

# INTERLOCUÇÃO DOS INTELECTUAIS MARXISTAS BRASILEIROS COM O ESCOLANOVISMO NOS ANOS 1930

*INTERLOCUTION OF BRAZILIAN MARXIST INTELLECTUALS WITH SCHOOLNOVISM IN THE 1930S*

**Marta Loula Dourado Viana<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O artigo apresenta a interlocução dos intelectuais marxistas brasileiros com o escolanovismo nos anos 1930, discutindo questões que os aproximaram na luta pela democratização da escola oficial bem como algumas ressalvas sobre a estática e o ajustamento da escola ao processo de modernização social. O texto se estrutura em duas seções: na primeira discute a concepção escolanovista de modernização social e sua oscilação com a política tradicional conservadora durante o governo Vargas; na segunda, a concepção dos principais marxistas que discutiram o papel da escola na sociedade capitalista, de modo a identificar elementos que os conduziram a considerar o escolanovismo como proposta pedagógica mais avançada e possível para aquele contexto histórico.

**Palavras-chave:** Escolanovismo. Intelectuais. Modernização.

## **Abstract**

The article presents the interlocution of Brazilian Marxist intellectuals with the New School in the 1930s, discussing issues that brought them together in the struggle for the democratization of the official school, as well as some reservations about the static and adequacy of the school to the process of social modernization. The text is structured in two sections: in the first, it discusses the Escola Nova's conception of social modernization and its oscillation with the traditional conservative policy during the Vargas government; in the second, the conception of the main Marxists who discussed the role of the school in capitalist society, in order to identify elements that led them to consider Escolanovismo as the most advanced and possible pedagogical proposal for that historical context.

**Keywords:** Escolanovismo. Intellectuals. Modernization.

## **Introdução**

A "revolução" nos anos 1930 foi a expressão da necessidade de uma ruptura política com a oligarquia rural e da substituição do modelo econômico agromercantil pelo modelo industrial. Porém, com o crescimento das lutas sociais e a incapacidade política da burguesia industrial, a contrarrevolução foi consolidada no compromisso

com a velha ordem. A burguesia não destruiu inteiramente as forças tradicionais da oligarquia latifundiária e conservou o setor agroexportador, ainda, por muitos anos, como o núcleo de acumulação capitalista, caracterizando esse processo como uma modernização capitalista conservadora. Tratava-se de fazer a “revolução” sem a participação das camadas populares e trabalhadoras, expressando a articulação política dos militares com as frações da burguesia industrial e agroindustrial.

Nesse contexto histórico, os escolanovistas tinham a pretensão de hegemonia no campo educacional e intelectuais marxistas entendiam ser a escola nova a pedagogia mais adequada, progressista e moderna para aquele momento, por combater o ensino abstrato, elitista, retórico e verbalista da educação tradicional. A esquerda não tinha ainda a elaboração fulgente de uma pedagogia, mas a união se deu, essencialmente, para somar forças na luta pela democratização da escola pública, estatal e laica.

Entretanto, existiram algumas divergências. Os intelectuais de esquerda questionavam a concepção idealista e estática da escola nova na relação entre educação e sociedade. A ressalva fundamental estava no idealismo salvacionista, para o qual a escola oficial seria determinante no processo de reconstrução nacional e na mera adequação da escola às demandas da sociedade industrial, não vislumbrando um movimento dinâmico de transformação social.

Os tradicionalistas católicos mostraram-se resistentes aos métodos da escola nova, mas gradativamente foram se renovando de acordo com os interesses da política de Estado. E ainda que manifestassem divergências em relação aos escolanovistas, mantiveram uma espécie de “colaboração conflituosa”, pois ambos faziam parte do Estado por meio dos interesses político-econômicos que conformavam o projeto de educação ao desenvolvimento industrial do capitalismo no país. Não é demais ressaltar que em momentos de avanço político da esquerda, ficou evidente esta colaboração entre conservadores e liberais escolanovistas no sentido de arrefecer a luta e controlar a manutenção dos privilégios.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo apresentar a interlocução dos intelectuais marxistas com o escolanovismo nos anos 1930, abordando elementos que os aproximaram na luta pela democratização da escola pública e estatal,

bem como algumas ressalvas sobre o poder da escola de contribuir com o processo de transformação social. O texto se estrutura em duas seções: na primeira discute a concepção escolanovista de modernização e sua oscilação com a política tradicional conservadora durante o governo Vargas; na segunda, a concepção dos principais marxistas que discutiram o papel da escola na sociedade capitalista, de modo a identificar elementos que os conduziram a considerar o escolanovismo como mais avançado e possível para aquele contexto histórico.

### **1. O Sonho de Hegemonia Escolanovista no Governo Vargas**

O escolanovismo chegou ao Brasil na Primeira República, entusiasmando os democratas que entendiam a educação enquanto um problema nacional a ser enfrentado. Segundo Nagle (1977), os democratas escolanovistas e nacionalistas defendiam a instrução do povo como a “chave para a solução” de todos os problemas sociais, econômicos e políticos, como possibilidade de democratização do processo político e superação do atraso e conservadorismo, representado pela oligarquia agrária. Dessa forma, democratizar a instrução do povo estava associado à conquista do direito político de voto, uma vez que o analfabeto não tinha esse direito, bem como ao desenvolvimento de uma nova mentalidade que conduziria à construção de uma cultura nacional.

O autor denomina esse período de “entusiasmo pela educação”, dividindo assim a influência do escolanovismo no Brasil em duas fases; uma primeira fase, do início da República até a década de 1920 com a divulgação do nacionalismo e da possibilidade de extensão das oportunidades educacionais, apontando o fenômeno das diferenças regionais ou rurais e estaduais como sinônimo de nacionalismo, pois o país era predominantemente agrícola e a industrialização ainda era muito incipiente; a segunda fase, a partir de 1927, ano de realização da I Conferência Nacional de Educação, pela Associação Brasileira de Educação (ABE), na qual foram apresentados trabalhos de natureza pedagógica, procurando analisar os problemas numa perspectiva técnico-científica,

denominando este período de “otimismo pedagógico”. Para o autor, “por este caminho, deixa-se de lado a imagem político-social até então predominante, a que se firmava em princípios republicanos e democráticos” (NAGLE, 1977, p. 288).

Marta de Carvalho (1998), ao analisar as Conferências Nacionais de Educação da ABE, diverge de Nagle no que se refere à despolitização no “otimismo pedagógico”, pois a fundação da ABE resultou do insucesso da organização do Partido Democrático do Distrito Federal, e sua cúpula compôs os órgãos diretores da ABE. Afirma, ainda, que a substituição das campanhas de difusão do ensino pela valorização de um novo tipo de educação com uma nova pedagogia não significou uma despolitização no campo educacional, mas, ao contrário, uma politização em novos termos, uma vez que a ABE foi “destinada a abrir ou alargar um espaço de ação política – o do técnico integrado na burocracia estatal” (CARVALHO, 1998, p. 38).

