

**ENSINAR E APRENDER NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA***Deise Andreia Enzweiler***Resumo**

O objetivo desse artigo é problematizar as concepções de *ensinar* e *aprender* a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Visando tal objetivo, realiza-se uma leitura histórica do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* a partir da compreensão do *documento como monumento*, de Le Goff. Tal interesse surge pela percepção de uma *naturalização da aprendizagem* no presente e onde, dentre outras possibilidades: a aprendizagem cada vez mais se descola da instituição escolar, alastrando para a vida e pelo campo social; a aprendizagem se pauta cada vez mais por questões de *performatividade* e a aprendizagem, cada vez mais pautada pelo interesse dos alunos, também passa a pautar o ensino. Nesse artigo, portanto, busca-se tratar especificamente da relação entre aprendizagem e interesse, por identificá-la como uma relação articulada pelo Movimento da Escola Nova. Por tais hipóteses, o *Manifesto da Educação Nova* torna-se uma possibilidade empírica para tal análise. Considerando tais problematizações, conclui-se que há uma insinuação da aprendizagem, apesar de ela ainda não constar nomeada como tal. Esse apontamento surge pela força com que o interesse aparece em tal documento, inclusive implicando mudanças na concepção de ensino.

**Palavras-chave:** Ensinar. Aprender. Aprendizagem. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

**Introdução**

Este artigo é um desdobramento de uma pesquisa ainda em desenvolvimento que busca analisar os *discursos sobre aprendizagem* no cenário educacional brasileiro no século XX. Seu objetivo é problematizar as concepções de *ensinar* e *aprender* a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), articulando um recorte de análise de tal documento.

No primeiro momento, *Relações entre ensinar e aprender*, buscamos mostrar como a “naturalização da aprendizagem” (BIESTA, 2013a, p. 68) tem corroborado no esmaecimento de saberes tipicamente pedagógicos, especialmente aqueles ligados ao ensino e/ou a algum tipo de condução pedagógica. Para tal exercício, estabeleço uma problematização inicial dos conceitos por ora aqui envolvidos: *ensinar* e *aprender*. Tais leituras do presente são articuladas a partir da compreensão de que vivemos em uma “sociedade de aprendizagem” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009) que, em seus modos, condiciona e também é efeito da supremacia de uma “linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013, p. 30).

Já no segundo momento, *O Movimento da Escola Nova no Brasil*, busco apresentar alguns aspectos do cenário de emergência do Movimento da Escola Nova no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, partindo da leitura histórica do “documento como monumento” (LE GOFF, 1994), mostro algumas articulações, do final do século XIX e início do século XX, que apresentam-se como condições de possibilidade para ações posteriores de tal Movimento, tanto na formulação de políticas públicas quanto na renovação da literatura pedagógica brasileira.

E no terceiro e último movimento, *Concepções de ensinar e o aprender no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, busco mostrar como as concepções de *ensinar e aprender* aparecem no *Manifesto*. Visando tal exercício de análise, apresento alguns excertos do documento para responder ao questionamento inicial aqui posto: como as concepções de ensinar e aprender se apresentam e se articularam em um documento da educação brasileira no século XX? Em meus apontamentos finais, busco articular algumas considerações a respeito.

## **1 Relações entre *ensinar e aprender***

Destaco, inicialmente, como um cenário de minhas considerações iniciais, a campanha “A educação precisa de respostas<sup>1</sup>”, veiculada e promovida ao longo dos anos de 2012 e 2013 por um dos maiores grupos jornalísticos do Sul do Brasil. A partir de tal campanha, posso minimamente delimitar alguns aspectos que compõem a atmosfera na qual percebo a naturalização dos processos de aprendizagem. A partir dos seis objetivos da Campanha sugerida, aponto três, em especial, que subsidiam e também exemplificam a problematização que por aqui quero iniciar.

