” pode-se destacar Tobias Barreto, Sílvio Romero, Clóvis Bevilacqua, Arthur Orlando, Araripe Junior, Capistrano de Abreu, Graça Aranha, Euclides da Cunha, Lima Barreto, dentre outros. (SEVCENKO, 1995)  
Para uma melhor abordagem da particularidade da obra de Lima Barreto dentre os intelectuais críticos da Primeira República consultar o texto *O significado de Lima Barreto em nossa literatura* em Coutinho (2011)

projeto de cidadania mais “radical” – liberal-democrático da classe média republicana e abolicionista –, porém, expressou também “o projeto do segmento mais organizado e poderoso da classe dominante pós-imperial – a burguesia mercantil exportadora.” (SAES, 2001, p. 392).

Desse modo, poderíamos explanar sobre o processo de instauração política das relações burguesas no Brasil como não sendo um processo objetivado unilateralmente e de maneira homogênea e sim permeado por meio de clivagens gestadas no seio das próprias maturações da burguesia brasileira. Ademais, também não podemos fragmentar a elite nacional em duas frentes com projetos políticos autônomos entre-si, sendo impostando a possibilidade da instauração das relações burguesas no Brasil nos moldes clássicos, ou seja, eliminando objetivamente os arcaísmos fisiológicos e autocráticos que se reproduzem com mediações variadas pela história do Brasil.<sup>39</sup>

Já em relação ao desenvolvimento da educação no Brasil o período que antecedeu os anos 1920 e 1930 testemunha o descaso para com a universalização da educação popular que mantinha a política educacional descentralizada pela Constituição de 1891, a qual deixava às vicissitudes estaduais o desenvolvimento do ensino primário<sup>40</sup>. Nesse momento, devido à reprodução da economia agrário-exportadora, a escola ainda não fora chamada a desempenhar o papel de massificação para o preparo objetivo da reprodução industrial e de qualificação de recursos humanos (o preparo subjetivo), sendo que para a economia agrário-exportadora a reprodução do complexo educacional não era pensado em termos de defasagem numérica. Assim sendo a escola ficou “permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais.” (ROMANELLI, 1996, p. 55)<sup>41</sup>

Mesmo em relação ao período final do Império o período republicano que antecedeu os anos 1920, após ter acomodado as desarmonias pós Proclamação da República, guarda

---

<sup>39</sup>O que pretendemos com a breve e resumida reflexão é apontar a não homogeneidade da elite nacional brasileira trazendo elementos para indagarmos a pretensa falência de um projeto republicano mais progressista nesse processo de instauração da emancipação política em nível das relações sociais.

<sup>40</sup>Para ilustrar essa questão basta observar as inúmeras reformas educacionais nos Estados nos anos 1920, iniciada pela reforma Sampaio Doria em 1920, o que Nagle (1978) denominou de entusiasmo pela educação.

<sup>41</sup>Lima Barreto em uma crônica intitulada *Continuo* publicada pelo Correio da Noite no Rio de Janeiro em 13-3-1915, tece comentários sobre a educação na Primeira República: “Disse anteontem alguma coisa sobre a instrução e não me julgo satisfeito. O governo do Brasil, tanto imperial como republicano, tem sido madrasta a esse respeito. No que toca a instrução primária generalizada, coisa em que não tenho fé alguma, toda a gente sabe o que tem sido. No tocante a instrução secundária, limitaram-se, os governos, a criar liceus nas capitais e aqui, no Rio, o Colégio Pedro II e o Militar. Todos eles são instituições fechadas, requisitando para a matrícula de alunos nos mesmos, exigências tais, que, se fosse no tempo de Luís XV, Napoleão não se teria feito na Escola Real de Brienne. Ambos, e, sobretudo, o Colégio Militar, custam os olhos da cara e o dinheiro gasto com eles dava para mais três ou quatro colégios de instrução secundária neste distrito.” (BARRETO, p. 96, 1956)

segundo Nagle (1978) certo “arrefecimento do fervor ideológico” em relação aos assuntos educacionais, sobretudo em analogia ao desenvolvimento de uma política nacional para a educação. Ainda assim, destaca Nagle (1978) na área mais restrita aos aspectos educacionais ocorreram planos com “premissas ideológicas bem assentadas”, como é o caso da Reforma Benjamin Constant (1890) no âmbito federal e na área da escola secundária, bem como o caso da reforma paulista de Caetano de Campos (1892) no âmbito das escolas primária e normal. Entretanto, esses mesmos planos constituíram-se exceções, pois os “quinze primeiros anos deste século são marcados por um comportamento desalentador [...] na difusão ampla de novos costumes e modos de pensar [...] bem como na multiplicação e diversificação das instituições escolares.” (NAGLE, 1978, p. 262)

A chamada “dívida republicana” é sentida através da realidade observada pelos intelectuais que passam por uma reconfiguração ou um processo de formação de uma intelligentsia. O contexto nacional operava contrariamente as disposições do seu tempo e das tendências e instituições liberais, quando comparadas com as demais nações do ocidente, se apresentando refém do arbítrio perpetrado pelo domínio das oligarquias particularistas.

Os ideais republicanos de 1889 sucumbiam ante os particularismos competitivos que dominavam a vida social e política. A almejada *ficção comunística* desmoronava e uma República oligárquico-coronelística, um arremedo, uma farsa, insistia em ocupar o lugar da sonhada República liberal democrática. (MONARCHA, 1990, p. 39 grifos do autor)

Somando-se a esse intenso bloqueio imposto pela heterogeneidade dos elementos subsumidos ao privatismo oligárquico, bem como da degeneração da nação, a reprodução desse estado de coisas se constituía também por meio da inexistência de “um projeto que servisse de instrumento crítico para a revisão do contexto retrógrado e arcaizante, que segundo eles, reproduzia-se indefinidamente graças à inexistência de uma *opinião publicoliberal*.” (MONARCHA, 1990, p.42 - grifos do autor). Espaço público que será encarnado nos anos 1920 na figura do Estado como agente crítico ao liberalismo clássico das oligarquias cafeeiras.<sup>42</sup>

Com o processo de crescimento do mundo urbano e da industrialização, particularmente durante a década de 1920 que a decepção para com a República em realizar

---

<sup>42</sup>“Durante a Primeira República, havia uma efetiva apropriação do aparelho estatal pelas oligarquias dominantes, que, como oligarquias ‘pré-nacionais’, competiam pela ocupação e controle dos postos nacionais e centrais do poder visando à otimização de suas posições regionais.” (LAHUERTA, 1997, p. 104)

os seus ideais de uma sociedade diversa do seu regime político precedente torna-se insustentável. Assim, os anos 1920 inauguram “a gênese do Brasil moderno” introduzindo elementos que possibilitassem o pensamento de um Brasil atualizado, com novos hábitos, procedimentos e diagnósticos que poderiam atuar na orientação de ações e intervenções na sociedade e nas futuras gerações. (LAHUERTA, 1997)

Segundo Motta (1992) a década de 1920, mais particularmente o seu início, foi um período fecundo para a realização dos balanços do país com 100 anos de independência política. O que dava sentido aos intelectuais desse período era conhecer o país que se formara enquanto território, mas passava ao largo das identificações de sua nacionalidade constituinte. Não obstante, e se constituindo por meio da tarefa de “descobrir o Brasil”, esses intelectuais viam-se na incumbência de ir às raízes do Brasil descortinando, desse modo, os impasses e as potencialidades do país.

É interessante notar que a gênese dessa camada de pensadores durante o seu processo de maturação e criação dessa intelligentsia percorre um caminho que vai de posições alienadas para com os desígnios da política nacional ao sentimento de agentes capazes e destinados a conduzir o processo de modernização. Essa mesma marca subjetiva é diagnosticada como uma espécie de reflexo cético nos círculos intelectuais críticos da primeira República, anterior aos anos 1920, isto é, pela tarefa do intelectual frente aos problemas da sociedade. “Esse ceticismo estava associado à posição do intelectual na sociedade brasileira, percebida como secundária em relação ao poder oligárquico estabelecido.” (MOTTA, 1992, p. 23)

Entretanto, seria justamente o “movimento modernista” que marcaria um desvio considerável e assinalaria para a gênese de uma evidente intelligentsia no Brasil. Mesmo sendo oriunda de diferentes segmentos sociais a composição dessa intelligentsia, levaria em conta os aspectos comuns que politizavam as questões mudancistas da sociedade na década de 1920. “Em comum, tem o mesmo espírito de renovação, que quer se transformar em ação política – e compartilham os problemas que a época opõe a tais iniciativas.” (MARTINS, 1987, p. 76)

Esse hiato entre ação e a representação política para tal intento que realizaria a ponte entre “modernização e a modernidade”, entre a busca da identidade nacional e a identidade da própria intelectualidade identificada sob o signo da renovação nacional é que fortalece a

conexão e o sentido de que as suas ações estarão dotadas de um papel diferenciado na sociedade, tanto na modernização quanto na organização do tecido social.

A afirmação da nacionalidade levou os modernistas a politizarem a questão cultural, colocando em pauta o tema da modernização, *delegando a si próprios o papel de construtores de um projeto nacional*, incumbindo-se da missão de renovar a cultura e renovar o Estado e implantar o projeto idealizado. (TOTTI, 2003, p. 28, grifos meus)

Como enfatiza Lahuerta (1997) se a gênese de uma sociedade civil torna propício ambientes sociais “num sentido mudancista” e renovador e que é experimentada pela intelectualidade que aqui estamos tentando caracterizar, essa não se articula através de um processo que poderia vislumbrar como sendo um encadeamento histórico alternativo. Muito pelo contrário, esse processo metabólico testemunha mais uma face da mudança alimentada com a conservação de aspectos do passado e que não permitiriam uma ruptura significativa para dar novas diretrizes sociais submetendo à correlação de forças. Ancorados no tema da “regeneração da República” a intencionalidade desses homens cultos “evidenciou um esforço notável no plano das ideias contribuindo para a recomposição da hegemonia burguesa, inspirando-se nos ideais da contra-revolução.” (MONARCHA, 2009, 43). Isso ficará mais nítido quando analisarmos a intencionalidade da renovação nacional que terá na educação o sujeito para tal finalidade.

Desse modo, o caráter autocrático da burguesia brasileira será suplantada pelo anseio mudancista da modernidade que refletirá na centralização realizada por meio do Estado no pós-1930 encarado como o único sujeito capaz de articular uma modernização controlada pelo alto e que obtinha na educação o aparato moral para os seus elementos teleológicos fundamentais. Como a sociedade não teria uma identidade própria à mesma seria obra de criação e organização realizada pelo Estado. (LAHUERTA, 1997)

O desenvolvimento das forças produtivas somadas à urbanização acelerada e todo o processo de mutações no campo cultural são elementos que nos autorizam a compreender os motivos que a temática da renovação cultural irá reverberar sobre o tema da reforma do ensino. Essa intelectualidade começou a objetivar por meio da educação uma esfera privilegiada para reformar a sociedade promovendo a integração cultural por meio de um processo seguro no qual a clivagem entre capital e trabalho permitisse a reprodução em novas

bases sociais e políticas. A Educação começa a ser pensada pela ótica de formar cidadãos dotados de capacidade produtiva para o mundo industrial.