A autora enfatiza que as elites dirigentes e os organizadores da ABE, a partir do golpe de 1930, durante o governo Vargas, ocuparam o Estado com propostas de intervenção social e política. Não se situando como mediadores da concessão de um direito às classes populares, mas como idealizadores do “sonho de hegemonia” do liberalismo na sociedade brasileira. Não mantendo qualquer “pureza” teórica, ideológica e política, ainda que impregnados pelas ideias liberais, ergueram-se na defesa da escola pública, gratuita, universal e laica, gerando uma tensão de fundo em relação ao papel do Estado, como observado por Saviani:

Delineia-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical e republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 168).

Isso porque com os efeitos da crise do capitalismo no final da década de 1920 as formações sociais do mundo capitalista deixaram “de lado os princípios do liberalismo e passaram a defender a intervenção do Estado na economia, o

protecionismo e a construção dos Estados fortes e, no limite, até mesmo autoritários” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 11). Assim, os liberais, no Brasil, assumiram a defesa da forma de Estado autoritário, com aspirações sociais de conformação do povo ao objetivo de uma convivência harmoniosa entre as classes sociais antagônicas nos centros urbano-industriais, ocultando a verdadeira face do Estado burguês.

O fervor revolucionário no Brasil foi provocado pelas mudanças socioeconômicas decorrentes do desenvolvimento industrial, bem como das pressões e reivindicações das novas classes e frações de classes emergidas nos centros urbano-industriais nos anos 1920, tais como: o movimento da classe trabalhadora e os movimentos Tenentismo e Coluna Prestes, que manifestavam insatisfações em relação ao poder político oligárquico e defesa do nacionalismo, da modernização e de uma maior participação da população brasileira na política. Mas, sobretudo, a necessidade da “revolução” foi provocada pela crise mundial do capitalismo em 1929, conhecida como “a grande depressão”, que afetou a política oligárquica no país. Diante da incapacidade política e econômica da burguesia industrial, do crescimento do movimento popular e da classe trabalhadora, a revolução foi interrompida com a aliança entre a burguesia industrial e oligárquica, que levou ao golpe em 1930.

O golpe “não foi apenas a tomada do poder por uma determinada classe social, num quadro social e político heterogêneo, mas que ocorreu como uma troca das elites no poder sem grandes rupturas” (LOMBARDI; LIMA, 2018, p. 12), resultando na declinação da oligarquia tradicional e na ascensão no contexto político dos militares, dos técnicos diplomados, jovens políticos e dos industriais, os quais buscavam intensificar a mudança do modelo essencialmente agroexportador para o modelo de substituição dos produtos importados, por produtos fabricados no país para consumo interno, sem romper com o capital estrangeiro.

Nos anos 1930, as condições socioeconômicas no Brasil não estavam favoráveis para o progresso industrial, pois o capital estava nas mãos do setor agroexportador. A burguesia industrial se mostrava retardatária e necessitava de

um Estado mediador do capital interno e externo com a capacidade de possibilitar o desenvolvimento industrial e, igualmente, de um Estado controlador do movimento da classe trabalhadora para amortecer a colisão entre as classes. Getúlio Vargas assumiu este compromisso com a burguesia industrial, ainda que mantendo relação com a política conservadora.

Desse modo, o governo Vargas representou uma tensão política de fundo: embora assegurado no poder político pela burguesia industrial com o compromisso de garantir a exploração do trabalho pelo capital, oscilava com “relativa autonomia” em relação à representação da política tradicional em que a burguesia buscava combatê-la (DEMIER, 2013, p. 81). O extenso governo Vargas representou uma síntese entre conflito e conciliação nos círculos conservadores e liberais, assinalando este período por um estado de colaboração conflituosa.

Esta colaboração conflituosa se manifestou na educação com a nomeação do escolanovista Francisco Campos<sup>2</sup> para o Ministério da Educação e Saúde (1930-1932), quem realizou a reforma educacional fundamentada no escolanovismo. Porém, apesar de os escolanovistas defenderem a escola pública e laica, o então Ministro atribuiu a função da educação moral à Igreja Católica, mediante o ensino religioso. Com isso, instituiu o ensino religioso facultativo. Para Carvalho (1998), o ensino religioso foi uma expressão da aliança entre liberais escolanovistas e católicos tradicionais, e surgiu como um “antídoto” para acalmar as massas diante do temor da classe dominante aos movimentos das grandes massas urbanas. Saviani (2007) destaca que os antecedentes históricos que provocavam este temor ainda decorriam ao que havia acontecido no século XVIII na França. Naquele país, “a burguesia, após ter atacado a Igreja enquanto componente do ‘Antigo Regime’, a ela se aliou diante do temor do avanço do movimento operário” (SAVIANI, 2007, p. 196).

A colaboração conflituosa também se manifestou na ruptura entre liberais escolanovistas e tradicionalistas católicos, consolidada com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>3</sup>” em 1932. Ainda que fazendo parte da mesma política, de um lado estavam os escolanovistas, defensores da escola estatal, pública e laica, empenhados em superar o atraso e o conservadorismo

com uma nova mentalidade do povo brasileiro e, de outro, os tradicionalistas católicos, defensores do ensino religioso, da coexistência das instituições privadas de ensino e resistentes à inovação dos métodos pedagógicos.

Mas ambos os grupos, liberais escolanovistas e tradicionalistas católicos, faziam parte do Estado por meio do jogo de interesses político-econômicos capitalistas. O governo Vargas embora ligado à representação política tradicional, interessado em formar a nacionalidade, invocava os escolanovistas para direcionar a política educacional da nação.

[...] buscaram forjar o sentimento nacionalista no intuito de formar a nação de acordo com suas próprias crenças. Esses intelectuais, através do reconhecimento das condições objetivas, e enquanto sujeitos ativos, se colocaram em condições de poder transformar a realidade em que estavam inseridos (VALERIO, 2013, p. 179).

Entre os anos 1934-1937 as lutas sociais<sup>4</sup> se acirram e foram decisivas na escalada varguista para o Estado Novo. A Constituição de 1934 concretizou-se com o objetivo de arrefecer o movimento operário com algumas concessões, atendendo a algumas de suas reivindicações. A burguesia industrial, entretanto, não entendeu a atitude de Vargas, que buscava proteger o seu próprio governo e também a burguesia industrial, mantendo a política de modernização capitalista no país. A burguesia industrial reagiu contra os despropósitos das leis trabalhistas e Getúlio Vargas recorreu às bases políticas tradicionais para continuar com suas aspirações de um Estado cada vez mais centralizador.