A aprendizagem aparece como algo que cabe a todos, inclusive aos pais que devem fiscalizá-la, conforme sugere o objetivo número cinco. Tal movimento mostra de forma elucidativa como a aprendizagem atravessa e extrapola o espaço escolar, tornando-se um tema e uma preocupação de todos:

---

<sup>1</sup> A campanha institucional “A educação precisa de respostas” foi promovida pelo Grupo RBS de televisão em parceria com a Fundação Maurício Sirozky Sobrinho (FMSS) nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina entre os anos de 2012 e 2013, com o objetivo de mobilizar a sociedade pela Educação. Mais informações e acesso completo aos materiais por ela veiculados podem ser acessados em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

#### Objetivo n°5

Mobilizar a sociedade para participar ativamente no processo educacional, estimulando os pais a se tornarem agentes fiscalizadores da qualidade da aprendizagem.

Fonte: Campanha *A educação precisa de respostas*

A aprendizagem também aparece atrelada aos interesses dos estudantes para definição daquilo que será ensinado, tal como sugere o objetivo número um. Ou seja, na relação entre ensinar e aprender o que passa a pautar o ensino são os interesses individuais dos estudantes:

#### Objetivo n°1

Divulgar temas relacionados ao ensino com foco prioritário no interesse dos estudantes.

Fonte: Campanha *A educação precisa de respostas*

A aprendizagem também aparece ligada a aspectos da qualidade em educação pela articulação que se faz entre aprendizagem e rendimento (da aprendizagem como algo aferível e mensurável<sup>2</sup>), conforme os objetivos três e seis pontuam:

#### Objetivos n° 3 e n°6

Dar visibilidade aos indicadores de qualidade da escola, especificamente as avaliações das escolas. Destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino, para que sirvam como referência de educação.

Fonte: Campanha *A educação precisa de respostas*

Tais aspectos são uma possibilidade de leitura de tal campanha e se inserem naquilo que inicialmente denominei de uma *naturalização da aprendizagem*. Biesta (2013a) aponta uma tendência no presente de compreender a aprendizagem como um fenômeno completamente natural e ligado a uma “natureza biológica”, tal como a respiração e a digestão. Nessa naturalização, a aprendizagem aparece como algo que não conseguimos *não* fazer, pois seria algo que se confunde com a própria vida, isto é, como uma atividade biologicamente natural e esperada.

Entretanto, a problematização da aprendizagem não pode ser confundida com a sua negação. Biesta (2013b), ao apontar algumas nuances de uma suposta mudança de ênfase da educação para a aprendizagem, enfatiza que a educação, na perspectiva de uma *linguagem da*

<sup>2</sup> A ideia de *aprendizagem como performatividade* pode ser aprofundada em Hattge (2014).

*aprendizagem*, ao se mover a partir de lógicas de uma transação econômica, transforma a relação de professores/alunos numa relação de facilitadores/consumidores. Ao delimitar que aprender implica um caráter difícil, o autor sugere que não liquidemos a aprendizagem, mas que possamos pensá-la fora desses contornos, especialmente os de ordem econômica. Portanto, problematizar a aprendizagem não significa a sua negação. A aprendizagem a ser aqui problematizada não se encontra atrelada a um projeto de reafirmação de uma escola ou de ensino “tradicional”. Aprender e aprendizagem, portanto, não são palavras de compreensão similares. De acordo com Noguera-Ramirez (2011, p. 17),

[...] uma coisa é aprender e que todos aprendam. Outra coisa é a aprendizagem. Uma coisa são os aprendizados que resultam do ensino ou da instrução. Outra coisa é a aprendizagem enquanto conceito relativo à capacidade dos organismos vivos de se adaptar ao seu meio ambiente, transformando-se e transformando-o ao mesmo tempo.

