

O MANIFESTO DOS PIONEIROS E A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM DIÁLOGO ATEMPORAL

Devair Gonçalves Sanchez*

O presente artigo intenciona abordar alguns elementos oriundos do texto produzido pelos signatários do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e, a partir dessa ação, promover uma análise estritamente filosófica acerca do caráter visionário e inovador das ideias apresentadas nesse documento. Para tanto, o texto está explicitamente dividido em três momentos. Num primeiro momento, é apresentada a constatação da crise que permeia a Educação no Brasil e a sugestão de enfrentamento da mesma, através da orientação para uma nova forma de compreender sua essência, sentido e missão. Em seguida, são explicitados alguns princípios filosóficos da Educação, os quais, no entendimento dos Pioneiros, deveriam ser levados em conta na criação de quaisquer políticas educacionais e curriculares. E, por fim, é lançada uma breve discussão sobre três instituições responsáveis pela produção de conhecimentos e valores: i) o ensino superior, ii) o ambiente familiar e iii) a educação básica.

Palavras-chave: Educação; Identidade; Crise; História.

Resumen: Este artículo pretende abordar algunos elementos del texto elaborado por los firmantes del llamado *Manifiesto Pioneros de la Nueva Educación* (1932) y, a partir de esta acción, promover un análisis estrictamente filosófico sobre el carácter visionario e innovador de las ideas presentadas en este documento. Para ello, el texto se divide explícitamente en tres momentos. En un primer momento, se presenta la observación de la crisis que atraviesa la Educación en Brasil y la sugerencia de enfrentarla, a través de la orientación hacia una nueva forma de entender su esencia, significado y misión. A continuación, se explican algunos principios filosóficos de la Educación, los cuales, en el entendimiento de los Pioneros, deben ser tomados en cuenta en la elaboración de cualquier política educativa y curricular. Finalmente, se lanza una breve discusión sobre tres instituciones responsables de la producción de conocimientos y valores: i) la educación superior, ii) el entorno familiar y iii) la educación básica.

Palabras clave: Educación; Identidad; Crisis; Historia.

Introdução

Em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, como reação aos descaminhos da educação no Brasil, aconteceu a quarta *Conferência Nacional de Educação*, da qual par-

ticipou um grupo dos mais autorizados especialistas em assuntos de educação que se debruçou sobre o tema e traçou estratégias de orientação para o fomento de políticas públicas. O produto final desse “levante revolucionário” foi a produção do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (MPEN). O documento apresentava a concepção da integração formativa como fator antecedente

* Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2014). Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. E-mail: devairsanchez@gmail.com

à integração produtiva ou, dito de outro modo, defendia a premissa fundamental da necessidade de formar homens e não torná-los instrumentos de produção. Pregava a ideia de que, uma visão de escola para todos somente se torna possível quando as políticas públicas estão consonantes com as reformas pedagógicas fundamentadas nas relações sociais.

O documento procurava desconstruir a perspectiva externalizante² da formação, sendo que a educação escolar precisaria, para tanto, despir-se da roupagem tradicional, a qual coloca a pessoa como um barro nas mãos do oleiro. Assim, o ato de ensinar deveria ser compreendido como “uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’” (MPEN, 2010, p. 49). Ao abordar uma nova configuração no modo de ensino, o documento já previa o dilema do professor: ter que se desvencilhar do modelo sob o qual havia sido formado. Haveria, portanto, a necessidade de promover uma libertação de diversas amarras impostas no decorrer da história da atuação docente, principalmente a de se conscientizar que todo indivíduo é formado a partir de sua ligação com o meio circundante. Portanto, quando a escola recebe a pessoa em suas dependências, deve acolhê-la como um sujeito em potencial, plenamen-

te dotado de conteúdos vivenciais, constituídos a partir deste mundo circundante.

Na atualidade, outro documento tem se tornado motivo de debate nos meios escolares, a *Base Nacional Comum Curricular/BNCC*, pois leva em consideração muito do que já previa o MPEN, então, a reflexão filosófica aqui proposta, pretende retomar elementos fundamentais presentes no *Manifesto* e perscrutar as possibilidades de diálogo com a perspectiva contemporânea de Educação contida na BNCC, a fim de lançar provocações e inquietar aqueles que estão inseridos no contexto da Educação Básica.