Assim, em 1934, um representante dos católicos, Gustavo Capanema,<sup>5</sup> ocupou o cargo de Ministro da Educação, mediante um acordo entre Vargas e a Igreja católica. Durante a sua longa gestão (1934-1945), foram efetuadas inúmeras reformas: no ensino secundário e superior; no Conselho Nacional de Educação, com objetivo de adequá-lo para a elaboração do Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934; na organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1937, órgão que em 1944 lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), dirigida pelo Anísio Teixeira; criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos; criou o Serviço do Patrimônio

Histórico e Artístico Nacional, o Serviço Nacional de Teatro, o Instituto Nacional do Livro, e o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico; criou as leis orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e, em 1941, criou o SEANI e o SENAC.

Podemos afirmar que embora tenha sido uma gestão de representação conservadora na política educacional, o projeto de educação foi conformado ao desenvolvimento nacional e industrial de modernização do capitalismo no país. A Igreja, ainda que defensora das escolas católicas e privadas, passava a consentir com a interferência do Estado na educação, buscando dar forma e conteúdo que a ela conviesse. Desse modo, não havia mais um conflito total entre escolanovistas e católicos, os quais concentravam suas preocupações na educação das elites (secundário e superior), deixando para o Estado a responsabilidade pelo ensino primário das classes menos favorecidas. O Estado secundarizou o ensino primário, não se interessando em desenvolver uma política democrática de acesso e qualidade, limitando a formação dos menos favorecidos ao trabalho alienado na sociedade capitalista.

As aspirações de Vargas por um Estado cada vez mais centralizador concretizaram-se com o golpe de 1937, em que a burguesia brasileira acentuou “o tom reacionário de sua saga permanente e preventivamente contrarrevolucionária” (DEMIER, 2013, p. 147). Especialmente, para evitar violentamente que os crescentes movimentos populares e da classe trabalhadora não realizassem a revolução brasileira.

A impossibilidade histórica de uma “revolução” no país impôs a necessidade de uma organização política fundamentado em um Estado moderno capitalista com um sentido intrinsecamente contrarrevolucionário, que desempenhou funções e assumiu formas políticas distintas daquelas presentes no mundo ocidental democrático-burguês. O Estado Novo, visando “preservar as bases da dominação de classe burguesa, lançou-se em uma luta física e ideológica pela reintegração e harmonização da sociedade burguesa”, ainda que, “privando a própria burguesia de sua ampla liberdade política, embora no nível infinitamente inferior ao que impõe à

classe trabalhadora, a finalidade é manter a ordem capitalista” (DEMIER, 2013, p. 24). De tal modo que, no Estado Novo, a classe dominante desistiu

[...] da utopia de constitucionalismo liberal e se entregou de corpo e alma ao seu 'Senhor'. Completamente inerte, a burguesia sabia que Vargas sabia o que era melhor para ela, e que os castigos que lhe aplicará nos últimos sete anos tinham visado apenas ao seu próprio bem (DEMIER, 2013, p. 147).

No campo educacional, Romanelli (2002) afirma que o pacto entre o Estado e a Igreja, levando ao golpe de 1937, representou a “derrota do movimento renovador”. Com isso, os escolanovistas e a ABE ficaram paralisados, retomando suas atividades apenas em 1942, com a VIII Conferência Nacional de Educação. Passado este período, gradativamente, as diferentes classes sociais foram abandonando o governo Vargas, principalmente, após a derrota do nazifascismo na Segunda Guerra Mundial, que levou à instauração de uma nova ordem política do capitalismo no mundo.

## **2. O Pensamento Educacional de Esquerda e o Diálogo com o Escolanovismo**

Apesar dessa oscilação dos escolanovistas em relação à política tradicional conservadora, alguns setores de esquerda consideravam a escola nova progressista e, portanto, a concepção mais adequada para aquele momento histórico, capaz de transformar a escola arcaica e elitista numa escola popular e democrática, no sentido de ser acessível às camadas menos favorecidas, mas, essencialmente, por torná-la mais realista e ativa. Acreditavam ser necessário unir forças com as frações de classes burguesa-liberais consideradas progressistas para realizar a revolução brasileira. Para outros setores, a escola não poderia realizar a tarefa revolucionária. Por isso, a ênfase estaria na educação político-militante, a fim de conscientizar a classe trabalhadora e as massas populares para a revolução.

Em que pesem as divergências táticas, era quase unânime a visão de que seria necessário primeiro consolidar o capitalismo moderno no país como condição

para a revolução socialista. As divergências estavam na direção revolucionária. Se para uns, a aliança dos operários e camponeses com as classes ditas progressistas tornava possível efetivar a revolução; para outros, a revolução deveria estar nas mãos dos operários e dos camponeses, uma vez que a burguesia formava um bloco com o conservadorismo que incapacitava a realização da revolução no país. Para estes últimos, segundo Favoreto (2008), a educação escolar seria um apoio, pois o analfabetismo e a falta de instrução dificultavam os ensinamentos do marxismo e sua relação com as lutas concretas. Para a autora, isso se evidencia no seguinte trecho do artigo escrito por Rodolfo Coutinho:<sup>6</sup>

Como conseguir ação? Educando, refazendo os corações e as mentes. Esse trabalho deve ser feito por nós mesmo, com os nossos próprios recursos. Os mais capacitados se não devem negar; pelo contrário por serem capazes, por isso mesmo, devem ser capazes de fazer. O capaz improdutivo é um inepto. Incapacidade é inação, indolência. A educação é o ponto central da política revolucionária entre nós. Ou se faz educação, ou se não fará revolução. Esse movimento pró-educação deve tanto quanto possível, compreender a alfabetização dos trabalhadores e dos seus filhos. O principal, no entanto, é a educação no verdadeiro sentido. [...] apoiamos sem desfalecimento as iniciativas pró-educação revolucionária; cuidemos de abrir em cada bairro operário pelo menos uma escola para ensinar a ler e a escrever; constituamos um corpo de propagandista sinceros, conhecedores simples, para falar ao povo (COUTINHO, 1922, p. 110).

O professor marxista Rodolfo Coutinho enxergava os limites da escola oficial. Para ele, uma escola extremamente elitizada e desqualificada ou inexistente para os operários, os camponeses e as massas populares. Com isso, propôs uma escola que tivesse a tarefa de alfabetizar e instruir, concomitantemente, capaz de preparar a classe trabalhadora para a revolução, com uma educação militante e marxista oferecida pelo Partido Comunista do Brasil (PCB).<sup>7</sup>

Nesse trecho, a nosso ver, fica evidente que para o professor comunista não se tratava de qualquer escola, mas de uma escola onde a instrução estivesse associada ao marxismo, e a formação da consciência proletária constituísse o corpo e alma dela. Ainda que para Favoreto (2008) a ênfase na necessidade de uma escola diferenciada para a classe trabalhadora e os seus filhos estivesse subordinando a

formação humana às questões políticas e militantes, acreditamos que, naquele momento, Rodolfo Coutinho estava coerente com as questões da época, uma vez que a pauta do dia era a revolução proletária. Para ele, sem a consciência por meio da educação marxista, a revolução não ocorreria, e a escola oficial mostrava-se incapaz de alcançar este objetivo.