Portanto, a problematização da aprendizagem e de sua atual supremacia sobre os aspectos ligados ao ensino corrobora a ideia de que há um apagamento da própria intencionalidade pedagógica: se, por um lado, a aprendizagem passa a ser tratada como algo que todos os sujeitos desenvolvem naturalmente ou de um modo fácil e prazeroso, necessitando de pouca ou nenhuma intervenção pedagógica, por outro lado, há um apagamento da tarefa do ensino, do papel do professor e da própria necessidade da intencionalidade pedagógica.

Articulando um tensionamento desses conceitos até então desenvolvidos, Castello e Mársico (2007), ao sistematizar uma análise etimológica dos termos *aprender* e *ensinar*, pontuam que o termo *ensinar* traz consigo a ideia de oferecer algo a alguém que não possui: “é a ação de um polo ativo da relação que vem suprir uma carência do outro polo, geralmente pensado como passivo” (p. 37). O termo *aprender*, por sua vez, “remonta ao verbo *prehendo*, que significa *tomar, colher*” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 120). De acordo com Cunha (2010) diferentes palavras que cotidianamente utilizamos como sinônimos (*aprendiz, aprendente, aprendizado, aprendizagem*) derivam do termo *aprender*. Entretanto, Cunha (2010, p. 18) pontua que o sufixo *-agem*, de *aprendizagem*, estaria ligado a noções de estado, situação, ação ou como resultado de uma ação. Já o sufixo *-ado*, de *aprendizado*, estaria ligado à ideia de algo que foi transformado em ou que sofreu ação de. Portanto, o *aprendizado*, ao contrário da *aprendizagem*, estaria relacionado à ideia de algo que foi modificado ou que sofreu determinadas intervenções externas. Pressupõe-se como algo alcançável, pontual e com término definido. A *aprendizagem*, por sua vez, pressupõe uma

ação que não necessariamente passaria por esse tipo de intervenção. Entende-se, nessa ideia, uma permanência na condição de aprender, não tendo limites definidos, sendo constante e infinita.

Essa distinção se torna muito necessária para que a problematização aqui articulada não se confunda com a negação de todas as teorizações que, de diferentes campos discursivos e a partir de distintas lentes teóricas, exploraram a ideia da aprendizagem. Portanto, ao articular essa diferenciação entre aprendizagem e aprendizado, busco justamente uma delimitação bastante precisa e direta de meu foco: a aprendizagem e a figura do sujeito aprendente. Nessa leitura, tal figura é marcada por características de ordem individual e tal “individualidade é tomada como algo a ser apreendido por toda a vida. Trata-se de uma individualidade que projeta a vida como uma contínua solução de problemas” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 76). Portanto, uma figura que pouco necessita de intervenções ou conduções (na escola ou fora dela) uma vez que opera nesse constante exercício de inacabamento individual.

Ao estabelecer os distanciamentos e aproximações de tais conceitos a partir de seus respectivos campos etimológicos, também percebo que essa produção contemporânea do sujeito aprendente, dessa individualidade que precisaria aprender por toda vida, descola-se das ideias de estudante e aluno. Assim, o *aprendente* — diferente do aprendiz, que estaria ligado a “âmbitos não institucionalizados e, em geral, no ensino de ofícios” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 56) e marcado pelas características do aluno — atrela-se fortemente a um tipo de conduta marcada pelo presente: um sujeito que não está definido como um aluno que aprende por intervenção, mas como um sujeito ativo que está sempre a aprender e desaprender de acordo com os seus interesses, tal qual sugere a campanha que utilizei inicialmente.

Nesse sentido, a figura do *aprendente* também se distancia das próprias ideias de alunos e estudantes. Segundo Castello e Mársico (2007), o termo *estudante* deriva do verbo estudar, ligado a uma ideia de esforço e dedicação do indivíduo para/por algo. O termo *aluno*, da mesma forma, pressupõe, dentre diferentes possibilidades, a ideia do “que é alimentado” (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 49). Assim, há evidentes diferenças nos entendimentos possíveis de tais figuras e da própria supremacia das características do aprendente sobre as demais (estudante, aluno, aprendiz).