### **3.2 Os Pioneiros, intelectuais agentes da modernização**

Como vimos anteriormente, o contexto gerado pela Primeira República ocasionou, em um primeiro momento, uma desilusão para com a modernização do país, tanto no âmbito político como no âmbito social e por vezes econômico. Posteriormente na década de 1920 criou-se uma ambiência propícia ao surgimento de uma intelectualidade, que articulada pela falta de ator modernizante viu-se imbuída do desafio de tornar-se sujeito da reorganização social e terá no complexo educacional os meios objetivos e subjetivos para tal intento. Resumidamente: propunham a formação de um Homem novo e dócil capaz de responder objetivamente ao atraso por eles identificado.

Segundo Xavier (2002) os pioneiros da educação nova se apresentavam como grandes homens capazes de levar adiante a reforma que a sociedade necessitava por meio do complexo educacional, conferindo-os o *status* de serem interpretados como os condutores do povo. Assim atribuíam-se um papel diferenciado quando comparados as gerações pretéritas que, na ótica dos pioneiros, haviam-se seduzido pelo fácil e pela fuga dos problemas que a realidade nacional apresentava. Na Introdução à edição de 1932, também redigida por Fernando de Azevedo, existem algumas passagens em que o redator salienta a capacidade da geração dos pioneiros da educação, à qual ele pertencia, em detrimento das gerações de intelectuais anteriores.

A geração atual não é, nem podia ser melhor que as gerações que nos precederam. Mas não temos mais a obsessão e a superstição do fácil. Compreendemos que não se forma o espírito por subterfúgios e que devemos ganhar o pão com o suor no rosto, isto é, pelo esforço lutando contra todas as resistências e subindo dolorosamente da confusão, da superficialidade e da fraqueza, para a claridade, a precisão e a força. (AZEVEDO, 1932, p. 19-20)

Desse modo, o redator do Manifesto de 1932 afirma que as gerações anteriores se perderam por meio da confusão causada pela fuga aos desafios que impõem um trabalho de esforço. Ao mesmo tempo também salienta a unidade e a capacidade da nova geração imbuída de uma espécie de missão que supostamente seriam capazes de cumprir, sendo que a mesma

obra idealizada suplantaria as divergências entre os integrantes dessa jornada, premiada historicamente pelo espírito da lembrança. “E de toda essa campanha de anos, [...], nos ficará um dia a amável lembrança [...] de uma camaradagem de combate, em que a emulação fecunda substitui todas as rivalidades.” (AZEVEDO, 1932, p. 21)

Essa capacidade imanente que a geração descrita por Fernando de Azevedo possui não é restrita ao espírito do grupo e do seu sentido messiânico, mas também é profícuo pelas figuras individuais que dariam corpo ao grupo. “A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração, em cujo grupo sólido vieram incorporar-se, identificadas pelos mesmos ideais, outras figuras iminentes.” (AZEVEDO, 1932, p. 21)

Xavier (2002) ainda nos chama a atenção para a semelhança entre os trabalhos de Karl Mannheim<sup>43</sup> e a percepção missionária dos intelectuais como os pioneiros. Esses intelectuais estariam respondendo não em virtude de fazer parte de uma classe social definida e sim atuando sob o signo da modernização da nação, isto é, algo que traria uma suposta harmonia e um benefício geral que iria além das classes sociais. No texto do Manifesto de 1932 podemos ver diversas passagens que define o papel da educação nova como sendo desvinculada do interesse das classes sociais. “A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 42)

Lowy (1995) analisando a sociologia historicista de Karl Mannheim pondera que este atribui aos intelectuais uma suposta capacidade de flutuarem livremente, desvinculando-se das bases sociais conflitivas, o que Mannheim chama de *FreischwebendeIntelligenz*. Essa categoria seria capaz de realizar sínteses totalizantes por meio de certa neutralidade, já que estariam desvinculados socialmente das relações de poder, por serem oriundos de várias classes sociais e por fazerem parte de um grupo heterogêneo no qual propiciaria um equilíbrio ou uma espécie de ponto de vista comum. Porém, é curioso notar que essa flutuação supostamente atribuída não poderia ser a base para se desvincular de uma definição valorativa das interpretações. Essa já estaria definida ou em vias de definição durante o movimento flutuante, sendo que “é uma situação de transição, uma situação de movimento, [...]. Os intelectuais acabem caindo de um lado ou de outro, acabam se vinculando às posições de

---

<sup>43</sup> Interessante notar que as ideias do sociólogo húngaro influenciaram, em um primeiro momento, decisivamente a leitura de Florestan Fernandes sobre a questão da democracia e o papel dos intelectuais (CEPÊDA, MAZUCATO, 2015).

uma ou de outra classe social, às vezes conscientemente, às vezes inconscientemente.” (LOWY, 1995, p. 85)

Esse movimento que supostamente a intelectualidade daquele período histórico teria a capacidade única de realizar, uma modificação da realidade social por meio da educação e que estaria predicada pela atitude não particularista das divisões sociais antagônicas, é assinalada por Fernando de Azevedo quando enfatiza que ser possível pela abordagem das finalidades da educação sob o ponto de vista sociológico. Mesmo assinalando que as ideias são o reflexo ou o produto de condições sociais e políticas, enfatiza a importância das “cogitações científicas e filosóficas” para a organização escolar. Sendo assim, por meio do crescente domínio da sociologia nos assuntos educacionais esses seriam retratados através da sociedade em movimento e dos interesses de todos. (AZEVEDO, 1932, p. 24-26)

Partindo dessa premissa, analisaremos mais especificamente o papel da sociologia no Manifesto de 1932. Agora queremos destacar que essa atitude científica seria mais um atributo, senão o principal e nuclear, da auto intitulação por parte dos intelectuais que encarnavam os ideais de modernização da sociedade brasileira. Assim sendo, para dar concreção persuasiva à superioridade da atual geração de intelectuais comprometidos com o rumo da educação no país e, conseqüentemente, estabelecerem-se capacitados para a tutela de uma nova teleologia social, propiciada pelo espírito que permeava o grupo, os pioneiros enfatizavam o caráter científico de suas argumentações frente às gerações pretéritas e a outros grupos em disputa pela hegemonia no campo educacional daquele período.

Além do quadro de desorganização, que o redator define como sendo mais pela profunda falta de organização, do sistema educacional atrelado as objetivas reformas que se realizaram de maneira parcial, Fernando de Azevedo destaca que esse estado de coisas era decorrência da falta de espírito científico bem como filosófico, ou sociológico, que classifica definido por uma espécie de “empirismo grosseiro”.

Esse empirismo grosseiro, que tem presidido aos estudos dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária de nossa cultura. (AZEVEDO, 1932, p. 34)

Nesse sentido, além da falta de uma ciência com bases universitárias o redator salienta ainda a falta de formação para além do campo meramente literário, enfatizando,

possivelmente, além da crítica à cultura livresca e atrasada, uma falta de formação com bases científicas capazes de analisar o fenômeno educacional. Por meio dessa argumentação, o documento demonstra a necessária vinculação entre métodos científicos e atitudes filosóficas posicionando os primeiros “na esfera das aplicações técnicas, ao passo que situava as finalidades educacionais no plano filosófico e social.” (CUNHA; TOTTI, 2004, p. 261)

Segundo Pagni (2000) o documento possui como um dos seus interlocutores uma das figuras da prática educacional, o educador. Constrói a figura do educador ideal por meio da necessária combinação, em meio a sua atividade, entre filosofia e métodos científicos. “Certo, um educador pode bem ser um filósofo [...]; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins da educação, quanto também dos meios para realizá-los.” (AZEVEDO, 1932, p.35)

É por esse conjunto de argumentos que se estruturam objetivamente que podemos identificar os principais ideais que esse grupo de intelectuais se colocavam para serem os porta-vozes da modernidade. Principalmente distribuídos na primeira e na segunda introduções ao documento, esse conjunto de explicações que qualificam o grupo como dotados de um missão social é que os autorizariam a formulação de uma nova prática educacional, cujo objetivo era realizar uma nova teleologia social com bases modernas e sobreposta aos conflitos sociais.

Esse desprovimento de organização do sistema educacional ao nível de um problema nacional era reflexo da situação do desconhecimento da realidade da população brasileira, ou seja, quem era esse povo que necessitaria adapta-lo aos hábitos mentais e físicos condizente com a vida urbana e industrial, isso só seria possível, segundo o redator do Manifesto de 1932, por meio da formação de uma elite<sup>44</sup> capaz de traçar as diretrizes desse acontecimento. “Essa necessidade implicava que o povo, ainda não ingresso no Estado, mas que, em breve, assim o fariam, deveria seguir o destino traçado pelas ‘elites’ e guiar-se pela razão dos ‘mais capazes’, sujeitos absolutos e *esclarecidos*.” (PAGNI, 2000, p. 59 - grifos do autor)

Vinculando o problema das elites condutoras à questão das universidades no Brasil, o Manifesto de 1932 apresenta essa questão em um item específico denominado o “problema

---

<sup>44</sup> Essa proposta de uma elite orientadora não apareceu de modo aleatório no Manifesto dos Pioneiros, ela vem sendo gestada desde os anos 1920, em conjunto com a elite paulista, sendo Júlio de Mesquita seu principal artífice. A aproximação de Júlio de Mesquita e Fernando de Azevedo rendeu ao segundo a encomenda pelo grupo d’Estado para a realização de um Inquérito sobre a Instrução Pública do Estado de São Paulo, que ficou conhecida por Inquérito de 1926, nele continha as bases da educação das elites, para maiores informações observar Totti (2009).

dos melhores”. Deslocando, mais uma vez, a questão educacional e o papel do intelectual das características gestadas pela ordem social estabelecidas pela dinâmica das classes sociais, Fernando de Azevedo argumenta que os quadros constituintes dessa elite não seriam formados artificialmente por diferenciação econômica. Essa seleção se daria “pela diferenciação de todas as capacidades, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional [...] elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes.” (AZEVEDO, 1932, p. 65) <sup>45</sup> Nesse sentido, a Universidade “está destinada nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 64)

Essa postulação educacional de fundamentação liberal de integração social dos indivíduos, uma espécie de jus-naturalismo aplicado a educação, objetivava fundamentar uma hierarquia social fundada sobre os particularismos da realidade nacional, isto é, direito biológico à educação não seria correlato a possibilidade de ascensão social, significando, resumidamente, que a educação chegaria necessariamente aos diferentes lugares e estratos sociais fundamentando as diferentes funções sociais orgânicas.