Sob esta perspectiva, Coutinho expunha a condição educativa para a revolução mediante as contradições das estruturas socioeconômicas, e que uma escola oficial para todos sem distinção de classe somente seria possível com a revolução socialista. Dessa forma, entendia que as grandes massas sem o mínimo de educação, sem saber ler e escrever, não poderiam desenvolver as condições subjetivas para realizar a revolução. Mas não se tratava apenas dominar as letras, pois, para ele, isso não era suficiente. O que verdadeiramente impulsionaria a classe trabalhadora era o domínio do marxismo, condição para que desenvolvesse a capacidade de estabelecer relações críticas com o seu modo de vida e trabalho numa sociedade capitalista. De forma que somente a consciência de sua condição socioeconômica provocaria a transformação social.

Na mesma linha, em 1930, o professor José Neves,<sup>8</sup> no livro *Eu não gosto da escola*, escrito na prisão, faz uma crítica à escola de seu tempo, mostrando os defeitos e as impossibilidades de erradicá-la sob o regime capitalista. A recomendação para leitura foi publicada no Jornal A luta de classe:

O autor ilustra o trabalho com observações próprias. Com a experiência de educador, aponta os defeitos das nossas escolas e, como um dos principais, a situação dos trabalhadores de ensino, reduzidos a condições precárias de vida, com salários irrisórios que os obrigam a esforço excessivo e lhes tiram toda possibilidade de aperfeiçoamento cultural. O autor propugna pela organização sindical dos trabalhadores do ensino e pela criação de cooperativas de ensino entre os professores como meio de dificultar a mercantilização do ensino (*Eu não Gosto da Escola*, 1930, p. 2).

Para Neves, a escola burguesa no país, diante do imperialismo estadunidense, apenas oferecia migalhas do alfabeto, da escrita e dos números, tornando-se instrumento de domínio contra a classe operária, quase sempre negada e, quando acessível, apenas mistificava a realidade. Para ele, a "educação é riqueza e como

riqueza não é um bem comum na sociedade atual. Nem o será antes de que as riquezas materiais o sejam. A classe operária não deve alimentar ilusões nesse sentido [...] a escola, de fato educativa, terá que ser conquistada” (Eu não Gosto da Escola, 1930, p. 2).

Os professores Rodolfo Coutinho e José Neves enfatizavam a necessidade da construção do sindicato dos trabalhadores do ensino como forma de garantir a luta por reivindicações específicas relacionadas às condições de trabalho, aos salários e a não mercantilização do ensino. Dessa forma, participaram da mais antiga organização sindical internacional dos trabalhadores da educação – a Federação Internacional dos Sindicatos de Ensino (FISE). Para eles, com os limites da escola burguesa e a inexistência da escola popular, acessível às camadas populares e à classe trabalhadora, a melhor forma de lutar contra as migalhas do imperialismo seria por meio da organização sindical de professores. Isso evidencia que não abriram mão da escola e lutaram por transformá-la em escola sem distinção de classe, ainda que isso somente fosse possível com a revolução proletária.

A nosso ver, ao se centrar na educação política e militante como força mais proativa para a revolução, não significava um desinteresse pela escola oficial ou submissão dela aos interesses políticos. Acreditamos que havia a compreensão de que as estruturas econômicas e as classes dominantes determinavam um tipo de educação desigual para a classe trabalhadora; portanto, existiam limites, problemas e incapacidades dessa educação para suscitar a transformação social. Destarte, havia uma crença na educação, não de modo idealista, mas naquela que realmente desmistificasse a realidade brasileira.

Os professores de esquerda sugeriram uma relação de interdependência entre aprender ler e escrever, o domínio da ciência e da arte, e assimilação do marxismo associado às reflexões acerca da realidade dos trabalhadores e das massas populares. Esta interdependência estava de acordo com os limites e as possibilidades da escola burguesa. Os limites relacionados ao acesso da instrução e à incapacidade de ela contribuir com o processo revolucionário poderiam ser superados se associado à formação do trabalhador, às suas experiências de vida e às contradições sociais, pois se bem aproveitadas poderiam suscitar a transformação não apenas da escola,

mas para além dela, da sociedade. Sob este entendimento, José Neves reforçava que:

Os militantes revolucionários não formam pela escola burguesa, mas apesar dela, graças às contradições entre educação capitalista e a sociedade, entre a formação reacionária que o capitalismo impõe e as experiências do trabalhador no processo de produção e na ordem social burguesa, uma vez que o partido do proletariado revolucionário saiba aproveitá-las na ação educativa (NEVES, 1934, p. 16).

Para ele, acertadamente, não seria o papel da escola oficial a formação do militante político, “querer transformar a escola em instrumento para o desenvolvimento de militantes proletários [...] era uma utopia” (NEVES, 1934, p. 15). Mas, apesar das incapacidades e dos problemas da escola burguesa, graças as contradições dela e da própria sociedade capitalista, se souber bem aproveitar, pode utilizar essas contradições como ponto de partida para a formação política do militante.

Acreditamos que o autor reforçava a importância do caráter político-ideológico da escola pela necessidade de se opor às ideias escolanovistas publicadas no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova. Estava desconstruindo a defesa dos liberais escolanovistas segundo a qual a escola possibilitaria mudança socioeconômica e um processo mais igualitário na sociedade brasileira. Quando afirmou que a escola burguesa não forma o militante revolucionário, José Neves não se colocava em oposição à importância insubstituível da escola, da apropriação da ciência pelos trabalhadores, mas no sentido de chamar a atenção para as ilusões que a esquerda marxista poderia alimentar sobre o poder da escola, nos moldes liberal-burgueses, de contribuir com a transformação da sociedade de classes. Para ele, o caráter político-ideológico da escola burguesa não forma o revolucionário e que “para atingir a igualdade social era necessário antes realizar a revolução operária” (FAVORETO, 2008, p. 180).

Sua oposição estava na visão de que os escolanovistas tinham sobre a relação entre a escola, a sociedade e o Estado, e as ilusões de que a defesa da escola estatal, pública e laica pelos escolanovistas implicaria uma igualdade social. Entretanto, José Neves não se opunha de forma sectária aos métodos e processos

educativos do escolanovismo, nem mesmo às elaborações da “ciência burguesa”. Para ele, “os pedagogos burgueses chegam a métodos e processos teoricamente satisfatórios e não entram em divergências radicais com a educação proletária. Nesse terreno, a pedagogia revolucionária aproveita e desenvolve as conquistas da ciência burguesa” (NEVES, 1934, p. 17).