Com tais amarrações, busco brevemente mostrar essa atmosfera de naturalização da aprendizagem, tensionando o *ensinar* e o *aprender*: Os sujeitos de uma sociedade de aprendizagem aprendem naturalmente, como uma atividade inata. Tal naturalização, apesar de se alastrar pelo campo social e não se restringir ao espaço escolar, respinga na escola pelos

seus efeitos. Um desses efeitos, que aponto nesse primeiro movimento, é a supremacia da linguagem da aprendizagem e o esmaecimento do ensino. A partir de tais evidências, parto para o segundo movimento, onde apresento alguns aspectos do cenário de emergência do Movimento da Escola Nova no Brasil no início do século XX para, em seguida, mostrar como tal emergência ativa outros entendimentos para as concepções de ensinar e aprender, em especial, ao aliar a aprendizagem ao interesse individual.

## 2 O Movimento da Escola Nova no Brasil

É grande a dificuldade que os historiadores encontram para caracterizar o movimento de ideias e realizações educacionais que se convencionou denominar Escola Nova no Brasil. Em busca dessa caracterização, pode-se recorrer a alguns dos autores que contribuíram, eles mesmos, para o desenvolvimento do escolanovismo, em particular Fernando de Azevedo e Lourenço Filho; ambos inscrevem-se entre os que buscaram historiar o conjunto de eventos e de ideias em se encontravam envolvidos e que eles próprios ajudaram a construir. (CUNHA, 1996, p. 6)

Tal qual sugere o autor acima citado, a Escola Nova no Brasil pode ser definida por muitos expoentes e por muitas frentes. Salienta, a partir de tais definições, que a “escola nova” não se refere a um só tipo de escola ou sistema didático “mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” (CUNHA, 1996, p. 6). O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e as próprias reformas educacionais propostas por estes estudiosos (primeiramente a nível estadual) demonstram uma evidente preocupação com a necessária modernização do Brasil e, para tal, uma clara centralidade na reforma educacional.

Nesse sentido, a educação, nas primeiras décadas do século XX, passa a fazer parte de uma agenda central. De acordo com Corsetti e Ecoten (2014, p. 559), desde “o ingresso na República, em fins do século XIX, colocava-se o desafio que marcou o projeto político republicano de modernização do país”. Tais autoras pontuam que aspectos como a industrialização, a urbanização e em especial a educação apresentam-se como focos importantes desse processo em curso. Há, portanto, uma ânsia reformista que domina a atmosfera do país, buscando desliga-lo de um país escravocrata, predominantemente agrário e marcado por poucos ou inexistentes investimentos educacionais.

Apesar de certa ânsia coletiva pela modernização do país e pela necessária e também urgente reforma educacional, “os anos 1930 são marcados por intensa disputa ideológica no

campo político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também no âmbito educacional” (PALMA FILHO, 2005, p. 5). Anteriormente aos reformadores que se tornam expoentes dos anos 1930, ainda na Primeira República<sup>3</sup> há alguns indícios das tendências escolanovistas no Brasil. Apesar dessas movimentações reformistas apareceram já ao final do século XIX, tais articulações não ocorreram de forma linear, mas permeadas por disputas, continuidades e descontinuidades.

De acordo com Nagle (1976, p. 240), o “que se fez no Brasil, até 1920, foi simples preparação de terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização”. Portanto, percebem-se movimentos “isolados”, porém descolados da grade de compreensão da época: há indícios de uma “renovação pedagógica”, por uma série de movimentos ainda no século XIX e na efervescência da Proclamação da República<sup>4</sup>. Entretanto, durante a década de 1920 esses “indícios” resumem-se a experiências isoladas a nível estadual. E é a partir da década de 1930 que esses indícios adquirem potência, articulando-se a um projeto nacional.