Apontamentos filosóficos acerca dos princípios essenciais da renovação da educação

Na introdução do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932)³, em meio a um alto teor de análise filosófica, Fernando de Azevedo afirmou: “A cada época, na marcha da civilização, correspondem processos novos de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades” (MPEN, 2010, p. 25). Tal observação parte de uma serenidade consensual de que, o que se entende por Educação, desde os tempos imemoriais, passa por transformações as quais têm sua origem na motivação de homens e mulheres, dotados de uma seriedade incorruptível e uma repulsa a interesses ilegítimos. Da Antiguidade aos nossos dias, a humanidade, de tempos em tempos, decide desvelar o amontoado de

² A valorização dos aspectos socioemocionais como fatores formativos imprescindíveis tem presença marcante no documento e ganha destaque na Base Nacional Comum Curricular. Essa valorização da introspecção como parte fundamental do processo de ensino deve levar em consideração a pressuposição de que educar é uma tarefa que se principia com o despertar da motivação interna dos sujeitos. É necessário adentrar o campo dos afetos e tal movimento jamais se dá de fora para dentro (perspectiva externalizante).

³ No decorrer do texto, faremos a referência ao documento ora utilizando a sigla (MPEN) ora citando-o em itálico (*Manifesto*).

véus sobrepostos sobre o espírito temporal da Educação.

Logo de início, o *Manifesto* aponta a constante falta de uma abordagem filosófica e sociológica nas criações de políticas, planos e fundamentações da educação no período pós-republicano. A inexistência de um suporte cultural que embasasse as ações num fluxo de “unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas”, produzia nada mais que iniciativas ineficazes de ação. O *Manifesto* traz a confirmação de que, reformas anteriores, por carecerem de uma “visão global do problema educativo”, jamais conseguiram atingir o cerne do problema, gerando um estado fragmentado e inacabado de ideias mui distanciadas de qualquer perspectiva de reforma. E a todo o momento essa crise de sentido aparece como elemento motivador da reflexão.

A ideia de que o Brasil traz latente a marca de uma educação que atende aos anseios de grupos e ideologias está presente nas entrelinhas, com destaque para o estigma religioso herdado do período colonial. Durante todo o desenvolvimento do texto, os signatários do documento deixam transparecer a necessidade de colocar, de modo recorrente, a questão: a quem deve servir a educação no País? E a resposta certamente se alinha aos interesses populares, visando atingir toda camada social, sem distinção de credo, cor ou ideologia.

A fim de que compreendamos o exposto, o que podemos chamar de percurso histórico do ensino e da aprendizagem no Brasil passou por diversos momentos de crise, as quais foram (e ainda são), na sua totalidade, provocadas pela imposição de alterações oriundas dos interesses de grupos ex-

ternos ao meio científico. A crise, no entanto, foi a mola propulsora da colocação da reflexão e, atreladas aos momentos de crise, estão as potenciais descobertas revolucionárias, mudanças de rota e reinvenções de perspectivas.

Para uma melhor compreensão da ideia de crise, atrelada ao entendimento que se tinha sobre a essência da educação do limiar do século XX, lancemos mão de uma analogia com o conceito grego de *aleteia*. Os gregos adotavam o conceito denominado *aleteia* para embasar a ideia de verdade e até mesmo a de realidade. Para eles, precursores da ideia de Educação como uma totalidade de saberes, a verdade consistia em desvelar, tirar as camadas de véus que encobrem o problema. Analogicamente, o documento parte do pressuposto de que, no decorrer da história, a humanidade vai sedimentando o que se entende por educação, através da imposição/sobreposição irrefletida ou motivada de valores, anseios, interesses, dentre outros fatores. Essas camadas sobrepostas vão sufocando a essência mesma da educação, levando-a a uma crise de identidade e, conseqüentemente, ao seu descrédito e declínio.

Desta feita, cabe propor, seguindo o âmago teórico do *Manifesto*, uma constante revisão acerca da essência da educação e qualquer pensamento que desmereça tal questão pode ser considerado, indubitavelmente, uma forma de velamento que mascara o real problema a ser enfrentado. Então, de tempos em tempos, é chegado o momento civilizacional necessário de visitar essa importante questão, a qual Fernando Azevedo chamou de “o maior e mais difícil problema proposto ao homem” (MPEN, 2010,

p. 24). E, para que esta identidade não seja aviltada, é necessário, como afirma Saviani (2006, p. 8), colocar “a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações”.