Paschoal Lemme,<sup>9</sup> por sua vez, também questionava os anseios que os escolanovistas depositavam na escola oficial, ao entendê-la como um determinante na transformação da sociedade aristocrática, conservadora e atrasada numa sociedade moderna e democrática. Mas que, apesar dessa ressalva, demonstrava entusiasmo pelos métodos novos, acrescentando neles a necessidade de incluir os martírios, o modo de vida e o trabalho das camadas populares, no sentido de uma verdadeira mudança social, não apenas para conformar ao progresso, mas para aperfeiçoar e tornar a escola verdadeiramente popular.

Dessa forma, a discordância fundamental dos intelectuais de esquerda ou marxistas com os escolanovistas estava no idealismo salvacionista, para o qual a escola seria determinante no processo de reconstrução nacional e na mera adequação da escola oficial às demandas da sociedade industrial, não vislumbrando um movimento dinâmico de transformação social. Apesar disso, uniram-se na luta pela democratização da escola pública e renovação pedagógica. Isso porque, hegemonicamente, entendiam ser primeiro necessária a efetivação do capitalismo industrial no país como etapa e condição para a revolução socialista, polarizando o “novo” sobre o “velho”. Entretanto, podemos identificar mais alguns elementos explicativos dessa união, manifestando não exatamente numa ordem cronológica dos fatos ou os mesmos de modo isolado.

Os elementos, que aprofundaremos a seguir, são: 1. Embora os intelectuais de esquerda entendessem os limites da escola, não se colocavam contra os métodos ativos, pois a escola nova era a única concepção que criticava o tradicionalismo com uma nova pedagogia; 2. Como na União Soviética, após a revolução socialista, que utilizava os métodos ativos, os intelectuais de esquerda no Brasil entenderam o escolanovismo como um processo provisório, necessário e inevitável para a concretização da sociedade democrática-liberal-burguesa. Naquele momento, era a

pedagogia que unificava os interesses de transformação da sociedade arcaica e tradicional por uma urbano-industrial; e 3. A orientação de aliança da classe trabalhadora e camponesa com os setores da burguesia e pequeno-burguesa, considerados progressistas, efetivada com a Aliança Nacional Libertadora (ANL),<sup>10</sup> levou a constatarem como inevitável e até benéfica a revolução burguesa hegemonizando a escola nova como pedagogia mais avançada e adequada.

### **3. Conectividade entre Experiências Educacionais**

Naquela época, o escolanovismo era a única concepção pedagógica que apresentava severas críticas à velha escola e aos métodos tradicionais utilizados pelo ensino católico, que representava no Brasil um passado colonialista. Além do mais, a defesa pela necessidade da revolução democrático-liberal-burguesa aproximou os intelectuais de esquerda dos métodos da escola nova e da modernização pedagógica. É isso o que se conclui da afirmação do comunista Octávio Brandão, que registrou o desejo de que o ensino fosse liberto “de todas as velharias e aberrações”, se referindo ao ensino católico e aos seus métodos que transformavam as crianças em vítimas da “mais grosseira memorização”, deformando a sua inteligência com “mentiras religiosas” (BRANDÃO, 1978, p. 206). O escolanovismo era a única concepção educacional, até então, que se posicionava contra às velhas ideias, arcaicas, elitistas, abstratas, atrasadas e conservadoras. Neste sentido, o escolanovismo era considerado progressista em relação ao velho e arcaico.

Na Rússia dos Sovietes, onde se apresentava mais avançado, por conta da realização da revolução socialista de 1917, ainda experimentava a construção de uma pedagogia socialista. Neste processo, chegou a utilizar os métodos ativos dos escolanovistas, mas a difusão desses debates no Brasil era muito incipiente. Em 1925, foi publicado no Jornal A classe operária um artigo intitulado O melhor educador na Rússia dos soviets, descrevendo algumas experiências nos anos iniciais após a revolução, entre elas, a escola única do trabalho.<sup>11</sup>

O artigo relata que na escola única do trabalho são organizadas as oficinas para que as crianças possam produzir para o consumo e a reconstrução do país.

Outras experiências foram relatadas, como a do professor soviético que experimentava o ensino dos conteúdos abastecidos pelas questões político-ideológicas e pelo marxismo. Relata ainda sobre a experiência de um grupo de educadores do Front Educativo em que sua atividade orientava-se, sobretudo, para a metodologia de ensino, incluído o elemento ativo e entendendo que não se tratava de entulhar a cabeça das crianças com fórmulas feitas e, sim, inspirar nas crianças o amor.

Começamos nosso trabalho procurando nos bosques a nutrição dos animais criados na escola, e o que encontrávamos no caminho era por nós observado e examinado. Da observação geral passamos a que interessava a cada indivíduo, na especialização, pesquisa, então poderem ser feitas, trabalhos, menções descritas a princípio nas agendas e depois nos relatórios sintéticos para si e para os outros. (PONOMAREW, 1925, p. 4).

Diante desses relatos, o autor soviético enfatizava o que considerava o núcleo das diversas experiências em curso, a saber: o educador popular na escola soviética não poderia voltar as costas à vida social que se realizava sobre novas bases, assim como sua atividade devia ligar-se estreitamente à vida política do país. E ressalta com vigor que estas experiências não eram criadas em laboratórios de instituições pedagógicas, mas no terreno propício à atividade criadora, para criação de novas formas de educar.

Estes relatos demonstravam algumas influências do escolanovismo na escola soviética, principalmente em relação aos métodos e processos educativos; de modo igual, um enorme esforço na elaboração de uma nova pedagogia com fundamentos no marxismo e de acordo com as novas bases da sociedade em construção.

Segundo Bittar e Ferreira Jr. (2015), em que pese a distinção entre os contextos, as influências teóricas e os objetivos, que ambas as pedagogias foram elaboradas, pode-se observar a pedagogia ativa perpassando nas experiências das escolas soviéticas iniciais após a revolução, assim como a concepção de Dewey se misturando com os princípios da pedagogia socialista. São recorrentes as menções que Lunatcharski faz à pedagogia estadunidense nas diferentes modalidades e níveis de ensino na União Soviética. A própria Krupskaya valorizou os métodos ativos da escola ocidental. Entretanto, vale ressaltar que a educadora russa destacou que os

métodos ativos “não deixavam de ser um paliativo, que não se tratava de uma abordagem marxista, mas que, onde fosse possível instalá-las, seriam bem-vindas” (BITTAR e FERREIRA Jr, 2015, p. 446).