Caracterizando o período do final do século XIX até meados da década de 1920 como uma “preparação de terreno” para articulação do escolanovismo no Brasil, Nagle (1976) delimita esse movimento em dois grandes blocos: antes e após a década de 1920. Em especial, destaca que a institucionalização e apropriação do Movimento da Escola Nova por parte do Estado brasileiro se potencializa mediante a inscrição do Brasil numa nova grade de compreensão: o “escolanovismo esteve historicamente ligado à *ideologia* liberal; até 1920, no caso brasileiro, não existiam sinais muito evidentes de um movimento liberal, que só vai surgir, de maneira vigorosa, a partir de meados da década dos vinte” (NAGLE, 1976, p. 240, grifos meus)<sup>5</sup>. Portanto, o Movimento da Escola Nova, por si só, não é uma novidade no cenário educacional brasileiro da década de 1930.

---

<sup>3</sup> A partir das leituras realizadas, percebo divergências dos historiadores quanto à nomenclatura para definição dos períodos históricos. Aliando-me a Fico (2015), nomeio o período de 1889 a 1930 como a *Primeira República* ou *República Velha*, caracterizando o momento de Proclamação da República Brasileira até a então denominada *Revolução de 1930*, que configuraria a *Segunda República*. Esse esclarecimento é importante, pois não objetivo problematizar essas questões de nomenclatura, apenas me interesse pelas evidências históricas desses momentos, em especial o segundo.

<sup>4</sup> Apesar de não explorar tais aspectos ao longo desse artigo, apresento alguns exemplos desses indícios na efervescência da Proclamação da República, em 1898, como possibilidade de uma leitura aprofundada sobre tal momento histórico: a *Reforma Leôncio de Carvalho* (Decreto nº7274 de 19 de abril de 1879), os *Pareceres* de Rui Barbosa (1882) e a criação da *Pedagogium* (Decreto nº667 de agosto de 1890).

<sup>5</sup> O autor citado utiliza-se do conceito de *ideologia* para caracterizar o momento histórico que descreve. Por não me inserir na mesma matriz conceitual do autor, sugiro que a ideia de *ideologia* possa ser brevemente problematizada: “A história do saber ou das formas de exercício do poder, tal como a concebe Foucault, é uma história de práticas, e não de ideologia” (CASTRO, 2009, p. 223). Nesses termos, a ideologia aparece como oposição à verdade. Na perspectiva da análise que aqui empreendo, não desejo caracterizar o que é verdadeiro e o que não é verdadeiro, mas sim descrever como a verdade se constitui em determinado momento histórico.

É, portanto, na percepção desses deslocamentos que vislumbro a década de 1930, apesar da atmosfera que lhe antecedeu, como um marco nas redefinições das ênfases educativas brasileiras. Para além de um novo projeto político e econômico, há o desenrolar concomitante de um novo movimento pedagógico, que alimenta e faz vibrar um novo momento histórico do Brasil. Delimito esse marco por compreender que um dos principais documentos que configuram esse “momento” é o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Concordo, nesse sentido, com Nagle (2015, p. 41) ao afirmar que se pode “conjeturar que o Manifesto dos Pioneiros contribui como um bom indicador para a periodização da educação brasileira — antes e depois dele”. Entretanto, reitero que, anterior a tais consolidações, há uma atmosfera que sustenta tais empreendimentos e que se coloca como *condição de possibilidade* para seu acontecimento.