Portanto, lançar a questão sobre a essência da educação, ou, perscrutar sua identidade, requer estabelecer princípios que a promovam e assegurem a sua promoção. E, para o êxito dessa ação, qualquer política pública educacional deve assegurar a plena observância do cumprimento de alguns princípios basilares. Para tanto, o *Manifesto* apresenta – dentre tantos outros a serem esmiuçados – os princípios da laicidade, gratuidade, coeducação e obrigatoriedade. Observada aqui a iniciativa de livre análise dos elementos filosóficos presentes no texto, convém destacar algumas particularidades desses princípios reformadores, à luz dos elementos que marcam o pensamento pós-Revolução Francesa. Passemos à análise.

A laicidade no processo educativo, em um primeiro momento, passa a ser reivindicada pela necessidade imprescindível de cisão entre a crença e o saber científico. Em um segundo momento, a liberdade do sujeito se impõe antes do seu ingresso no processo educativo, pois é por ser livre que socializa, integra e aprende. Somente o pensamento pode ser anterior à liberdade. É notável, portanto, que a liberdade do sujeito surja como o aspecto preponderante que assenta essa ordem de princípios. Com base no que afirma Piletti (1993, p. 116), “o indivíduo educado para ser livre é aquele capaz de analisar criticamente uma situação e, a partir dessa análise, tomar a decisão que achar mais viável diante dela”.

O princípio da gratuidade, por sua vez, procura fortalecer a possibilidade de acesso a todas as camadas da sociedade, pois, como afirma Piletti (1993, p. 141), “no Brasil, sempre existiram dois tipos distintos de escola: a escola secundária e superior para a elite; e a escola de primeiras letras, a escola primária, para as classes populares”. Assim sendo, a reivindicação do aspecto da gratuidade foi e continua sendo urgente em sua abordagem. Após a divulgação do *Manifesto*, mesmo que paulatinamente, acontece uma lenta expansão do número de escolas públicas, bem como um aumento do número de vagas. No entanto,

(...) na prática, as discriminações continuam existindo, a escola continua reforçando as desigualdades, a maioria continua excluída. Segundo a lógica que está implícita nas relações de dominação da sociedade brasileira, as classes populares não podem ter acesso ao conhecimento erudito, para que não coloquem em risco a atual estrutura do poder” (PILETTI, 1993, p.141).

Esse aspecto mostra-se atrelado ao princípio da fraternidade à medida em que procura oferecer, de forma indistinta, as ofertas de oportunidades e deixa transparecer, de forma latente, a influência do pensamento revolucionário: o lema da liberdade, igualdade e fraternidade. A valorização deste princípio fundamental é compreensível para os signatários, pois a continuidade da reflexão, demonstra que eles acreditavam que, o cultivo deste princípio, geraria uma série de comprometimentos necessários para o avanço da valorização da Educação. Ao defender

o critério da gratuidade do ensino, volta-se o olhar para os menos favorecidos, não se tratando de uma solidariedade política, mas engajada. A Educação, no entanto, somente obterá valor caso seu incentivo, promoção e engajamento surjam do seio de uma sociedade mais solidária e fraterna, assim definida por Mattei:

Uma sociedade fraterna é uma sociedade na qual os privilégios não existem. Poderíamos definir a fraternidade como a busca do outro, como atenção incondicional que oferecemos a cada um. Desta forma, difere da solidariedade política, frequentemente abstrata, distante, pontual e parcial. A fraternidade, nós a praticamos por meio do contato, por meio do olhar que se faz à mesma altura do olhar do outro. Ela reconhece cada pessoa como um diferente e um semelhante. Somos diferentes por sermos únicos, e semelhantes porque temos, cada um de nós, a vocação de sermos irmãos em humanidade, irmãos de uma única família humana. (MATTEI, 2009, p. 5)

Outro aspecto inovador apresentado pelo *Manifesto* foi a defesa do princípio da coeducação ou “educação em comum”. A recordar a época colonial, quando as mulheres tinham acesso restrito às letras somente pela via da entrada nos conventos – o primeiro convento religioso no Brasil foi aberto após a metade do século XVII –, o documento avança no sentido de exaltar a igualdade de direitos e potencialidades no que tange aos gêneros. Nem a reforma Pombalina, tampouco a chegada da corte portuguesa ao

Brasil, em 1808, alterou substancialmente a participação das mulheres no processo de aprendizagem.