O próprio Dewey, em livro publicado em 1929 referente à sua visita a URSS, *Impressões da Rússia Soviética e o Mundo Revolucionário*, reconhece a proximidade da escola soviética com as experiências por ele desenvolvidas nos Estados Unidos.

As percepções sobre o trabalho cooperativo fundamentaram o entendimento de como funcionava a educação na Rússia. A relação entre o trabalho e a educação permitiu com que Dewey estabelecesse comparativos entre a Rússia Bolchevique e os Estados Unidos. Contudo, suas novas impressões sobre a relação entre o trabalho e a educação em curso no país, permitiram que fizesse uma descoberta sobre a origem epistêmica dos processos educacionais adotados na própria Rússia Bolchevique. As visitas às aldeias, as conversas com Nadezda Krupskja e outros educadores russos, o acesso às estações educativas experimentais e suas fórmulas de trabalho cujos resultados eram utilizados à intervenção no mundo material com objetivo único de melhorar incondicionalmente a vida dos russos, desvelou que os fundamentos epistêmicos daquela ação pedagógica tinham suas origens em seu próprio país. (LUCENA & LUCENA, 2016, p. 27-28).

A União Soviética utilizou em suas experiências o escolanovismo, assim como Dewey pensou na possibilidade de aperfeiçoar o liberalismo por meio dos fundamentos encontrados na Rússia para melhorar as condições de ensino e aprendizagem nos Estados Unidos.

A respeito dessa conectividade entre as escolas soviéticas e as escolanovistas, Soares (2000) explica que, de modo geral, as experiências soviéticas foram mediadas por um conflito: a necessidade urgente de destruição do czarismo através do processo educacional. Mas como se na escola existente fermentava a submissão, desencorajando esta destruição? Além disso, para ela, as experiências esbarravam em dois limites significativos: “a posição de atraso ocupada pela sociedade russa no conjunto do capitalismo europeu e a influência do economicismo do movimento operário, que impediu o socialismo de dar um salto qualitativo na proposição de políticas adequadas aos novos tempos, particularmente no campo da educação” (SOARES, 2000, p. 370). Estes limites, ressalta a autora, afetou a construção da

escola socialista e impediu que as suas contribuições tivessem a capacidade de tornarem-se referência na crítica e superação do escolanovismo, especialmente, as experiências da “escola única do trabalho”.

Escolanovistas e comunistas soviéticos almejavam construir uma sociedade nova. A diferença encontrava-se no objetivo fim a atingir, porque os ideais de sociedade que almejavam eram completamente contrários. Além disso, fica evidente que os anos iniciais após a revolução foram marcados por debates em torno da construção do socialismo; porém, ao mesmo tempo, sem perder de vista as urgentes necessidades de superar as antigas bases socioeconômicas, filosóficas, culturais e educativas, e os altos índices de analfabetismo, tornando a pedagogia nova de Dewey uma possibilidade provisória de modo consciente de seus limites e problemas, até que uma nova pedagogia de cunho socialista fosse elaborada.

Diante disso, assim como a União Soviética precisava lutar contra as velhas ideias tradicionais, utilizando-se inclusive do escolanovismo até que a pedagogia socialista fosse construída, os intelectuais brasileiros de esquerda também entendiam que isso seria um processo necessário no Brasil, em que pese a desconsideração das particularidades de cada uma dessas sociedades.

O acesso, mesmo que limitado, às experiências iniciais da educação na Rússia Socialista, reforçou o entendimento de que o escolanovismo representava as ideias progressistas de luta pela escola pública, estatal e laica, justamente por estas representarem uma “integração das ideias político-sociais que vinham se desenvolvendo desde o início do século XX” (NAGLE, 1977, p. 286). Isso é perceptível na afirmativa do intelectual marxista e integrante da Aliança Nacional Libertadora, Paschoal Lemme, segundo o qual este movimento integrava os intelectuais e os educadores de posições ideológicas e filosóficas antagônicas:

Os nomes das mais eminentes figuras de educadores que lideravam esse movimento da chamada Escola Nova, em vários países do mundo, e que inspiravam os educadores brasileiros, passaram a se tornar familiares entre nós, por suas obras, que aqui chegavam e eram ou não traduzidas, ou também em revistas especializadas tais como: Claparède, Binet, Simon, Decroly, Ferrière, Montessori, Durkheim, Kerschenstein, Dewey, Kilpatrick, Wallon, Piéron, Thorndike, e até mesmo, Lunatsharky, o primeiro ministro da

Instrução Pública da União Soviética, após a Revolução de 1917 (LEMME, 2005, p. 169).

Entendemos que este educador marxista entendia como uma direção a sua adesão ao movimento escolanovista na luta pela democratização da escola pública e estatal, acompanhada pelo processo de modernização pedagógica com os novos métodos. É neste sentido, pois, que ele assina o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. A modernização pedagógica no Brasil com base no escolanovismo tinha o significado provisório de concretização da sociedade liberal-burguesa enquanto condição para a revolução socialista. A compreensão era de que seria uma etapa necessária, inevitável e até benéfica.

#### **4. A Pedagogia Nova Como a mais Avançada?**

Para Saviani (2007), a união dos intelectuais de esquerda com os escolanovistas hegemonizou a concepção da pedagogia nova como a mais adequada e avançada. Talvez porque estes se sentiram contemplados pelos interesses de expansão e modernização educacional, que foram encaradas como um imperativo não apenas no sentido de combater o atraso, como também de facilitar a formação de militantes, uma vez que o analfabetismo se tornou um grande obstáculo, mas sobretudo pela crença na necessidade de primeiro formar a sociedade democrático-burguesa enquanto condição para a revolução socialista.

Esta união foi efetivada com as orientações da Aliança Nacional Libertadora. A tática foi a da aliança dos operários e camponeses com as frações liberais consideradas progressistas para formar uma frente nacional e popular com o objetivo de lutar contra o conservadorismo, o fascismo e o atraso, e, finalmente, de se efetivar a revolução democrático-burguesa no país.

Sobre isso, Saviani afirma ainda que:

[...] a interpretação segundo a qual em países como o Brasil era necessário realizar previamente a revolução democrático-burguesa para se chegar, no momento seguinte, à revolução socialista e, daí, ao comunismo [...] liderou a organização da ANL, concebida como uma frente ampla de operários, camponeses, estudantes, baixa

classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas, visando realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas (SAVIANI, 2007, p. 272).