O MP tem uma data. Apresenta uma ampla e rigorosa resposta ao pedido do Governo Provisório. A data, porém, não pode ser isolada de um momento revolucionário e tampouco de momentos anteriores, de que foi continuação. [...]. A década de 1920 representa o tempo de afirmação de propostas: as reformas estaduais; a batalha com os católicos e com o atraso educacional, mais amplamente, a afirmação modernista”. (NAGLE, 2015, p. 42)

Ao optar por tal recorte — o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* — não entendo que tal documento, apesar de considerá-lo emblemático, encerre ou exclusivamente delimite a influência desse Movimento no Brasil. Essa opção se alia a uma escolha teórica e metodológica: da análise do *documento como monumento*. De acordo com Le Goff (1994, p. 545), o documento como monumento “não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou”. Portanto, tal leitura permite vislumbrar o próprio *Manifesto* como um documento articulado às demandas, aos conflitos, às verdades de um determinado momento histórico: o “documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver” (LE GOFF, 1994, p. 547). Portanto, minha articulação metodológica para o empreendimento desse recorte de análise se insere nessa grade de compreensão: uma leitura histórica de um determinado momento que, por sua vez, produz, monta e (re)inventa novos modos de compreender a educação, a escola e o ensino.

Tal compreensão histórica também se articula a uma leitura histórica não linear, como uma *trama discursiva*. Segundo Veyne (2014, p. 42), a trama “pode se apresentar como um corte transversal dos diferentes ritmos temporais, como uma análise espectral: ela será sempre

uma trama porque será humana, porque não será um fragmento de determinismo”. Assim, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* é uma possibilidade de análise dentre muitas. Também assumo, ao partir para o terceiro movimento, o qual proponho a seguir, afirmar tais aspectos metodológicos para que esse documento seja lido dentro da perspectiva histórica que apresento e para que as análises aqui realizadas sejam compreendidas como possibilidades.

### 3 Concepções de *Ensinar* e *aprender* no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova

O objetivo ao qual me proponho nesse terceiro movimento é um tipo de costura dos dois primeiros movimentos. Na primeira parte desse artigo, busquei delinear uma atmosfera na qual percebo determinadas ênfases. Dentre elas, pontuo, aliando-me a Biesta (2013a), um processo de naturalização da aprendizagem. Seguindo tal problematização, articulo um tensionamento dos entendimentos sobre *aprender* e *ensinar*, evidenciando como o aprender, pautado pela naturalização da aprendizagem e pela relação com o interesse dos sujeitos, tem esmaecido as características do ensino. Já no segundo movimento, realizei uma breve contextualização histórica do momento em que o Movimento da Escola Nova adquiriu força no Brasil (início do século XX) e passou gradativamente a pautar novas formulações educacionais no país. Ao evidenciar que tal Movimento talvez inaugure na literatura pedagógica brasileira a articulação entre *aprender* e *interesse*, busco apresentar e analisar como os conceitos aqui implicados – *aprender* e *ensinar* – são articulados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. É tal análise que configura esse terceiro e último movimento.

Após a breve localização histórica a partir da qual emerge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, realizei uma busca pelos termos que movem a análise aqui envolvida: *aprender* e derivações que me interessam, como *aprendizado/ aprendizagem* e *ensino*. Nessa busca, percebi que o termo *aprender* e qualquer uma das derivações citadas não foram encontradas no documento. O termo *ensino* aparece inúmeras vezes, articulado a entendimentos de legislação (obrigatoriedade, gratuidade) e também como algo a ser mudado, que representaria uma escola tradicional que não caberia mais no espaço de modernização de tal momento histórico brasileiro.

Entretanto, apesar do termo *aprender* e suas derivações possíveis não constarem nessa primeira busca, notei que o termo *interesse* é utilizado seguidamente, especialmente nos momentos de articulação entre o papel da escola frente aos sujeitos que a ela são confiados. A

partir de tal evidência, montei um pequeno quadro onde apresento alguns excertos do *Manifesto* que mostram essas constatações aqui brevemente apresentadas.