Ou seja,

o impulso dado à educação feminina no século XIX no Brasil estava ainda distante da maior parte das mentes esclarecidas da Colônia. Somente com a chegada das ordens religiosas voltadas para a educação e com as reformas de costumes que aconteceram no final do século XIX e início do XX, nos conventos e recolhimentos, é que as instituições de reclusão feminina assumiram funções diferenciadas (asilos, conventos, escolas). Mas, enquanto isto não acontecia, as instituições de clausura continuaram a desempenhar seu papel de instrução para algumas mulheres. (ALGRANTIN, 1996, p. 266)

Também defendido pelo *Manifesto*, o princípio da obrigatoriedade suscitou promissoras discussões, sendo que, ainda na Constituição de 88, no artigo sexto, a Educação é apresentada como obrigatória ao Estado, como dever de oferta e, ao indivíduo, como portador de direito subjetivo. Aqui se pretende lançar, dentre as muitas possíveis, as seguintes provocações: i) Atualmente, em quais condições o conceito de obrigatoriedade se fundamenta? ii) Qual o limite entre a previsão legal e a realidade? Um tema controverso e polêmico, desde o início do século passado, que continua presente nas inúmeras críticas à atuação do Poder Público na garantia deste princípio fundamental, a obrigatoriedade da educação. A polêmica se dá pelo fato de que a problemá-

tica da obrigatoriedade sempre esteve à sombra escamoteadora da possibilidade de acesso à escola, em detrimento de uma educação integral, com igualdade de subsídios e qualidade de formadores, dentre outros aspectos essenciais. Desta forma, o princípio da obrigatoriedade traz em seu bojo inúmeros aspectos que camuflam os reais problemas que emergem como consequência da sua garantia.

O princípio da finalidade biológica da educação como totalidade

Os princípios destacados anteriormente coadunam-se ao que o *Manifesto* denomina “finalidade biológica da educação”. E, para que tais princípios sejam qualitativamente concretizados, o aparelhamento estatal deve estar sempre atento, como instrumento garantidor da autonomia técnica dos profissionais da educação, intervindo quando houver uma sinalização de assalto a essa dinâmica. A história demonstra claramente o quanto a educação no Brasil sempre esteve à mercê dos interesses alheios à sua finalidade biológica. Podemos delinear alguns exemplos provando, tanto no nível da história universal quanto no âmbito da realidade brasileira, que esta tese da intromissão problemática de outras instituições no aspecto da educação escolar tem sido forte responsável pelo fracasso do cumprimento da finalidade biológica da educação.

Na história da Civilização ocidental, o surgimento da alfabetização na Grécia antiga gerou uma séria insatisfação por parte das camadas aristocráticas que defendiam a transmissão do conhecimento exclusivamente pela via oral. A escrita, neste contexto,

ficava restrita aos escribas. No Brasil, a catequese jesuítica (interesse religioso), com o aval da coroa portuguesa (interesse de dominação), a influência da elite agrária e da elite letrada nas decisões educacionais durante o segundo império, o ataque ao espírito de liberdade e criatividade durante o período militar, são alguns, dentre muitos outros, os aspectos que comprovam essa tese.

Este modo de compreender a educação em sua finalidade biológica exige um pleno envolvimento e esforço de compreensão, tanto por parte dos educadores como dos integrantes do Poder Público, acerca da evolução do processo histórico-social. Em outras palavras, trata-se, primordialmente, de promover um esforço humano na busca pela compreensão da importância universal da “formação”⁴ em sua totalidade. Sem essa visão de conjunto não é possível a qualquer indivíduo ou instituição, mesmo munido da melhor das intenções, promover uma reforma séria, consistente e essencial no contexto educacional. No período clássico do mundo ocidental, os gregos nos inspiram a compreender o sentido de educação como totalidade, não como um aglomerado difuso de conteúdo a ser incutido no currículo: devemos associar às práticas de ensino temas que ecoem para os alunos com um sentido que pode ser experimentado na realidade mais latente. A ideia de Educação como um processo histórico-social está arraigada *Manifesto*. Fernando de Azevedo observa que

a educação é, portanto, um processo social de que não é possível ter uma

⁴ “A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico” (JAEGER, 2003, p. 13).

compreensão bastante nítida se não procuramos observá-lo na multiplicidade e diversidade dessas forças e instituições que concorrem ao desenvolvimento da sociedade. Só por abstração é que podemos isolá-lo do sistema de relações e instituições sociais e, ainda, quando a educação adquire uma forma mais definida ou uma estrutura (escola, sistemas escolares), não é possível compreender o sistema pedagógico, senão colocando-o em seu lugar, no conjunto do sistema social em que se organizou e a que serve, como uma das instituições destinadas a assegurar a sua unidade, o seu equilíbrio e o seu desenvolvimento (AZEVEDO Apud DELORENZO NETO, 1977, p.125).