Para o autor, a ANL ao assumir a pedagogia nova como a mais adequada e avançada para o processo revolucionário de construção da sociedade democrático-burguesa não somente encaminhou a hegemonia do escolanovismo, como também sua composição eclética de frente única pode explicar o porquê os pioneiros comunistas no Brasil não se dedicaram a elaborar ou divulgar uma teoria pedagógica com base no marxismo. Este contexto orientou Paschoal Lemme a assinar o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Quanto ao Manifesto dos Pioneiros de 1932, Carvalho (1998) afirma que este configurou uma tentativa de marginalização das perspectivas da educação abertas pelo marxismo, minimizando o significado político dos confrontos entre educadores. Nunes (2008) ratifica que os princípios do escolanovismo não rompiam com um projeto cindido de educação, uma para o povo e outra para a elite, silenciando as propostas educativas anarquistas e socialistas até o momento existentes no Brasil. Brandão (1999) destaca que a figura de Paschoal Lemme no Manifesto evidencia as contradições e possibilidades postas pelo contexto nacional. Se num momento, assumia a função da escola na organização da sociedade; noutra momento, se apresentava como crítico das possibilidades dessa escola transformar a sociedade pautada na divisão de classes.

No entanto, o signatário Paschoal Lemme (2005), ao justificar sua participação no Manifesto de 1932, afirmou que este representava os anseios de um grupo de intelectuais por uma sociedade democrática, regida pelo princípio da igualdade de oportunidade para todos. Para ele, ainda que essa expectativa não tenha se efetivada, nos anos seguintes, o Manifesto tornou-se, por sua coerência ao contexto, um documento histórico do qual ele tinha orgulho por sua participação; uma proposta de política educacional modernizadora que possibilitasse a construção daquela sociedade, uma vez que a adesão dos intelectuais de diferentes posições

ideológicas ao Manifesto registrava um compromisso em torno de alguns princípios gerais que confluíam para a modernização da educação brasileira (CURY, 1984).

Numa tentativa de distanciamento político-ideológico em relação ao Manifesto, dois anos depois, em 1934, Paschoal Lemme escreveu com a colaboração de Valério Konder o Manifesto dos Inspectores do Estado do Rio de Janeiro. O documento, apesar da defesa de alguns princípios dos métodos escolanovistas, apresentou diferenças em relação ao Manifesto dos Pioneiros, qual seja: enquanto este “professava a crença da prioridade educacional nas mudanças sociais”, aquele “definia-se contrário a essa proposta, defendendo a ideia de que a reforma integral da educação pressupunha mudanças na estrutura social, delineando as tensões entre projetos antagônicos” (PINHEIRO, 2014, p. 102).

Dessa forma, o educador marxista representava em suas produções intelectuais a complexidade da realidade brasileira na época, que se traduzia nas seguintes contradições: unir-se aos escolanovistas na luta pela escola estatal e pública contra os dogmas religiosos, o atraso e o conservadorismo, ao mesmo tempo em que estes defendiam idealisticamente que a escola poderia erradicar as desigualdades sociais; e ainda que com ressalvas sobre este poder da escola mudar a realidade sem que antes a sociedade capitalista fosse superada, os intelectuais marxistas demonstraram-se entusiastas pela modernização pedagógica baseada nos princípios liberais, não se contrapondo aos métodos e processos educativos novos.

### **Considerações Finais**

Os escolanovistas nas elaborações das propostas para a educação nacional oscilaram de acordo com as necessidades de cada momento. Estes intermediavam a relação entre o Estado e a sociedade, transformando o seu desejo liberal na vontade de toda a sociedade civil. O Estado “ora negociando e absorvendo as propostas e os representantes da ABE no interior do aparelho estatal ora controlando, submetendo e cooptando esse movimento e seus participantes para a legitimação do seu projeto” (VALERIO, 2013, p. 181).

Assim, os liberais escolanovistas buscaram uma integração com os diferentes grupos sociais e correntes políticas e filosóficas, inclusive com a esquerda. Todavia, os liberais escolanovistas “não os convertem em agentes de transformação, mas em colaboradores eficientes das modificações que obrigatoriamente têm de ser levadas a cabo pelas classes dominantes para manterem intacta a pauta de exploração” (PINHEIRO, 1977, p. 37). Neste ponto, acreditamos que os intelectuais de esquerda não souberam transformar esta situação em luta de classe.

A compreensão do papel da escola oficial na perspectiva dos intelectuais marxistas se contrapunha ao idealismo e à posição linear escolanovista, a qual depositava uma crença na educação escolar enquanto impulsionadora do desenvolvimento industrial e econômico. Para além do puro reprodutivismo ideológico, os intelectuais de esquerda buscaram a contradição da escola na sociedade capitalista. Entendiam a escola como fator social e cultural colaborador para a construção da democracia no país. Isso tão-somente seria possível se o Estado assumisse a democracia como princípio fundamental e tornasse a escola pública, gratuita, universal e laica sua responsabilidade, resguardando-a das influências deformadoras da escola abstrata, elitista e arcaica, bem como ampliando o acesso e a instrução com a elevação do nível cultural das massas populares e da classe trabalhadora. Com isso, todos se envolveriam no aperfeiçoamento da sociedade democrática como um processo de transformação contínua.

Podemos concluir que os intelectuais marxistas nos anos 1930 lutaram pela democracia plena da educação, não apenas para o desenvolvimento econômico e ajustamento social; mas, especialmente pelas possibilidades de contribuir com a transformação da sociedade de classe. A democracia tornava-se uma condição básica como forma de garantir a manifestação de concepções críticas e políticas opositoras, igualmente a participação das camadas populares e da classe trabalhadora nos destinos e na escrita da história do país. Diversamente, os liberais escolanovistas, oscilantes e incapacitados politicamente e com um idealismo e conformismo social, mostraram-se interessados na democratização limitada da escola para as camadas menos favorecidas com fins adaptativos, com certo controle político e social, e, no

máximo, de uma mudança tão somente no sentido de acompanhar as exigências da sociedade industrial em desenvolvimento.

## Referências

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr. Amarilio. **Ativismo pedagógico e princípios da escola do trabalho nos primeiros tempos da educação soviética**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015.

BRANDÃO, Octávio. **Combates e batalhas**. Memórias – volume 1. Editora Alfa-ômega, São Paulo, 1978.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias e as histórias da escola nova no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

\_\_\_\_\_. **Paschoal Lemme**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Recife, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista – SP: Editora EDUSF, 1998.

COUTINHO, Rodolfo. **“O dever revolucionário”**. Movimento Comunista, 1922. Arquivo do Centro de Documentação e Memória (CEDEM- UNESP).

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

DEMIER, Felipe. **O longo bonapartismo brasileiro (1930-1964): um ensaio de interpretação histórica**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Tradução Carlos Lucena. Prefácio Carlos Lucena e Lurdes Lucena. 1ª edição eletrônica. Uberlândia – MG: Editora navegando, 2016.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Tese defendida na Universidade Federal do Paraná, 2008.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da educação nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos Roberto. Prefácio. O Brasil republicano: uma história de golpes de Estado. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane & LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. 1ª Edição Eletrônica. Uberlândia – MG: Navegando, 2017.