A criança escolarizada seria a educadora de seu meio de origem e, nesse sentido, o direito biológico, de base meritocrática, não pressupunha o direito de ascensão social, mas de manutenção dos diferentes estratos da sociedade em seus devidos lugares, embora reeducados. A grande revolução estaria em fazer o povo aplicar-se em uma mentalidade fundamentada no trabalho e cujo espírito de solidariedade implicaria uma suposta relação harmônica entre ricos e pobres, cada um em seu lugar, respeitando mutuamente lugares e aptidões. (VEIGA, 2004, p. 76)

Além de salientar a socialização pelo meio escolar, o direito biológico deixava implícito o seu caráter de fundamentar as diferentes funções orgânicas das classes sociais em relação à realidade concreta.

Como vimos os pioneiros se colocavam como porta vozes da modernização da sociedade brasileira que se consubstanciaria pelo viés educacional. Esse quadro em que se estabelece o Manifesto de 32 como um marco formal, no qual o grupo possuía como

---

<sup>45</sup>“A afirmação da necessidade de elites, entretanto, não esclarece os problemas de seu recrutamento, seleção e circulação, bem como as dificuldades da realização de uma hierarquia das capacidades. Dúvidas que Fernando de Azevedo tenta solucionar, desde logo, pela concepção de uma elite meritocrática, no outro pólo do elitismo parasitário que é, no fundo, antielite.” (PENNA, 2010, p. 67)

comunhão a missão de reformar o aparato educacional, objetivava colocar nova teleologia social, reflexo dessa nova práxis educacional, que acompanhasse as maturações das relações burguesas no Brasil. Nesse sentido, o documento que estamos aqui realizando uma releitura, além de ser fruto de um período de crítica aos caminhos tomados pela República gestou-se em uma quadra histórica dos anos 20 que ficou conhecida pelo “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”.

### 3.3 O “entusiasmo pela educação”, a ABE e o “otimismo pedagógico”

O objetivo de resgatarmos as características do contexto no qual precedeu a maturação dos pioneiros como agentes da modernização e a consecutiva elaboração do manifesto de 1932, evidenciar as preocupações em relação à regeneração da República, cujo objetivo era dar novas diretrizes para a reprodução social oriundas do campo educacional. As transformações que a sociedade necessitava tornar-se-iam realidade, na medida única e exclusivamente, pela eficácia da educação, juntamente verificaremos que esse período não fora homogêneo, sendo que o intervalo em que vislumbravam as transformações por meio da reforma educacional se dividiu internamente entre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Pretende-se também situar o surgimento da A.B.E., suas características interiores e o seu privilégio nos debates das diretrizes educacionais, como marco na solidificação entre as mentalidades consideradas tradicionais e modernas nesse contexto de valorização da educação e de gestação do Manifesto de 32.

Esse contexto ao qual faremos alusão está cristalizado em Nagle (1974; 1978) que qualifica tal período pela exaltação da escolarização como o motor da história, a resposta que a educação daria para as transformações sociais na Primeira República.<sup>46</sup> A evidenciada “dívida republicana” é refletida no complexo educacional como a necessária educação do povo, sendo um movimento propagado por intelectuais desiludidos que se propunham “republicanizar a República”.

---

<sup>46</sup> “É nesse contexto no qual afloram os ‘nacionalismos’, os ‘entusiasmos’ e os ‘otimismoes’ que, para além das propostas específicas que veiculavam, no que diz respeito à qualidade das mudanças reivindicadas, tinham como solo comum a crença, real ou meramente proclamada, na construção de um novo país através da escola.” (XAVIER, 1990, p. 65)

Em síntese, os quadros do pensamento apresentam a seguinte formulação: a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para a solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros. (NAGLE, 1978, p. 263)

É interessante destacarmos que todo esse período que se constitui tanto pelo “entusiasmo” como pelo “otimismo” é marcado pelo romantismo que tem como funcionalidade subterfugar aos problemas que se situam para além da esfera da educação. Assim, questões políticas e estruturais da sociedade brasileira na Primeira República e como veremos no pós-1930 “deslocam-se para um plano derivado.” Essa visão idealizada das funções da educação quando relacionada com outros complexos sociais teria autonomizado a vinculação da esfera educacional de uma totalidade social mais constituindo “apesar desse modo de perceber os problemas, o entusiasmo pela educação – especialmente na década dos anos 20 – gerou impulsos que desencadearam constantes discussões e freqüentes reformas na escola brasileira.” (NAGLE, 1978, p. 263) Esse período que abarcou tanto o “entusiasmo” como o “otimismo” se desvinculou de movimentos anteriores que “lhe deram origem por ter-se autonomizado de referencial mais amplo que, naqueles movimentos, conformaram a valorização da educação.” (CARVALHO, 1997, p. 117)

Nagle (1974) salienta que fora a partir do segundo decênio do século XX que se deu início a essa campanha que ele denominou de “entusiasmo pela educação”. Com isso e alimentado por esse espírito e caldo educacional/escolar tem-se que o Brasil “especialmente nos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relações e de convivências humanas imediatamente da crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem.” (NAGLE 1974, p. 100) Nesse momento tem-se a percepção de que o analfabetismo é uma consequência nefasta para o desenvolvimento da sociedade nacional, pois “os empecilhos à formação de uma sociedade aberta encontram-se na grande massa de analfabetos e na pouca disseminação da escola secundária e superior.” (NAGLE, 1978, p. 263) <sup>47</sup> Além disso, o discurso educacional desse período é impulsionado pela educação como um “fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais.” (CARVALHO, 2003, p. 14)

---

<sup>47</sup>“A figura do Cidadão abstrato, dominante na retórica dos republicanos históricos, é substituída pela imagem de um brasileiro improdutivo, doente e ignorante, que urge regenerar com o discurso da escola.” (CARVALHO, 2003, p. 36)

Segundo Xavier (1990) a educação, com a intensificação e o crescimento industrial, nesse momento tem que ser analisada tanto pelas suas reais demandas para os complexos econômicos e sociais como para a gestão de um projeto de domínio social.

Essa mobilização em torno das reivindicações educacionais era oportuna [...] rumo a uma rearticulação econômica [...]. Do ponto de vista das classes dominantes cumpria, como sempre o fizera no passado e o faria freqüentemente no futuro, a função de canalizar as insatisfações sociais face um estado crônico de carência e exploração, sempre incompreendido e nunca resolvido. Daí o sucesso e a incorporação definitiva dos pressupostos educacionais liberais na crença das camadas subalternas, inquietas mas ignorantes das verdadeiras causas da miséria [...]. (XAVIER, 1990, p. 63)

Expansão e reforma por meio da educação é concretamente o melhor caminho para tangenciar os reais problemas que advêm do âmbito do complexo do trabalho e da forma que se estrutura na sociedade. A “modernização conservadora” e as suas correlações conceituais, como vimos no capítulo anterior, abarca reivindicações novas, as “renovações”, mescladas com as restaurações que se constituem como uma reação a possibilidade de construção de uma alternativa histórica pelos grupos subalternos. Assim, a expansão da educação que nos anos 1930 será direcionada pelos pioneiros como tarefa do Estado combina a sua pretensa universalização com a reprodução de velhas noções que faziam parte do tecido social pretérito. Aqui será propalado pela articulação funcional entre “valores imutáveis e valores permanentes.”

É nesse período que surge a A.B.E (Associação Brasileira de Educação) fundada em outubro de 1924 por iniciativa de Heitor Lira da Silva representando a primeira e mais ampla forma de institucionalizar os problemas da escolarização. Em torno da A.B.E reuniram-se intelectuais, jornalistas, políticos, dentre outros cujo objetivo era a organização de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, conferências e, principalmente, as conferências nacionais de educação. Nas primeiras cinco conferências abarcaram-se um leque amplo de temas ligados a normalização do cotidiano como sexologia, cultura, alcoolismo, higiene, educação popular, etc. As 4ª e 5ª conferências realizadas respectivamente em 1931 e 1932 foram decisivas, pois a primeira deu origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a segunda às diretrizes para o capítulo “educação e cultura” da constituição de 1934. (MONARCHA, 1990) Pelo menos por um período de existência a A.B.E aglutinou intelectuais que viam nessa instituição a “instância de propagação de um conjunto de convicções e de práticas capazes de

organizar as instituições escolares num sistema nacional e de modelar as práticas educativas.” (CARVALHO, 1997, p. 116)

Nosso objetivo em salientar a importância da A.B.E é justamente por ter sido uma organização que congregava esses reformadores sociais e por ser um local de debates e de subsequente divisão das diretrizes e dos ideais de uma política educacional. Desse modo, focaremos a divergência entre os católicos e liberais (pioneiros da educação) deixando tangente outras divergências internas que ocorreram nessa associação.<sup>48</sup>

A A.B.E aglutinava em seu discurso tanto a questão da regeneração na nação por meio da educação como e, particularmente, o caráter cívico do processo educativo. Carvalho nos chama atenção para o conjunto das organizações cívicas que proliferaram nos anos 1920 conformadas por inúmeros rituais e práticas de intervenção social. A A.B.E sendo uma dessas organizações possuía como prática a “intervenção política à ignorância, o vício, a doença e a intolerância das populações brasileiras.” (CARVALHO, 2003, p. 48-49) Além do mais, por meio de sua prática, essa organização produziu um “saber” sobre a população brasileira naquele período “de marcada configuração autoritária, em que o povo brasileiro é figurado como matéria informe e plasmável pela ação de uma elite que projetava conformá-lo a seus anseios de Ordem e Progresso.” (*Idem*, p. 51)<sup>49</sup>

Poderíamos destacar que em um primeiro período de funcionamento dessa associação, as divergências entre o grupo dos católicos e o dos chamados liberais constituíam-se pela unicidade da causa.

Nos anos 20, a “causa educacional” aglutinou, numa campanha comum, os adversários da década de 30. Lideranças católicas do movimento no pós-30 – como Everardo Beckeuser, Barbosa de Oliveira e Fernando Magalhães – foram das que mais se evidenciaram na organização da ABE nos anos 20, chegando mesmo a deter o controle da entidade no período de 1929-1931. O projeto que amalgamou, na ABE dos anos 20, católicos e os chamados “liberais”, teve sua formação ideológica mais acabada no âmbito do nacionalismo que contamina toda a produção intelectual do período. (CARVALHO, 1989, p. 33)

---

<sup>48</sup>Para uma melhor abordagem da A.B.E e dos embates que antecederam os debates localizados entre os católicos e os pioneiros da educação consultar o item *O surgimento da A.B.E e suas divergências internas*, presente em TOTTI (2003).

<sup>49</sup>Carvalho (1997) salienta que no discurso cívico da ABE figuras como Alberto Torres e Oliveira Vianna eram vigentes como referências para as argumentações de cunho organicistas.

Como afirma Pagni (2000) tanto o grupo de reformadores liberais os intelectuais católicos<sup>50</sup> estavam preocupados com a formação da nacionalidade por intermédio da educação mantendo-se como elites condutoras e atuantes, principalmente no pós-30, como empreendimentos de gestão junto ao Estado.