A nível de esclarecimento, é possível enxergar um viés renascentista dentro do *Manifesto*. Um apreço à visão clássica grega de educação integral, valorizando o mundo circundante dos estudantes como fator decisivo para criação de políticas educacionais e curriculares. Tais políticas devem levar em conta, portanto, uma contemplação das dimensões sociais, afetivas e culturais do povo. Deste modo, faz-se necessário destacar a exaltação que o *Manifesto* propõe acerca do conceito do *Mundo da Vida*. Mesmo que de forma velada, o documento pressupõe uma necessidade de revisão/reconfiguração do agir comunicativo dos personagens que estão na linha de frente da educação. Este conceito de Mundo da Vida ou Mundo Vivido (*Lebenswelt*), é oriundo da tradição fenomenológica do século XX (Husserl-Heidegger), mas aperfeiçoado por Jürgen Habermas (1929-). Sobre o conceito de

Mundo da Vida e seu caráter comunicativo, Habermas afirma:

O mundo da vida configura-se como uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e épocas históricas; e as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades dos indivíduos socializados. Por isso, o mundo da vida não pode ser tido como uma organização superdimensionada, à qual os membros se filiam, nem como uma associação ou liga, na qual os indivíduos se inscrevem, nem como uma coletividade que se compõe de membros. Os indivíduos socializados não conseguiram afirmar-se na qualidade de sujeitos, se não encontrassem apoio nas condições de reconhecimento recíproco, articuladas nas tradições culturais e estabilizadas em ordens legítimas e vice-versa. A prática comunicativa cotidiana, na qual o mundo da vida certamente está centrado, resulta, com a mesma originalidade, do jogo entre reprodução cultural, integração social e socialização (HABERMAS, 1997, p. 111-112).

É perceptível como o *Manifesto* nos permite compreender essencialmente que, educar exige, antes de qualquer finalidade ou interesse, uma constante abertura de mundo que, além de não promover um enclausuramento, permite ao indivíduo construir diversas pontes de encontro com o outro. Desta forma, a educação, ainda distante de uma finalidade prática, observa o princí-

pio essencial da finalidade biológica, visa promover o conhecimento de si e, a partir desse, a valorização da alteridade. Como isso, o documento intenta demonstrar que todo o processo educativo deve ser dinamizado a partir de reconstruções constantes. E o professor, como sujeito condutor de experiências e práticas de formação, deve entender as pessoas envolvidas neste processo como sujeitos históricos que, como signatários de um contrato, aceitam cotidianamente as condições impostas (valores, preceitos morais, conteúdos), sem o devido esclarecimento das motivações que levaram à mitificação dos conceitos em vigor. Assim, é possível afirmar, à luz da reflexão do *Manifesto*, a impossibilidade de qualquer transformação se as ações comunicativas continuarem a ser impostas pela via associativa (acordada), com base no discurso autoritário. Cabe ao professor ser um facilitador nesta quebra de processo autoritário de comunicação.

O autoritarismo do discurso é a força imposta sobre o sujeito obrigando-o, de forma velada e implícita, a tornar-se um membro forçado desta associação. Certamente, uma das grandes fontes de discurso autoritário vem das intervenções irrefletidas e catastróficas de governos que atacam direitos conquistados a duras penas. O *Manifesto* declara como um “desastre irreparável” esses movimentos de intervenção nas decisões que deveriam ser técnicas ou oriundas do clamor daqueles que reconhecem a educação como princípio vital, em outras palavras, daqueles que dedicam todos seus esforços vitais na defesa da valorização essencial da educação. Assim, a proposta do documento é que as ideias de reforma e as sugestões de interferência devam ser, exclusivamente, de

duas vertentes: dos clamores populares, – “espírito da verdadeira comunidade popular” – e das decisões técnico-científicas.

Se por um lado há a defesa do princípio da autonomia, por outro, o *Manifesto* reforça a necessidade de promover a descentralização a fim de possibilitar outra forma de intervenção. Esta se daria no sentido de verificar as peculiaridades, regionalismos, condições histórico-geográficas de ação, entre outros fatores identitários. Nota-se que não há uma tentativa de intervenção ou de individualização. O documento sagazmente afirma: “unidade não significa uniformidade”, então, inova ao propor a divisão de papéis nas respectivas camadas da República, atribuindo aos governos o que a Constituição de 1988 concretizaria como distribuição tripartite de financiamento, promoção e fiscalização das áreas de ensino.