LUCENA, Carlos; LUCENA, Lurdes. Prefácio. In: DEWEY, John. **Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário**. Tradução Carlos Lucena. 1ª edição eletrônica. Uberlândia – MG: Editora navegando, 2016.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira República. In: FAUSTO, Boris (org). III **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Difel, 1977.

NEVES, José. Introdução. In: HOERNLE. **Educação burguesa e educação proletária**. São Paulo: Unitas, 1934. Arquivo Edgard Leuenroth (AEL-UNICAMP).

NUNES, Clarice. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): um documento clássico da literatura pedagógica no Brasil. In: PENNA, Lincoln de Abreu (org.). **Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Classes médias urbanas: formação, natureza, intervenção na vida política. In: FAUSTO, Boris (org). III **O Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889- 1930)**. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Difel, 1977.

PINHEIRO, Marcos Cesar de Oliveira. **Dos Comitês Populares Democráticos (1945-1947) aos Movimentos de Educação e Cultura popular (1958-1964): uma história comparada**. Tese defendida na UFRJ, 2014.

PONOMAREW, A. **O melhor educador na Rússia Soviética**. Jornal A Classe Operária, nº. 6, Rio de Janeiro, 6/6/1925. Arquivo Marxista da Internet – MIA.

Resenha do livro – **Eu não gosto da escola** de José Neves. Jornal A Luta de Classe, nº. 2, junho de 1930. Arquivo do Centro de Documentação e Memória (CEDEM-UNESP).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2007.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e o debate sobre a escola**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VALERIO, Telma Faltz. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942)**. Tese apresentada na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora do HISTEDBR. E-mail: [mldviana@yahoo.com.br](mailto:mldviana@yahoo.com.br). ORCID: [orco.org/0000-0002-3700-2822](https://orco.org/0000-0002-3700-2822).

<sup>2</sup> Francisco Campos, com a posse do novo regime, assumiu a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde, credenciado por sua atuação à frente dos assuntos educacionais de Minas. Promoveu, então, a reforma do ensino secundário e universitário no país. Do ponto de vista político, foi indicado representante mineiro no governo federal pelo governador Olegário Maciel (SAVIANI, 2007).

<sup>3</sup> Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. O esboço de programa educacional contido no Manifesto dos pioneiros da educação nova previa um sistema completo de educação, destinado a atender às necessidades de uma sociedade que ingressava na era da técnica e da indústria. Esse sistema deveria atender também a toda a população, e não apenas a uma minoria privilegiada, constituindo um instrumento de libertação não só da ignorância como da miséria. Os encargos do sistema educacional deveriam ser assumidos pelo Estado, com a cooperação de todas as instituições sociais.

<sup>4</sup> Período de muita efervescência social que será melhor discutido no próximo tópico, composto por greves trabalhistas, debates acerca da Constituinte de 1934, a luta pela reforma agrária, a manifestação na Praça da Sé com unidade da esquerda, a concretização da Aliança Nacional Libertadora, etc.

<sup>5</sup> Gustavo Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Tomou parte do acirrado debate então travado entre o grupo "renovador", que defendia um ensino laico e universalizante, sob a responsabilidade do Estado, e o grupo "católico", que advogava um ensino livre da interferência estatal, e acabou conquistando maiores espaços na política ministerial (FGV/CPDOC).

<sup>6</sup> Entre 1919-1920 Rodolfo Coutinho e Cristiano Cordeiro organizaram na capital pernambucana um Círculo de Estudos Marxistas. Rodolfo Coutinho falava alemão e se desligou do PCB em 1931. Segundo Castro (2010), neste mesmo ano se aproxima do trotskismo e forma um grupo dirigente alternativo liderado por ele, Mário Pedrosa, Lívio Xavier. Seu desligamento do PCB foi devido à intensa instabilidade na direção nacional; a derrota política e organizacional deste grupo e sua saída do partido devido ao obreirismo vigente no PCB e a sua filiação política à "Oposição de Esquerda" internacional, isto é, à nascente "trotskismo". Seu desligamento deveu-se também as discordâncias da crítica de Astrojildo Pereira referente à questão sindical, que deveria estar subordinado à linha política do Partido, acusando os responsáveis pelo setor sindical, Joaquim Barbosa e João da Costa Pimenta, de estarem arraigando o corporativismo que colocava o sindicato acima do Partido. Joaquim Barbosa defendia a unidade sindical pela base para depois chegar à Central Geral dos Trabalhadores – CGT. Salientava também a nocividade da disputa ideológica com os amarelos (socialdemocratas) e anarcossindicalistas, que poderia levar a uma identificação entre partido e sindicato. Rodolfo Coutinho participou ativamente da organização sindical dos professores cariocas, se tornou membro fundador do Sindicato dos Professores, sendo seu primeiro presidente em 1931.

<sup>7</sup> O PCB não era o único partido de esquerda à época, mas hegemonizou-se.

<sup>8</sup> Professor e dissidente do PCB em 1930, junto com Rodolfo Coutinho, vai formar a Liga Comunista, primeira geração de trotskistas no Brasil e participa da FISE, o mais antigo sindicato dos trabalhadores do ensino. Escreveu a introdução do livro Educação Burguesa e Educação Proletária de Hoernle. Segundo Favoreto (2008), há notícias que ele escreveu: No País da Expansão da Cultura: uma

---

delegação de professores ocidentais na URSS e Conquistemos a Escola; este último foi uma conferência realizada na Liga Anticlerical do Rio de Janeiro, um contraponto ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

9 Paschoal Lemme foi um intelectual marxista ligado ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Um dos mais conceituados educadores de esquerda, responsável por inovar a visão sociológica da educação e o papel da escola dentro da sociedade.

10 Organização política de âmbito nacional, composta por diferentes grupos sociais e políticos, fundada em 1935 com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo.

11 A "escola única do trabalho" desenvolve-se a partir das experiências de Pistrak e Shulgin. Estes pedagogos, após a Revolução Russa em 1917, iniciaram experiências educacionais na perspectiva de formação do novo homem socialista correspondente às exigências da nova sociedade em construção. Este contexto foi marcado por problemas econômicos, sociais e culturais, os quais dividiam interpretações sobre os rumos do socialismo na União Soviética.



<https://orco.org/0000-0002-3700-2822>



<http://lattes.cnpq.br/8396550497066015>

Como citar:

VIANA, Marta Loula Dourado. Interlocação dos intelectuais marxistas brasileiros com o escolanovismo nos anos 1930. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, BA, v. 1, n. 7, p. 66-91, jan./jun. 2021.