Esse discurso cívico que aglutinou intelectuais de diferentes frações ideológicas sofreu no interior da ABE um deslocamento de que seria o analfabetismo o causador dos males que afligiam o país. O discurso cívico é suplantado ao da mera instrução que era visto no interior da A.B.E como uma arma perigosa, culpando as elites mal preparadas que governavam o país. (CARVALHO, 1997)

É interessante e seguindo as argumentações de Pagni (2000) que esse discurso de cunho cívico, que alimentava certa visão em relação ao povo, não será arrefecido nos anos 1930, principalmente no Manifesto de 1932, devido à constituição de um saber pedagógico de cunho científico.

Ora, num povo ainda em formação como o nosso sem lastro e tradições de cultura, e constituído de grupos sociais móveis e dispersos, sem coesão e sem vida coletiva, a ‘indisciplina social e mental’, que caracteriza a nossa época, tinha de agravar-se sob a pressão dessas condições particulares. (AZEVEDO, 1932, p. 33)

Nesse ínterim, os traços do elitismo cívico que é apresentado na década anterior ao documento são reapresentados de maneira mais implícita, pois o discurso como veremos focará mais nas nuances pedagógicas e no caráter que distingue a geração pioneira. Seria na reiteração de alguns desses traços que seria possível verificar a continuidade do caráter educacional do período em que as reconfigurações burguesas adquiriam maturação reprodutiva, ou seja, “ocorrem como um indicativo de readaptação desses sujeitos, das ideias, e do saber por eles elaborados ao poder vigente ou as suas novas exigências conjunturais.” (PAGNI, 2000, p. 97)

O movimento que originou o documento por nós aqui analisado é fruto desse período que estamos salientando e englobou continuidades e rupturas para com a etapa imediatamente anterior. Poderíamos dizer que a mentalidade moderna defendida pelos pioneiros da educação

---

<sup>50</sup>O movimento católico se organizava, sobretudo, no Centro Dom Vital fundado em 1922 sob a liderança de Jackson de Figueiredo (1891-1928). Também postulavam suas idéias por meio da revista *A Ordem* fundada um ano antes. Nos anos 30 o movimento católico terá como um de suas lideranças Alceu Amoroso Lima (1893-1983) conhecido pelo pseudônimo de Tristão de Ataíde.

se diferenciava da tradicional, em relação aos seus ideários organizativos em nível macro (política educacional), como também por meio de sua doutrina pedagógica de promulgado cunho científico. Desse modo, os pioneiros da educação nova possuíam como adversários no campo educacional os católicos, dos quais monopolizaram por meio da tradição o ensino de matriz tradicional no Brasil.<sup>51</sup>

Essas divergências que se localizam na questão da política educacional e na definição de uma pedagogia tornar-se-ão mais explícitas após a divulgação a partir 1929 da encíclica *Divini Illius Magistri* que definia as diretrizes de qualquer pedagogia católica, como também pelo movimento instaurado em 1930 que abria a possibilidade de uma interferência maior do movimento educacional na prática estatal. É pela “Revolução de 1930 que a A.B.E alcança o *status* político almejado, passando a funcionar, nos anos que imediatamente sucederam à Revolução, como espécie de prolongamento do Ministério da Educação, então criado.” (CARVALHO, 1989, p. 33)

No início dos anos 1930 a educação tradicional e a educação nova já se definiam como pólos singularizadores de práticas que refletiam ou teriam a pretensão de refletirem de maneira mais efetiva nas políticas educacionais e nas práticas de ensino-aprendizagem. Esse movimento de depuração irá refletir e encontrar as suas definições cristalinas no Manifesto de 1932.

Paralelos à educação nova estavam o prestígio dos *renovadores da educação* ou *pioneiros*, principais difusores da pedagogia da Escola Nova, e a hegemonia internacional do movimento escolanovista com seus epílogos representados por Johann Heinrich Pestalozzi, Adolfo Ferrière, John Dewey, William Heard Kilpatrick, Ovide Decroly e Maria Montessori. Enquanto a prática proveniente da educação tradicional, comumente referida pelos *pioneiros* como empírica e conservadora, estava associada aos princípios defendidos pelos educadores católicos e à política educacional do recém-criado MÊS, e, salvo raras exceções, era quem conformava o ato educativo nesses anos. (ARAÚJO, 2004, p. 137 grifos do autor)

---

<sup>51</sup> O ensino de matriz tradicional no Brasil era um ensino ligado à tradição jesuítica. Saviani (2010) define a educação brasileira em quatro períodos: Entre 1549-1759 (monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional); entre 1759-1932 (coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional); entre 1932-1969 (predomínio da pedagogia nova); entre 1969-2001 (configuração da concepção pedagógica produtivista).

Assim sendo, a polarização entre pioneiros e católicos se manifesta com o nítido domínio dos últimos até a IV Conferência Nacional da Educação, na qual se cria definitivamente a separação entre os grupos e a posterior retirada dos católicos da associação. Essa hegemonia católica frente à A.B.E não deslegitima o movimento dos pioneiros através da década de 1920. Várias reformas foram realizadas em nível estadual sob a predominância da pedagogia da escola nova. Isso é aludido no Manifesto de 1932 no item intitulado de “Reformas e a reforma” tanto para dar destaque ao movimento que já se sazouava por “esforços constantes”, como para apontar o caráter limitado dessas reformas. “A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossa idéias e a nossa vida de educadores [...] já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrução educacional.” (AZEVEDO, 1932, p. 39)<sup>52</sup> Assim, se formalmente a mensagem pedagógica do Manifesto de 32 se propunha dessemelhante às reformas realizadas na década de 1920, aquelas entronavam “diferentes métodos, como centros de interesse, métodos de projeto, sistema *platoon*, ou qualquer outra proposta educativa que se associasse ao interesse e à experiência da criança, bem como sua participação ativa [...]” (VIDAL, 2013, 582)

A superação dessas reformas parciais que se baseavam por uma “estreiteza crônica” também seria possibilitada pelos acontecimentos de cunho político como a Revolução de 1930 e a IV Conferência Nacional da Educação, que refletiram na definição mais nítida dos pressupostos modernos. “Nós assistimos a aurora de uma verdadeira renovação educacional quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climático, ou se o quizerdes, à linha de divisão de águas.” (AZEVEDO, 1932, p. 40)

Poderíamos evidenciar que os elementos que determinaram a clivagem entre as pedagogias tradicionais, que se particularizaram no Brasil pelo predomínio do catolicismo e as da Escola Nova, estariam por um lado nas determinações da política educacional que se assentava sob o domínio da laicidade e da coeducação.

---

<sup>52</sup>São exemplos de reformas realizadas em nível estadual de inspiração da Escola Nova: a de Sampaio Dória em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira na Bahia (1924) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930)

“Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos fazem sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que só pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos [...]. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas, e, com elas, as realizações, com espírito científico e inspiradas por um ideal que, modelado a imagem da vida, já lhe refletia a complexidade.” (AZEVEDO, 1932, p. 37)

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. (AZEVEDO, 1932, p. 48)

No Brasil combater o ensino tradicional de cunho herbartiano<sup>53</sup> necessitava ao mesmo tempo estabelecer limites para o ensino religioso.<sup>54</sup> Ademais enfatiza a necessidade da coeducação como necessária tanto para a organização da obra escolar em termos financeiros, como para uma suposta igualdade de gênero. Assim, “a escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais.” (AZEVEDO, 1932, p. 49)

Por outro lado, a divisão aludida se cristalizaria também por meio do processo educativo, das tendências pedagógicas, que está definida no item do documento intitulado “conceito e os fundamentos da educação nova”. Constituído-se através da crítica ao denominado conteúdismo da pedagogia tradicional a pedagogia nova se definiria por uma “doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, [...], mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de dentro para fora, [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 53)

Como vimos o redator do documento acreditava deslocar o problema da pedagogia da divisão da sociedade em classes sociais. Em nenhum momento o documento em questão nega que a sociabilidade efetivamente tenha ou seria dividida em classes sociais, entretanto essa clivagem seria “solucionada” pela pedagogia fundamentada em bases biológicas. “O postulado fundamental da nova teoria educacional é que a natureza humana *tende* a realizar-se a si mesma, desde que haja controle de si mesmo e do meio, exigindo do próprio educando atitudes como esforço, paciência e coragem.” (CURY, 1984, p. 85) Em vista disso, os

---

<sup>53</sup>Johann Friedrich Herbart (1776-1841) propunha a “educação pela instrução” depositando poder ilimitado no conhecimento produzido pela razão. “Herbart indicou a necessidade de que o professor tenha uma teoria pedagógica e que sua prática não seja baseada somente na experiência, que, embora importante, é insuficiente para promover um ensino eficaz.” (ZANATTA, 2012, p. 108) Sobre os cinco passos formais de Herbart em relação ao seu método pedagógico ver Saviani (2003).

<sup>54</sup>Alceu Amoroso Lima manifestou-se do seguinte modo em face da publicação do Manifesto de 32: “E mais recente ainda, vimos aquele monstruoso ‘Manifesto dos pioneiros da educação nova’, que nada mais quer do que consagrar definitivamente e destituição da família como sociedade educativa. Esse manifesto, que reuniu infelizmente a assinatura de alguns dos nomes mais em vista de nossa pedagogia oficial, consigna o atentado mais mortífero que se poderia perpetrar contra os direitos naturais do homem, a ser educado segundo a sua consciência e da Família, a dar a seus filhos a educação segundo a missão que recebeu na natureza e do seu Criador.” (LIMA *apud* MORAIS, 1985, p. 88-89)

pioneiros acreditavam que estariam realizando uma “revolução copernicana” na esfera da educação. (MORAIS, 1985, p. 93)<sup>55</sup>

Os desígnios de fundamentações pedagógicas se baseariam pela junção da biologia com a psicologia sendo as ciências basilares para a doutrina da Escola Nova, que repudiavam os métodos supostamente ultrapassados, mecânicos e coercitivos da Pedagogia Tradicional. “O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse.” (AZEVEDO, 1932, p. 54) Conforme observamos, o privilégio do fator individual em detrimento das determinações sociais para o desenvolvimento da educação e, consecutivamente, da sociedade em seu conjunto se fundamenta pelos pressupostos meritocráticos que ocultariam, por meio da competição e das características pessoais de cada indivíduo, os processos de exclusão social. É por meio dessa justificativa dos elementos biológicos que estariam atrelados aos do interesse do indivíduo é que a retórica liberal aparece na pedagogia defendida pelos pioneiros.