O foco das reformas deve, destarte, estar atento ao diagnóstico empreendido pela escola em relação ao interesse dos estudantes. O *Manifesto* deixa clara a insatisfação para com este aspecto fundamental. O que à época da divulgação do documento era denominado “educação secundária” carece de um direcionamento quanto à criação de perfis formativos. Essa crítica antecipa a ideia de transversalidade presente na proposta dos itinerários formativos da BNCC. Outro aspecto observado, em consonância com a perspectiva da comunicabilidade entre todos os setores da formação escolar, é a sutil diferença na formação dos professores das primeiras etapas de ensino. Há um preconceito velado quanto à formação continuada e, até mesmo, a formação básica. O documento já observava esta falha que, somen-

te nos últimos decênios, foi abordada com mais interesse pela legislação.

Percebe-se a necessidade imprescindível e urgente de inserir uma abordagem sobre as práticas de transversalidade no âmbito da formação continuada dos professores. O aluno está inserido em um percurso contínuo e imprevisível e, nesta etapa, o professor e a escola, juntamente com o apoio psicopedagógico, devem ir acompanhando e descrevendo a constituição deste perfil. Usando a figura do peripatetismo grego, podemos afirmar que a educação escolar deve ser um espaço propício para que o estudante construa uma base satisfatória para poder decidir com segurança e certeza, e assim, constituir com as devidas orientações, sua identidade enquanto sujeito.

A liberdade aqui proposta caminha ladeada por um forte processo de análise da evolução dos sujeitos em formação. Esta necessidade de um contínuo registro da observação comportamental, com base em uma metodologia descritiva das aptidões e escolhas dos alunos, de acordo com o MPEN (2010, p. 55), “representam as únicas forças capazes de arrastar o espírito dos jovens à cultura superior”. Assim, é tácito afirmar que existe uma tríade linear que deveria nortear a formação básica, a saber, a educação psicológica, a formal e a profissional, aspecto que, surpreendentemente, é obstinadamente pretendido nos dias atuais.

O ensino superior e o diálogo com a educação básica

A escola, em concomitância com outros setores (família e sociedade), deve estar apta a promover os três momentos acima

citados. É por esse motivo que o documento insiste na ideia de que o Ensino Superior deve ser reformado através de um alargamento de seus “horizontes científicos e culturais”. Para ser digno da denominação “superior”, o processo formativo desse setor deve promover uma dinâmica cujo produto final culmine com a escolha/decisão consciente do aluno, enquanto sujeito formado a partir de bases sólidas, de uma visão holística do conhecimento que dê conta da “variedade de tipos mentais e das necessidades sociais” (MPEN, 2010, p. 55). À época, o *Manifesto* já apontava elementos decisivos do “academicismo” e suas nefastas mazelas. O eruditismo segregador, o conhecimento enciclopédico, o hedonismo intelectual, são elementos que até hoje perduram no meio universitário.

Todos os problemas mencionados coadunam com “a falta de continuidade e articulação do ensino” (MPEN, 2010, p. 50). Aqui se pode constatar que, até os dias de hoje, ainda reconhecendo os esforços empreendidos, o ensino superior carece de estratégias promovendo a inserção dos acadêmicos nas etapas da educação básica. Essa comunhão deveria ser fomentada nos cursos de licenciatura. Atualmente, como um chefe de empresa que não faz uma seleção de qualidade no processo seletivo de seus possíveis colaboradores, assim se encontra o ensino superior no Brasil. A formação em Licenciatura tem cada vez mais se afastado do cotidiano mais urgente da escola. Há uma comunicação incompleta, falha, muitas vezes restrita à execução de estágios e relatórios realizados com superficialidade e indiferença. Certamente, a preocupação com o aspecto da fundamentação teórica constitui

um elemento a propiciar esses fatores de distanciamento. Tal aspecto não pode ser negligenciado se refletirmos sobre qual elemento oferece maior proximidade com a realidade: a teoria pensada à distância da microrrealidade ou a experiência obtida a partir da análise vivencial mais pura? De modo resumido, Duarte oferece uma visão precisa desse problema. Para ele,

de pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades, se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “reco da teoria” (DUARTE, 2003, p. 620).

Uma comunhão autêntica com a *arkhé* da escola, seus mecanismos e idiosincrasias continua sendo um problema a ser urgentemente analisado e superado na contemporaneidade. Além de promover uma estratificação social, como observado pelo próprio *Manifesto*, esta incomunicabilidade ou suas deficiências, trazem sérios riscos para o desenvolvimento científico do País. A Universidade, tal como previsto no *Manifesto*, torna-se espaço de sentido e proficuidade quando dialoga com os setores mais próximos ao seu entorno e desperta nos estudantes da educação básica o desejo de contribuir para o desenvolvimento da comunidade na qual estão inseridos. As instituições de

ensino superior devem assumir a corresponsabilidade da promoção do que prevê o artigo 26 da LDB, quando esta afirma que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, p.19).

Ao contrariar essa perspectiva, isolando-se numa redoma intangível, seja pela apropriação demasiada do engessamento teórico seja por nutrir um fetichismo vaidoso de sentinelas do saber, o Ensino Superior, além de se distanciar de sua função essencial, colabora para a escassez da produção de conhecimentos científicos. Ainda, a persistência desses mecanismos acaba perpetuando as mais diversas crises sociais pois, aquilo que deveria ser a mola propulsora de uma visão de mundo reformada, acaba sendo engolido por um sistema acrítico, improdutivo e obsoleto. Sobre a universidade e sua origem, vale ressaltar o que diz Fávero (2006, p. 19):

A universidade foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Esse sistema universitário, que nos tempos idos da divulgação do *Manifesto* foi se tornando um vasto campo de acesso apenas a uma elite economicamente definida, não deve jamais perpetuar tal passado inglório. Essa transformação, aqui compreendida como vital para uma nova construção do sentido do Ensino Superior, partiria de uma readequação do conceito de elite. O *Manifesto* acena para um novo entendimento acerca do conceito de elite e o espaço de formação da mesma. Uma nação que queira desenvolver-se não deve aceitar que tal conceito se restrinja ao âmbito econômico⁵. Esta nova elite deve ter uma papel eminentemente agregador e formativo, sendo constituída no âmago da universidade e tendo como campo de atuação os setores menos favorecidos da sociedade. Urge a proposta da formação de uma elite cultural coesa, onde professores, “formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dadas em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior” (MPEN, 2010, p. 60).

Não é possível fechar os olhos e negar que a concepção de instituição escolar, seja a de ensino superior ou a de educação básica, tem resquícios da concepção elitista oligárquica de ensino. As pessoas que mais carecem de uma formação tendem a ver a escola ou a universidade como setores intangíveis, distantes de suas realidades. A gui-

sa de esclarecimento, ao comparar dois ambientes institucionais públicos, por exemplo, a escola pública e o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), percebe-se a discrepância no nível de interação social e procura por parte da população nesses dois espaços. Resguardadas as devidas proporções da necessidade e da urgência, a procura pela garantia de direitos exclui a educação com um bem indeteriorável e subjetivo. As pessoas costumam ver a escola como um espaço fora de suas realidades ou até mesmo sagrado, intangível.

Com isso, entendemos que qualquer progresso que se queira alcançar na construção da igualdade social, somente se efetivará se a educação, e, por conseguinte, a escola, cumprirem a missão conscientizadora do sentimento de pertença à comunidade. A comunidade externa enxerga a formação básica como um estágio inferior na trajetória dos indivíduos. É como se a escola estivesse em uma redoma, alienada da realidade circundante. O *Manifesto*, no entanto, rechaça esta concepção, preconizando a necessidade de que “as instituições pré-escolares e pós-escolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social” (MPEN, 2010, p. 61).

Os espaços contemporâneos de formação (escola, universidade), carecem justamente desta identidade essencial, a saber, serem compreendidos como espaços de formação para a autonomia e para o engajamento às necessidades sociais. Esta faina exige uma força-tarefa pluridimensional de diversas instituições e setores da própria sociedade. Faz-se necessário “concentrar a

⁵ Aqui urge fazer uma alusão à crítica feita ao *Manifesto* acerca da negligência no que tange à abordagem da divisão da sociedade em classes, destacando, desta forma, o que pensadores como Dermeval Saviani e Luiz Antônio Cunha consideram como um aspecto alienante do documento frente a real situação da socioeducacional brasileira.

ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade” (MPEN, 2010, p. 62). O grande problema acontece quando os governos, precisamente, as Secretarias Estaduais de Educação, delegam para as escolas a faina de trazer a família à escola. Assim, a tendência do projeto é fracassar em sua nascente, pois não basta buscar a família, é preciso despertar nela a consciência de pertença.

As famílias são chamadas a participar da escola, mas nem sempre está claro o que se espera delas. Os familiares então se aproximam como podem, dando apoio nas lições de casa, participando das reuniões de pais, das festas e das comemorações. Quando isso acontece, têm contato com fragmentos do trabalho da escola e os avaliam porque querem o melhor para os filhos, que são os estudantes (PEREZ, 2019, p. 63).