Fernando de Azevedo atribui ainda que essa crise, o não ajuste das maturações técnicas e produtivas com uma mentalidade, por conseguinte moderna, pela “resistência oposta pela tradição” (sobretudo a católica) “a uma concepção de vida ajustada à nova situação industrial.” (AZEVEDO, 1932, p. 12) A essas forças retrógradas atuaria de maneira complementar e reflexiva a mentalidade que mesmo amadurecida “não pode acompanhar, porém, no seu ritmo acelerado até a vertigem o progresso da ciência e de suas aplicações técnicas.” (AZEVEDO, 1932, p. 11)

Como afirma Xavier (2002) a definição em extremidades opostas fora definida pela oposição entre uma mentalidade moderna, definida pelos pioneiros como agentes da modernização e uma conduta tradicional que tinha na figura dos católicos os principais representantes. Isso se constituiria pela racionalização da cultura e pela secularização da mesma, pois enquanto os pioneiros possuíam modernizar com bases na ciência que seria

---

<sup>55</sup>A chamada “revolução copernicana” de Kant foi uma viragem do campo filosófico sobre a teoria do conhecimento. Antes o conhecimento humano era compreendido, no seu processo de gestação, demasiado sobre as causas externas da mente humana, isto é, como se o intelecto humano fosse fixo e a externalidade objetiva móvel, assim a passividade supostamente imperava. Posteriormente à “revolução” o processo de conhecimento objetivou-se sobre o que era possível conhecer, isto é, na atividade do intelecto humano no que era possível ou não conhecer. Colocaram fixação aos objetos e atividade à intelectualidade humana realizando, desse modo, aquilo que ficou conhecido como idealismo subjetivo. “A revolução copernicana de Kant significa que os objetos do conhecimento não aparecem por si mesmos, eles devem ser trazidos à luz pelo sujeito (transcendental). Por isso eles não podem mais ser considerados como coisas que existem em si, mas como fenômenos. [...]O mesmo vale para a teoria do conhecimento.” (HÖFFE, 2005, p. 45).

sinônimo de progresso os católicos identificavam na religião o remédio para a crise da civilização atribuindo, em muitos casos, a atuação dos pioneiros o agravamento da situação social.<sup>56</sup>

Esse período ao qual estamos dando destaque e que ficou conhecido como “entusiasmo e otimismo pedagógicos” representou continuidades internamente bem como rupturas, pois entre si, tanto no entusiasmo como no otimismo, permanecem os traços do elitismo e a mesma concepção de relação com o povo. (PAGNI, 2000) “O otimismo pedagógico, manteria, do entusiasmo, a crença no poder da educação, não de qualquer tipo de educação, enfatizando a importância da nova pedagogia na formação do novo homem.” (CARVALHO, 2003, p. 41)

Segundo Nagle (1974) o “entusiasmo pela educação” ao enfatizar a importância da educação e da escolarização preparou o terreno, nos anos 1920, para o surgimento de intelectuais educadores e principalmente educadores profissionais que começaram a pensar a escola em outros modos. Nesse sentido, não bastavam mais a difusão e sim pretendia-se a substituição de um modelo escolar por outro, escorado pela crença nas virtudes dos novos modelos. “Indiscutivelmente, o otimismo pedagógico encontra a sua mais acabada formulação nos movimentos reformistas estaduais [...] quando se procurou realizar o ideário do escolanovismo.” (NAGLE, 1978, p. 265) Ideário esse que se situou nos aspectos técnicos e nos métodos pedagógicos em detrimento do conteúdo do conhecimento escolar que se fundamentou, por meio do Manifesto de 32, em sua concepção científica de abordar os assuntos educacionais.<sup>57</sup>

Vimos então o período em que propiciou a gênese do Manifesto de 32, as rupturas e as continuidades no complexo educacional e a associação que privilegiou e deu visibilidade ao debate e a possível, e relativa, separação entre o “entusiasmo pela educação e o “otimismo pedagógico”. Subseqüentemente focaremos no sentido da modernização promulgada pelo documento em questão, isto é, o nível da ruptura que os pioneiros propunham em relação à cultura pretérita.

---

<sup>56</sup>Segundo Gatti Jr. (1996) os pioneiros ao defenderem uma moral baseada em moldes científicos foram taxados muitas vezes pelos católicos de serem esquerdistas.

<sup>57</sup>Saviani (2003) tenciona a separação entre o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” ao nível de ruptura entre os mesmos. Salienta que o primeiro período havia uma preocupação para a educação enquanto instância politizadora da sociedade. “Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. [...] Com efeito, se na fase do ‘entusiasmo pela educação’ o lema era ‘escola para todos’, essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade.” (p. 51)

### 3.4 O sentido da nova teleologia social do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O sentido da modernização que é apresentado no Manifesto de 1932 é sensível a maturação das forças produtivas burguesas no Brasil, as quais reclamam um complexo subjetivo para tornar possível a reprodução do sociometabolismo do capital, isto é, a reprodução em novas bases, industrial e urbana, das forças burguesas. Para mais, reflete o caráter, a particularidade, da Revolução burguesa no Brasil que se traduziu por meio da modernização e concomitante conservação de domínios sociais pretéritos. Resumidamente, podemos verificar que o documento redigido por Fernando de Azevedo trazia em-si um projeto de domínio social que incorporava demandas universais, como a educação, porém mantendo e sendo realizada pelo viés classista que não rompia estruturalmente com as elites dominantes do Brasil. Transformação que prescindiu de um caráter elitista na reprodução de tal projeto, baseado no protagonismo do Estado e, principalmente, na moralização das subjetividades necessárias para a reprodução das forças produtivas, ou seja, em mudanças cogentes que articulariam metabolizações com equilíbrio social.

Alguns dos principais estudos sobre o Manifesto de 1932 pontuam de maneira tangencial que o mesmo refletiu o caráter não clássico da Revolução burguesa no Brasil. Fazendo uma análise aproximativa entre os discursos de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira Pagni (2000, p. 107) salienta que Fernando de Azevedo e outros signatários revelavam que a Revolução burguesa no Brasil não era realizada nos moldes da Revolução Francesa e sim nos protótipos formais de uma “revolução passiva”. Desenvolvendo uma análise ligada a orbita do conflito entre os liberais e os católicos Cury (1984, p. 22) salienta a peculiaridade da Revolução brasileira, destacando essa como a articulação entre o confronto e o compromisso refletiria no projeto social dos pioneiros. Analisando as raízes do pensamento educacional de Fernando de Azevedo, o modo como o mesmo interpretou a realidade nacional pela ótica recontextualizada vertente durkheimiana, Totti (2002, p. 28) segue a linha da “revolução pelo alto” ou da “via prussiana” quando analisa a posição dos intelectuais modernistas em relação ao Estado nacional. De modo a realizar uma reflexão dos debates entre os católicos e os pioneiros Morais (1985, p. 94) também destaca os aspectos anti-revolucionários nas propostas dos liberais da Escola Nova, uma espécie de reformismo que visava aperfeiçoar velhas estruturas.

Estes estudos corroboram com a tese de que os intelectuais dos anos 1920, que irão se constituir em intelligentsia por meio do campo educacional, se situavam por intermédiate uma revolução/restauração, como ficou apontado no capítulo anterior. Analisando essa particularidade brasileira de maneira mais detida Monarcha (1990, p.19) assevera que essa peculiaridade é refletida pelo escolanovismo como forma de readequação e moralização do tecido social nos anos 1920 e 1930, destacando que o caráter da luta de classe é deslocado e substituído pelo tema da cooperação e da solidariedade social. Não seria por outra razão que a Sociologia será utilizada para abordar os fundamentos sociais da educação, ou seja, a compreensão do funcionamento social. Desse modo, as finalidades da educação que preparavam os recursos humanos para o mundo industrial e urbano eram amparadas por uma concepção das relações sociais que preservassem a harmonia entre as classes sociais, isto é, uma teleologia que conservasse aspectos valorativos que fossem fundamentais para a reprodução social em novos moldes e sem grandes rupturas.

Entretanto, todos os trabalhos citados anteriormente não partem de uma fundamentação ontológica do complexo educacional, isto é, não o vinculam por meio da mediação reflexiva com a esfera do trabalho. Em sua maioria, esses trabalhos, quando muito, pressupõem as bases objetivas do ser social analisando o campo educacional como prática de discursos privilegiando uma abordagem restritiva e interna ao complexo educacional. Pensar a educação por meio do complexo do trabalho nos cristaliza o modo efetivo em que as forças produtivas burguesas se objetivaram no Brasil, evidenciado por um caminho não clássico, e o modo como isso reverberou na esfera educacional. Com esse intento, podemos vislumbrar os limites que a educação possui em relação à resolução dos problemas estruturais da sociedade, bem como a sua ação enquanto promotora de práticas sociais retrógradadas.

Acreditamos que direta e indiretamente o Manifesto de 1932 apresenta alguns dos elementos de uma revolução burguesa particular e que dão concreção a teleologia promulgada pelos pioneiros, possuindo no povo não um interlocutor, como os educadores, demais intelectuais e o Estado, mas o objeto dessa nova teleologia. Realizando uma crítica ao liberalismo clássico da Primeira República os pioneiros admitiam “uma maior intervenção estatal nos negócios e, principalmente, na educação, imaginando que esta promoveria a ordem, sem a necessidade do emprego da força.”(PAGNI, 2000, p. 59).Esse papel assumido pelo Estado teria como suposto objetivo o de suplantar pelo alto os particularismos que freava os avanços modernizantes reclamados durante a Primeira República. Assim, pressupunham

ser o Estado o agente organizador/fundador da sociedade civil possuindo como intermediário a educação formalizada e garantida pelo mesmo.<sup>58</sup>No pós1930 essa tendência do organicismo social estará presente na referida intelligentsia que se fundamentará por bases científicas a missão a ser cumprida.

A tendência de subordinar a dinâmica da sociedade e de seus conflitos ao princípio abstrato da organização vai ser constante nesses anos. E explica, em larga medida, o frenesi pedagógico que pretende reformar a sociedade pela educação, criando técnicos e renovando elites. (LAHUERTA, 1997, p. 98)

Esse protagonismo do Estado face às exigências dos tempos modernos seria a força inspiradora na concreção da nova política educacional, realizando aquilo que as reformas parciais não conseguiram. Desse modo, o redator do documento revela que o programa dos pioneiros “concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma em que palpitará, em ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação.” (AZEVEDO, 1932, p. 39)

A importância dada ao Estado pelo redator do documento como uma espécie de “músculo central” que estruturaria através da sociedade política os trilhos sociais da nação, é expresso no item “O estado em face da educação”. Nesse item se encontram as diretrizes do programa de ação da política educacional e a evidenciação de que o Estado ainda não estaria em condições de assumir o monopólio da educação devido a sua situação financeira, ficando ao cargo de “instituições privadas idôneas” a organização paralela do regime escolar. Nesse sentido, admite que no interior do sistema escolar estatal a educação não serviria a uma classe determinada, porém no regime privado isso seria impossibilitado pela não ação do Estado. “O Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada.” (AZEVEDO, 1932, p. 47)<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup>A universalização da educação e, concomitantemente, a renovação do sistema público educacional no Brasil seguiu passos peculiares quando analisamos o processo da implantação do escolanovismo. “Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas. [...] No Brasil, entretanto, a Escola Nova constituiu-se em elemento aglutinador de reformas do aparelho escolar municipal ou estadual nas várias regiões, reformas estas implementadas pelas Diretorias de Instrução Pública (antecessoras das Secretarias de Educação).” (VIDAL, 2013, p. 582)

<sup>59</sup>Totti (2003, p. 111) interpreta essa ideia de uma suposta abertura aos regimes privados de educação como sendo resultante de uma crítica de Fernando de Azevedo a uma espécie de autoritarismo e centralismo abusivo do regime varguista. Entretanto, por estarmos focando estritamente nossa análise no Manifesto de 32 a passagem na qual o redator trabalha a ideia do ensino privado não nos autoriza a tirar a mesma conclusão, e sim, e

Nessas diretrizes em que o Estado é conclamado a assumir o papel de agente da função essencialmente pública da educação o papel da família sofreria uma ressignificação, devido ao próprio caráter teleológico das novas posturas educacionais. “A educação que é uma das funções que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos, para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado.” (AZEVEDO, 1932, p. 46) Essa nova função da educação familiar seria fruto das próprias reconfigurações produtivas e necessárias ao processo modernizador que Fernando de Azevedo identifica lucidamente como sendo um processo de restrição progressiva ao papel da educação no seio familiar. Como ele observa a família “deixou de ser um centro de produção para ser apenas um centro de consumo.” (AZEVEDO, 1932 p. 46) Reconfigurações que sinalizam o caráter das novas relações produtivas e que reverbera na concepção sociológica de Fernando de Azevedo.

Essa percepção política e produtiva que o redator do documento encaminha para a formalização de uma teleologia que possuía no Estado o sujeito e o povo como o objeto constituem-se através da progressiva maturação das forças produtivas que reclamam pelas próprias metabolizações culturais difusos encaminhamentos superestruturais para a consagração da Revolução burguesa no Brasil.

Uma sociedade que quer ingressar na era do industrialismo exige do Estado um ponto de partida comum a todos, que seja sintonizado com as novas concepções sociais baseadas na ciência, na indústria e na expansão das classes operárias e médias. Se o Estado não tornar o ensino obrigatório, as metas da instrução e educação, indispensáveis à era industrial, não saem do papel e jamais se tornam realidade. (CURY, 1984, p. 94)

Igualmente essa universalização da educação reclamada pela reprodução objetiva e subjetiva das relações burguesas no Brasil seria a modalidade de formação meritocrática dos quadros científicos da nação, como fora evidenciado anteriormente. Assim, o documento sinaliza a possibilidade de se abrir para uma sociedade na qual se constituiria por meio de uma democracia das competências.

Identificamos no Manifesto de 1932 uma articulação funcional entre diretrizes meramente pedagógicas e os preceitos sociológicos que objetivam uma reprodução dos

---

somente, a de que Fernando de Azevedo via a atuação do ensino privado como ainda necessário naquele período de constituição de um regime de educação básica por uma política universalista de acesso, ou seja, como forma de suplantarmos a própria carência financeira do Estado.

valores e condutas morais da sociedade. Portanto, acreditamos que o sentido da teleologia do documento em questão se cristaliza por meio das formalizações pedagógicas e sociológicas retratadas pelo redator Fernando de Azevedo que se sistematiza através de uma teleologia que propõe um ensino voltado para o mundo industrial, articulado com o mundo do trabalho, que “corresponde a uma necessidade que tem sua origem suscitado no próprio sujeito que atua, o aluno, com prazer e alegria se colocando diante de coisas-a-fazer.” (CURY, 1984, p. 96)<sup>60</sup> Com o avanço do mundo industrial o complexo educacional não poderia permanecer de maneira a não atender determinadas reconfigurações materiais, isto é, “a escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja o seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando [...]” (AZEVEDO, 1932, p. 55) Constituída, segundo o redator, sob uma concepção vencida a educação requisitada seria “certamente pragmática, [...] tem o seu ideal condicionado pela vida social atual.” (AZEVEDO, 1932, p. 42)

Nesse ínterim, as diretrizes da pedagogia da escola nova e os aspectos sociológicos/filosóficos contidos no documento possuem como núcleo o princípio do trabalho e de uma nova solidariedade gestada pelo industrialismo. Desse modo, a função social da escola estaria localizada pendularmente entre a valorização do pragmatismo das competências individuais e a solidariedade moral advinda daquele princípio que se fundamentaria em uma articulação entre as diversas funções e divisões sociais do mundo do trabalho.

É interessante salientarmos para o fato de que mesmo em processo de constituição peculiar e tardia da Revolução burguesa no Brasil, que articula um novo projeto social, incorpora tradições conservadoras dos países capitalistas centrais para analisar a relação entre sociedade e indivíduo, como ocorre com as influências filosóficas e sociológicas no pensamento de Fernando de Azevedo. O caráter conservador e por vezes reacionário das burguesias solidificadas nos países de revoluções burguesas clássicas advém do fato de que o seu período classista evidenciou-se na consolidação de sua reprodução social em face do surgimento do proletariado.

O que difere a nossa formação social burguesa, como vimos no capítulo anterior, é justamente que o “inimigo” dessa revolução burguesa não são os elementos sociais pretéritos do sociometabolismo oligárquico, e sim o proletariado nascente durante o processo de

---

<sup>60</sup>“É a partir desse princípio, comum à teorias de Dewey e Durkheim, que o seu redator propõe a solução do problema da relação entre indivíduo e sociedade, revendo o individualismo próprio à doutrina liberal.” (PAGNI, 2000, p. 115)

consubstanciação da Revolução nos quadros produtivos, sociais e culturais da nossa sociabilidade. Conseqüentemente esse projeto social de domínio burguês se fundamentará por mecanismos de controle, como a educação, cujo objetivo é harmonizar possíveis conflitos que propaguem alguma possibilidade de projetos sociais alternativos. Apesar de colocar em pauta elementos progressistas por vias reformadoras, o documento redigido por Fernando de Azevedo, e que simbolizou um ideal comum naquele contexto, não representou de fato nenhuma mudança profunda as relações de poder existentes, apenas reacomodações.

As influências de Émile Durkheim no pensamento de Fernando de Azevedo é confirmada, mesmo que de maneira tocante, também nos estudos por nós citados anteriormente. Salvo algumas exceções dentre elas Totti (2002) e Gatti Jr. (1996) poucos analisaram de maneira mais detida o caráter dessa incorporação sociológica azevediana, ou seja, na interpretação da relação indivíduo sociedade e na proposição de ações que possuíam na educação o seu campo privilegiado. Por mais que as interpretações objetivaram amainar o caráter conservador dessa incorporação na qual se inclui a de Totti (2002) e as percepções que viam o caráter conservador do pensamento e da trajetória de Fernando de Azevedo travestido de vernizes democráticos refletido em Gatti Jr. (1996), concordamos que o pensamento de Fernando de Azevedo não incorporou o pensamento sociológico<sup>61</sup> do pensador francês de maneira mecânica.

Segundo Pagni (2002) a compreensão do funcionamento social por Fernando de Azevedo teria sido herdada de Durkheim mediante uma apropriação particular, convertendo a mesma em uma “teoria organicista”. Porém, “é que a apropriação dessa teoria sociológica indica, mais do que um ‘sequestro de sentido’, a produção da imagem de uma sociedade harmônica, controlada pelo Estado e a ser construída pela educação.” (PAGNI, 2002, p. 102). Com isso o redator objetiva ao mesmo tempo em que se sobrepõe aos conflitos inerentes a estrutura social capitalista, por meio de uma nova conduta moral cristalizada pelo novo dinamismo social produtivo, garantir o controle estatal como representante abstrato do todo. Émile Durkheim expressa essa vinculação entre Estado e sociedade civil por intermédio da educação do seguinte modo:

---

<sup>61</sup> Como vimos a Sociologia enquanto disciplina acadêmica surge como forma de tergiversar sobre os reais condicionantes estruturais da “questão social”. Sabemos que Fernando de Azevedo tinha influências sólidas da sociologia francesa, em particular de Émile Durkheim. Porém, nosso estudo não abrange, devido aos horizontes do trabalho, até que ponto a Sociologia do período da “decadência ideológica da burguesia” se enquadra na obra de Fernando de Azevedo, isto é, quais as similitudes e quais disjunções que determinado pensador absorveu em sua obra. Isso seria uma interessante indagação para futuras pesquisas.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, *reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine.* (DURKHEIM, 1978, p. 42 grifos meus)

Várias são as passagens do documento em que ficam evidenciadas essas características da educação de cunho positivista. “Toda educação em cada época reflete a filosofia predominante que é determinada pela estrutura da sociedade.” (AZEVEDO, 1932, p. 40-41) Desse modo, estando vinculada a uma filosofia atual e que refletisse nas diretrizes sociais de uma nova concepção de vida a educação deveria ser “a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço.” (AZEVEDO, 1932, p. 41) Conformar-se seria adequar a uma educação que não levaria em consideração as particularidades classistas e sim as divisões sociais exigidas pela divisão do trabalho, o meio social que a criança estaria destinada, ou seja, a educação “se funda sobre o princípio da escola com o meio social.” (AZEVEDO, 1932, p. 42). Dessa maneira, procuram determinar o que o homem deve ser apoiando-se em estudos comparativos das realidades sociais e nas conclusões formais que aqueles estudos fornecem, sendo que “estudados e encontrados os ideais, sua corporificação na sociedade exige reformas adaptadoras à nova civilização.” (CURY, 1984, p. 83). Ademais a vinculação da escola ao meio social, tão cara aos escolanovistas e que vai de encontro do considerado ensino abstrato e obsoleto da escola tradicional, condiz com a visão funcionalista da educação como formadora de aptidões voltadas ao ambiente social de cada classe.

Émile Durkheim interpreta as sociedades, mediante o seu positivismo baseado na formulação de dois conceitos que testemunhariam a relação entre indivíduo e sociedade e na interação entre os grupos sociais no interior da estrutura social. Em sua obra, *Da divisão social do trabalho* o sociólogo francês realiza uma comparação entre as “sociedades primitivas” e as “sociedades modernas” chegando à conclusão de que cada sociometabolismo respondia a um determinado tipo de relação entre os indivíduos e os grupos sociais, a qual denominou de solidariedade e que designaria o vínculo que mantém a coesão e a unidade do grupo em sociedade.

Resumidamente Émile Durkheim conclui que nas sociedades consideradas “primitivas”, as quais a divisão do trabalho era ainda determinada prioritariamente pelo sexo, a solidariedade era considerada mecânica, ou seja, as tradições exerciam um peso maior sobre os indivíduos os quais se diferenciavam pouco entre-si. Pela parca diversidade do intercambio homem-meio o que manteria a “coesão social” seria exatamente a onipresença das tradições, isto é, o conjunto de regras estabelecidas que perfariam a integração e a reprodução social. Na passagem das sociedades tradicionais para as modernas ocorre uma reconfiguração do caráter da “coesão social”, a qual passaria a ser determinada pela dependência mutua entre nos indivíduos e grupos sociais. Isso seria resultado das reconfigurações do trabalho que produz uma nova “divisão do trabalho” de maneira a permitir uma maior sobressalência do indivíduo em relação às determinações ocasionadas mecanicamente pelas tradições. Assim, os indivíduos estariam unidos mais pela diferença e pela dependência mutua ocasionada pela complexificação social do trabalho produzindo uma solidariedade diversa, que Durkheim denominou de orgânica.