A participação das famílias no meio escolar se dá, na maioria dos casos, de forma fragmentada, difusa, fortemente desvinculada dos aspectos fundamentais e objetivos do propósito formativo. Essa conjunção dos binômios (escola/universidade – família/sociedade) ganha destaque também na Base Nacional Comum Curricular/BNCC. Assim como os alunos, cabe à escola, seguindo o apelo do *Manifesto*, a missão de envolver a família no sentimento de pertença. Esse sentido de pertencimento pode ser

efetivado a partir de estratégias articuladas para que o espaço escolar se torne um lugar onde a presença de qualquer indivíduo possa ser notada, valorizada e necessária. Caso os familiares continuem perpetuando a ideia da escola como o lugar da decepção, da cobrança pelo mau comportamento de seus filhos, o espaço continuará sendo visto como ambiente hostil.

Considerações finais

Notadamente, este artigo abre margem para inúmeras possibilidades de tangenciamento de pesquisa entre as Ciências Humanas e a Educação. O material legado pelos pioneiros, ressaltadas as críticas acerca dos problemas inerentes ao tempo histórico, à interpretação da realidade e ao aspecto filosófico-político, constitui um material de grandioso valor teleológico. E, deste modo, torna-se imprescindível a revisitação do mesmo para perscrutar a realidade temporal na qual estamos inseridos e sondar o percurso futuro necessário para a garantia de princípios basilares contidos e defendidos pelo *Manifesto*. É notável a impossibilidade de esgotamento e a inútil tentativa de produzir uma visão totalizante sobre a profunda reflexiva dos elementos presente no *documento de 1932*, no entanto, é inegável a necessidade de resgatar, tanto no âmbito da pesquisa quanto na discussão política e social, algumas das diretrizes sugeridas por ele.

Como já dito, e agora por reforço, relevada a questão do tempo histórico e as incongruências desse, bem como as críticas sofridas pelo mesmo, o documento é indubitavelmente uma rica fonte de conhecimentos na qual todos os envolvidos com a Educação devem constantemente

retornar. Sem dúvida, outros incontáveis aspectos teóricos importantes poderiam ter sido abordados e até mesmo concatenados na *estrutura* argumentativa deste artigo. É certo, entretanto, que tal abertura seria demasiada para o momento, embora promissora para outras pesquisas. Questionamentos sobre a aproximação axiológica entre a educação pensada pelos pioneiros e as reformas contemporâneas, por exemplo, além de urgentes, são relevantes para pensar o momento atual no qual a

educação está inserida. Revisitar e valorizar os esforços e feitos do passado é essencial para analisar os influxos e dissidências, evoluções e retrocessos, seja qual for o âmbito das realizações humanas e essa tarefa, no que tange à Educação, é fator obrigatório e enriquecedor. Então, que o passado nos inspire e motive à ação transformadora que em nós urge.

Referências

- ALGRANTI, Leila Mezan. Educação feminina: vozes dissonantes no século XVIII e prática colonial. In: MONTEIRO, John Manuel & BLAJ, Ilana (orgs). **História & Utopias**. São Paulo: ANPUH, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- DELORENZO NETO, Antônio. **Sociologia aplicada à educação**: precedida de noções de Sociologia Geral. 2ª edição. São Paulo, Duas Cidades, 1977.
- DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor**: por que Donald Schön não entendeu Luria. Educação e Sociedade, v.24, n.83, p.601-625, ago. 2003.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **A Universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-32. Editora UFPR, 2006.
- JAEGER, Werner. **Paidéia – A formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. Martins Fontes, 2003.
- HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Vol. 1, 1997.
- AZEVEDO, Fernando de. et. al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. (MPEN).
- MATTEI, Bruno. **Solidariedade ou fraternidade**: um importante desafio político. Transcrição de intervenção realizada no Seminário sobre Fraternidade como Categoria Política. Roma: Câmara dos Deputados, 16 de março de 2009.
- PEREZ, Tereza. (Org.). **Diálogo escola-família**: parceria para a aprendizagem e o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens / organização Tereza Perez. — São Paulo: Moderna, 2019.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da educação**. 15ª Edição. Editora Ática: São Paulo, 2009.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 12ª Edição. Editora Ática: São Paulo, 1993.
SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. (Orgs.). **História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual**. 3ª Edição. Coleção Educação Contemporânea. Editora Autores Associados, 2006..

Recebido em: 08/07/2021
Aprovado em: 20/11/2021