Essa mudança torna os laços e os riscos do controle das contradições sociais mais tênues o que exige da educação em moldes universais, e monopolizada pela sociedade política, uma função inédita. Nesse sentido, essa mudança “dificulta o processo de harmonia e coesão social, conduzindo a conflitos intransponíveis. Durkheim queria que se induzisse a sociedade ao estabelecimento de uma solidariedade orgânica, sem a qual o risco da desagregação social seria iminente.” (GATTI JR, 1996, p. 58)

O redator do Manifesto de 1932 busca no conceito de solidariedade orgânica um embasamento sociológico para interpretar a sociedade brasileira e as peculiaridades das reconfigurações produtivas e sociais.

Fernando de Azevedo busca esse conceito em Durkheim, para quem a ‘solidariedade por diferença’ define a sociedade como um todo coerente e orgânico, em analogia com o corpo humano, no qual cada órgão tem uma função diferenciada, mas todos trabalham para o funcionamento correto do sistema. (TOTTI, 2003 p. 110)

Assim, é que a educação seria voltada para esse processo de renovação da sociedade, baseada agora em novos moldes que regulariam as relações entre os diferentes grupos sendo pautados na solidariedade e na cooperação necessária para levar adiante a reprodução social

de maneira a não causar grandes rupturas sociais.<sup>62</sup>Com essa ação educativa, cujo embrião segundo os pioneiros já estaria consolidado pela experiência das reformas anteriores e pela trajetória e capacidade dos escolanovistas, “não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana.” (AZEVEDO, 1932, p. 43).Em vista disso, a educação é legitimada como a mantenedora da reprodução dos preceitos morais necessários para a estabilidade social nesse novo patamar orgânico da vida social. A escola socializada então constituir-se-ia como um tecido social em gestação transferindo do plano abstrato para a vida escolar “essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos.” (AZEVEDO, 1932 p. 45) Isso tudo pautado no estudo do trabalho e nas reconfigurações que esse sofreu na vida social moderna.

Como salientamos anteriormente os pioneiros possuíam como fundamentação educacional padrões científicos e viam os problemas da realidade nacional no tocante a educação por esse viés. Além da valorização da educação como instancia privilegiada para a solidificação de padrões morais esses teriam que ser fundamentados por meio de uma ética fundada cientificamente a semelhança de Durkheim, “pois para ele a ética formulada por juízos de valor é insuficiente para garantir a coesão social nas sociedades modernas.” (GATTI JR., 1996, p. 59)

Essa nova solidariedade social idealmente em vias de fundação pelas reconfigurações produtivas e que possuía na escola socializada o fundamento básico de sua inculcação teleológica, segundo Gatti Jr. (1996), era para Fernando de Azevedo à semelhança de Durkheim, delimitados pela Sociologia como disciplina científica e, em particular, através da consolidação da sociologia da educação. Assim, enquanto essa promoveria estudos sobre a escola e as suas relações com a sociedade a psicologia agenciaria estudos internos ao ambiente escolar e, em particular, a aprendizagem infantil.

Na introdução ao Manifesto de 1932, Fernando de Azevedo destaca nos itens “a questão do ponto de vista sociológico” e “a consciência sociológica de nossa formação como povo” a análise de nossas características sociais. Segundo ele a falta das trocas econômicas e a conseqüente fragilidade da intensidade moral cristalizaram em nossa formação como povo um

---

<sup>62</sup>Totti (2003, p. 102) pressupõe que a recontextualização realizada por Fernando de Azevedo ao pensamento do sociólogo francês seria feita de modo a resultar em uma diminuição dos elementos conservadores de Durkheim. “Acreditamos que a presença dos ideais deweyanos no pensamento de Fernando de Azevedo cumpre a função de amainar o conservadorismo advindo das teses de Durkheim, dando margem ao estabelecimento de um processo pedagógico mais inclinado a respeitar as peculiaridades do indivíduo.”

favorecimento do “individualismo dispersivo, da indisciplina social e da incapacidade do espírito de cooperação.” (AZEVEDO, 1932, p. 27) Esse ponto de vista sociológico, assevera o redator do documento, não esteve afastado da nova concepção das “doutrinas educacionais” e muito menos “na organização do sistema escolar”. Em vista disso o complexo educacional teria que responder por bases sociológicas às reconfigurações modernizantes, expressando desse modo a nova solidariedade que agora seria pautada pela interdependência do trabalho e de seus aspectos funcionais.<sup>63</sup>

Todo o sistema educacional, lançado em bases científicas, se organizou aqui, para alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, de colaboração e solidariedade social, como o domínio sobre a vida e sobre a natureza, pelo espírito do desenvolvimento experimental e da disciplina científica, [...] (AZEVEDO, 1932, p. 28)

O sistema educacional, então, seria constituído por bases sociológicas as quais enfocam o trabalho organizativo mediante uma nova moral que objetivava dissuadir das bases econômicas os problemas sociais estruturais salientando idealmente a solidariedade e a cooperação para a reprodução social. Desse modo, a teleologia da sociedade em estágio de complexificação e a sua conseqüente modernização seriam guiadas pelo fortalecimento da educação assumida e universalizada pelo Estado.

O sentido da reforma educacional idealizada pelos Pioneiros da escola nova e vocalizada por Fernando de Azevedo se estrutura por um complexo de elementos que se solidificam mediante a crítica da “dívida republicana” colocada sob responsabilidade de intelectuais que precederam ao grupo dos pioneiros geracionalmente e ao liberalismo clássico da República Velha. Soma-se a isso a dupla demarcação dessa intelligentsia que se constituiu como identidade em face de sua geração anterior e no embate ao ensino tradicional, de cunho religioso.

Respondendo às reconfigurações produtivas, sociais e políticas, quer dizer, simbolizado em meio à totalidade social o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 surge como proposta de reformar o tecido social com base na educação. Além de modernizar os quadros subjetivos necessários para a modernização objetiva o documento

---

<sup>63</sup>Enfatizando a adaptação ao meio a interdependência orgânica deveria “enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias, fazendo-os compreender e amar com o trabalho produtivo, a vida intensa das fábricas, a tranqüila vida rural ou a vida valorosa das grandes pescarias.” (AZEVEDO *apud* VIDAL; RODRIGUES, 2004, p. 101)

representou as características distintivas de nossa Revolução burguesa propondo formalmente, nessa transição histórica, a necessária eliminação de projetos sociais que oferecessem alguma ameaça as decisões operadas pelo alto, pela sociedade política. Assim sendo é que a teleologia proposta pelo documento, ou seja, as suas finalidades sociais nucleares foram guiadas pelo binômio modernização/conservação representado pela preparação dos recursos humanos pautados pelo controle moral do conjunto populacional, que seria submetido à educação universal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de retermos um documento com mais de 80 anos de história possibilita rever algumas considerações e estudos que já foram realizados sobre o Manifesto de 32 e ao mesmo tempo estabelecer novas relações causais que foram, anteriormente, apenas aludidas em alguns trabalhos ou deixadas de lado em outros. Além do mais, partindo de uma perspectiva histórica e ontológica do complexo educacional tem-se a possibilidade de entender as reais potencialidades da educação e os seus limites em meio à totalidade do ser social.

A sociabilidade capitalista atua de maneira a fragmentar a realidade em partes autônomas criando a aparência de que o estudo do particular, restrito em si mesmo, seria a condição para se estabelecer o entendimento histórico concreto. As teorizações que abandonam a perspectiva da totalidade, desse modo, são teorizações sobre uma realidade na qual os próprios estudos e as suas fundamentações sociológicas e filosóficas são resultantes desse próprio caráter da racionalidade instrumentalizada e dos seus dobramentos irracionais. Essa separação entre esferas distintas que se corporificam reflexivamente pela totalidade social é fruto do extenso processo de alienação que qualifica as relações sociais sob o domínio do capitalismo, se constituindo por meio de alienações específicas que particularizam as esferas da realidade em seus aspectos funcionais para a reprodução material e ideológica da sociabilidade capitalista. Nesse sentido, analisar a esfera da educação sob a perspectiva do trabalho enquanto um momento prioritário para o ser social é apontar os limites tanto dos estudos que a retratam de maneira em-si, como nas perspectivas que a atribuem papéis de centralidade para as transformações e reformas sociais.

O pensamento liberal que permeou a atuação dos Pioneiros da educação nova atribuía um papel/missão idealista ao complexo educacional, pois se debruçaram sobre os problemas da sociedade brasileira no início do século XX pelo viés educacional desprezando as séries de contradições sociais que se constituem pelo conjunto estruturante das sociabilidades, ou seja, do complexo de complexos. Contradições que eram oriundas do passado histórico classista brasileiro e que apenas se reconfigurou sendo recolocada sob novos dinamismos. Desse modo, os liberais atribuía, e atribuem, um papel demiurgo ao complexo educacional tangenciando as mudanças estruturais na sociedade as quais refletiriam as causalidades

concretas do conjunto de contradições reproduzidas pela sociabilidade brasileira e que substancialmente reflete nas problemáticas internas ao campo educacional.

Isso poderia nos trazer pistas para pensarmos que muitos dos problemas do sistema educacional brasileiro se encontram reproduzindo-se pela atualidade, passados mais de 80 anos do lançamento do Manifesto de 32. A solução dos problemas educacionais do Brasil passa necessariamente pela socialização da política, da economia e conseqüentemente da cultura.

Entretanto, isso não retira o mérito no qual se encontram os principais pontos formais do Manifesto de 32 em que testemunhavam papéis progressistas no campo educacional, como a universalização do ensino básico, a laicidade e a co-educação. Isso evidencia que os signatários do documento se constituíram por meio de um projeto social que partia de uma interpretação da realidade, atribuindo à educação um papel central na reformulação da sociedade. Não seria por outro motivo que o documento por nós reanalisado constitui-se como um marco histórico para o pensamento social e para o pensamento educacional brasileiros.

Se posicionando frente ao conjunto da sociedade os Pioneiros da educação partiram para um projeto em que vislumbravam fundar a sociedade civil através do Estado como agente organizador de um projeto social mediante a educação. Vocalizados pela redação de Fernando de Azevedo os signatários se colocavam como neutros em relação aos setores classistas da sociedade nos anos 20 e 30, mas com a concepção de que era necessário um corpo dotado de capacidade intelectual e científica para levar adiante tal processo, ou seja, uma elite que seria responsável em forjar a divisão do trabalho pelo campo educacional.

Pretendiam responder, então, ao déficit subjetivo ao qual a maturação das forças produtivas burguesas indicavam e careciam consonante a formulação de um projeto de dominação social que não abria a possibilidade de ruptura para maturação de alternativas histórico-sociais que colocassem em risco as atuais reconfigurações políticas e econômicas propaladas pelas elites burguesas. A reforma da educação, desse modo, seria realizada por um forte viés moralizante que enfatizava a necessária divisão do trabalho nas sociedades modernas e complexas pela reprodução de valores considerados fundamentais para a harmonização de difusos interesses.

O modo como pretendiam realizar as transformações pelo campo educacional convergiam em uma análise crítica da Primeira República e se sedimentava pela

particularidade da Revolução burguesa no Brasil, a qual se estabeleceu contrariamente as revoluções de tipo clássico. Essas rompiam com o sóciometabolismo precedente o qual colocava entraves ao desenvolvimento do capitalismo nos pólos hegemônicos do capitalismo. Desse modo, o documento por nós relido fora fruto do caráter da ou do sentido da consagração das forças burguesas brasileiras que se somavam com a etapa dos pensamentos sociológico e filosófico que se encontravam nos países capitalistas centrais.

Para nós é um equívoco concluir que ao defender um ensino universalizante e com viés democrático os Pioneiros da educação estariam preocupados em socializar o poder político e econômico da sociedade brasileira na primeira metade do século XX. Pensamos que algumas noções cristalizadas no documento condiziam ao projeto de modernização da sociedade em moldes civis em que vislumbravam muita mais uma reconfiguração da autocracia burguesa que atingia patamares em que a emancipação política seria realizada pela manutenção e reconfiguração das elites brasileiras as quais se atrelavam ao passado oligárquico. A crítica ao liberalismo da Primeira República realizada pelos signatários seria muito mais no sentido de modular novas formas de dominação pelo viés racional e estatal, mas que proporcionaria a modernização da sociedade brasileira reclamada pelo avanço do mundo industrial e urbano.

Mais uma vez gostaríamos de destacar que nosso trabalho se assentou pela crítica oblíqua ao Manifesto de 32, isto é, reconhecendo o seu importante papel para a sociedade brasileira em que um grupo de intelectuais de diferentes setores da sociedade assinaram um documento em que objetivavam dar novos rumos para o corpo social pela reforma do complexo educacional. Assim, apontamos as conseqüências dos ideários educacionais contidos no texto redigido por Fernando de Azevedo não realizando uma crítica voraz e muito menos unilateral do Manifesto de 32.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. A educação tradicional e a educação nova no *Manifesto dos pioneiros* (1932). . In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

AZEVEDO, F. *A Reconstrução Educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BARRETO, L. *Vida urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BITTAR, M. & FERRIRA JR, A.. História, epistemológica marxista e pesquisa educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n.107, p. 489-511, maio-ago. 2009.

CAMPOS, F, R. & SHIROMA, O, E. O resgate da escola nova pelas reformas educacionais contemporâneas. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 80, nº 196, p. 483-493, set/dez. 1999.

CANDIDO, A. A Revolução de 30 e a cultura. *Novos Estudos*, nº4. p. 27-36, Porto Alegre, 1980.

CANO, W. Da Década de 1920 à de 1930: Transição Rumo à Crise e à Industrialização no Brasil. *Revista Economia*, p. 897-916, Set/Dez., 2012.

CARVALHO, J. M. de *Os bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CARVALHO, M. C. de. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUF, 2003.

CARVALHO, M. C. de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: COSTA, W. P. da.; LORENZO, H. C. de. (Orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

CARVALHO, M. C. de. *O novo, o velho e o perigoso: Relendo a cultura brasileira*. In: Cad. Pesq., São Paulo, n. 71, p. 29-35, Nov. 1989.

CEPÊDA, V. A.; MAZUCATO, T. Ciência, intelectuais e democracia no centro e na periferia: o diálogo teórico entre Karl Mannheim e Florestan Fernandes. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Florestan Fernandes, 20 anos depois: um exercício de memória*. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições: UFSCar, 2015.

CHASIN, J. As máquinas param: germina a democracia! In: *Revista Escrita/Ensaio*. São Paulo: Escrita, n. 7, 1980.

CHASIN, J. Conquistar a democracia pela Base. In: *Revista Temas*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 6, 1977.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F. (Org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

COUTINHO, C. N. Os intelectuais e a organização da cultura. In: *Cultura e sociedade no Brasil – ensaios sobre idéias e formas*. São Paulo: 4ª Ed. Expressão Popular, 2011.

COUTINHO, C. N. O significado de Lima Barreto em nossa literatura. In: *Cultura e sociedade no Brasil – ensaios sobre idéias e formas*. São Paulo: 4ª Ed. Expressão Popular, 2011.

CURY, Carlos R. J. *Ideologia e Educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1984.

DEL ROIO, M. *A classe operaria na revolução burguesa : a política de alianças do PCB, 1928-1935*. Campinas, 1988. Dissertação de Mestrado.

DEL ROIO, M.. Capitalismo e revolução em Caio Prado Jr.. *Lutas Sociais* (PUCSP), v. 36, p. 20, 2016a.

DEL ROIO, M. Sodré e a dialética da forma o social brasileira. *Crítica Marxista* (São Paulo), v. 42, p. 85-102, 2016.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) *Forma o de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acad mica, 2010.

DURKHEIM, É. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

ENGUITA, M. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 6ª Ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2009.

FERNANDES, F. A concretização da revolução burguesa no Brasil. In: IANNI, O. (Orgs.) *Coleção grandes cientistas sociais (Sociologia)*. São Paulo: 2ª Ed. Editora Ática, 2008.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: 2ª Ed. Zahar Editores, 1976.

GATTI JR, D. Fernando de Azevedo: Marcos conservadores de uma ação reformista. In: *Educação e Filosofia*, n. 10, p. 51-56, jul-dez, 1996.

HÖFFE, O. *Immanuel Kant*. Tradução de Christian Viktor Hamm e Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IANNI, O. *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)*. Rio de Janeiro: 3ª Ed. Civilização Brasileira, 1979.

IANNI, O. *O ciclo da Revolução Burguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984

KOFLER, L. *História e dialética: Estudos sobre a metodologia da dialética marxista*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: 2ª Ed. Paz e Terra, 1976.

LAHUERTA, M. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: COSTA, W. P. da.; LORENZO, H. C. de. (Orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

LENIN, V. I. *Materialismo y empiriocriticismo. Notas críticas sobre una filosofia reaccionaria*. Moscú: Editorial Progreso, 1983

LEONTIEV. A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Portugal: Livros Horizonte, 1978.

- LESSA, S. *Mundo do homens: trabalho e ser social*. São Paulo: 3ª Ed. Instituto Lukács, 2012.
- LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. Ijuí-RS: 3ª Ed. Editora Unijuí, 2012a.
- LESSA, S. Lukács: O método e seu fundamento ontológico. In: Montañó, C.; Bastos, R. I. (orgs.) *Conhecimento e Sociedade ensaios marxistas*. Outras Expressões, São Paulo, 2013
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1995
- LUKÁCS, G. *El asalto a la razón*. México Buenos Aires: Fundo de cultura econômica, 1959.
- LUKÁCS, G. “Marx e o Problema da Decadência Ideológica. In: *Marxismo e Teoria da Literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUKÁCS, G. *Introdução a uma estética marxista – Sobre a Particularidade como Categoria da Estética*. Rio de Janeiro: 2ª Ed. Civilização Brasileira, 1970. (Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder)
- LUKÁCS, G. *A verdadeira e a falsa ontologia de Hegel*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. (trad. Carlos Nelson Coutinho)
- LUKÁCS, G. *Histórica e consciência de classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LUKÁCS, G. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: COUTINHO, Carlos N. & NETTO, José P. (Org.) *O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social (v.II)*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MACÁRIO, Epitácio. *Trabalho, reprodução social e educação*. Tese de doutorado defendida junto à Faculdade de Educação da UFCe, 2005.
- MACÁRIO, Epitácio. *Trabalho e educação: uma relação de identidade e não identidade*. 2009. Disponível online: [www.cetros.blogspot.com](http://www.cetros.blogspot.com) (Acesso em 23/04/2016)
- MANACORDA Mario. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

- MARTINS, L. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 2, nº4, p. 132-150, jun. 1987.
- MARX, K. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Economistas”, v. ½).
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MAZZEO, A. C. *Estado e burguesia no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1989
- MAZZEO, A. C. *Burguesia e capitalismo no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- MAZZEO, A. C. Particularidades sócio-históricas da formação social brasileira (Pizzicato) In: *Sinfonia Inacabada*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- MONARCHA, Ca. *Brasil arcaico, Escola Nova*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- MORAES, M. C. M. de. Os "pós-ismos" e outras querelas ideológicas. In: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45 – 59, 1996.
- MORAIS, R. *História e pensamento na educação brasileira*. Campinas, Papyrus, 1985.
- MOTTA, M. S. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da Independência*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1992.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974
- NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: *O Brasil republicano* (III). 2ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. In: *Revista Novos Rumos*, vol. 50, nº 1, p. 1-39, 2013.
- NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. BRAZ, Marcelo. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPEZ, A; MOTA, C. G. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PAGNI, Pedro. *Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico*. Ijuí: Unijuí, 2000.

PRADO JR. C. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1945.

RODRIGUES, M. *Michel Foucault sem espelhos: um pensador proto pós-moderno*. Tese de Doutorado (UFRJ), 2006.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis-RJ: 18ª Ed. Vozes, 1996.

SAES, D. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. In: *Estudos avançados*. 15 (42), 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: 36ª Ed. Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: 3ª Ed. Autores Associados, 2010.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SODRÉ, N. W. *História da burguesia brasileira*. Rio de Janeiro: 3ª Ed. Civilização Brasileira, 1976.

SODRÉ, N. W. *A coluna Prestes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

SODRÉ, N. W. *Capitalismo e Revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de livros, 1990.

TONET, I. *Pluralismo metodológico: Falso caminho*. s/d. Disponível em: <http://ivotonet.xpg.uol.com.br> (acesso em 15/10/2016)

TONET, I. *Método científico uma abordagem ontológica*. São Paulo, Instituto Lukács, 2013

TOTTI, Marcelo. *Raízes do Pensamento Educacional de Fernando de Azevedo*. Dissertação de mestrado (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara), 2003.

TOTTI, M.; CUNHA, M. V. Do *Manifesto dos pioneiros* à sociologia educacional: ciência social e democracia na educação brasileira. In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

TOTTI, M.; *Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica*. Araraquara: FCL, 2009. Tese de Doutorado, 2009.

VAISMAN, E. *A ideologia e sua determinação ontológica*. In: Verinotio, nº 12, ano VI, p. 40-64, out./2010.

VEIGA, C. G. *Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social*. In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

VIANNA, L. W. Caminhos e Descaminhos da Revolução Passiva à Brasileira. *Revista Dados* vol. 39 nº 3, Rio de Janeiro, 1996

VIDAL, D. G.; RODRIGUES, Rosane N. A casa, a escola ou o trabalho: o *Manifesto* e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-1930). In: XAVIER, Maria do C. (Org.) *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

XAVIER, E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo et al. (Org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012