#### Ensino e Interesse no *Manifesto*

Ensino	<p>“É uma reforma integral de organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno” (p. 198).</p> <p>“Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (p. 196).</p> <p>“Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus de ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento” (p. 196).</p>
Interesse	<p>“A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo [...]” (p. 191).</p> <p>“[...] o espírito cresce de ‘dentro pra fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e centro de gravidade do problema da educação” (p. 195).</p> <p>“O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse” (p. 196).</p>

Fonte: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

A partir desses apontamentos, observo que a aprendizagem, tal como a percebo no presente (naturalizada, como um modo de vida, como algo permanente e inacabado) não aparece nomeada nesse *Manifesto*, apesar de perceber uma *insinuação*. Foucault (2010), ao empreender a análise das relações entre a infância e a psiquiatria no curso *Os Anormais*,

utiliza-se de tal tipo de análise para mostrar que apesar de determina palavra não ser empregada, já há condições que previamente possibilitam que determinadas palavras se insinuem ou não: “a palavra não foi empregada, mas vocês estão vendo que ela se insinua” (FOUCAULT, 2010, p. 266).

Nesse sentido, também percebo, pela força do termo *interesse*, que há uma insinuação em relação a outro modo de aprender, que se desconecte, tal qual sugere o *Manifesto*, da escola tradicional, descrita nos excertos do quadro acima como verbalista e intelectualista. Evidentemente, se há escolas e um sistema de ensino no Brasil anterior à década de 1930 (independentemente de sua qualidade, eficiência ou alcance), também há um modo de compreender esses modos de aprender, que não discutirei aqui. Entretanto, o que mostro com essa pequena análise do *Manifesto* é que a aprendizagem, tal como a percebo e leio no presente, já se insinua (apesar de não ser nomeada) no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* como uma novidade possível naquele momento histórico.

O ensino, por sua vez, é apresentado como algo que precisa se alterar e se pautar pelos interesses individuais dos alunos. Portanto, tal como apontei no primeiro movimento de escrita, percebe-se um apagamento da intencionalidade pedagógica e da própria tarefa de ensino, pois há uma evidente “virada na balança” dos termos aqui problematizados: a escola, outrora bastante marcada pela tarefa do ensino, se redesenha e passa gradativamente a se pautar pela *linguagem da aprendizagem*. Biesta (2013b, p. 32), ao identificar a ascensão do conceito de aprendizagem, pontua que “ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem”.

Portanto, tais problematizações acerca das concepções de ensinar e aprender não podem ser lidas apenas em suas condições do presente. Necessitam, para serem compreendidas na trama que as envolve e produz, serem lidas historicamente, como elementos engendrados e articulados a determinados momentos históricos. A partir de tal premissa, torna-se possível evidenciar que o *Manifesto*, articulado a um Movimento maior que lhe dá condições de ser escrito nesse momento, opera com determinadas noções de ensinar e aprender e também de *aprendizagem* (insinuada, porém não nomeada) que possibilitam inúmeras articulações e leituras do presente. Em especial, a redefinição do *ensinar* como algo que deve se pautar não pela intencionalidade pedagógica, mas pelos interesses dos alunos e da própria insinuação da aprendizagem pela força da palavra *interesse*.

## Considerações finais

Busquei, nesse artigo, problematizar as concepções de ensinar e aprender no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Optei por tal recorte pela articulação entre aprendizagem e interesse que o Movimento da Escola Nova apresenta. Esse recorte, por sua vez, articulou-se pela atmosfera de naturalização da aprendizagem. A partir da apresentação de alguns elementos que evidenciam tal processo, apresentei uma leitura histórica dos conceitos implicados para compreender continuidades e descontinuidades.

Ao realizar a análise, percebi que apesar do *Manifesto* fazer uma crítica contundente ao ensino na escola “tradicional”, a aprendizagem não aparece nomeada (nem em formas derivadas do verbo aprender). Seguindo tal constatação, observei uma insinuação da aprendizagem nesse momento histórico, em especial pela força da palavra interesse. Não somente pela força de tal palavra, mas de como o *Manifesto* a usa e articula para problematizar a própria noção de ensino. Evidentemente, há uma defesa, por parte do *Manifesto*, de que o ensino se pautar pelos interesses dos alunos e não por intencionalidades pedagógicas.

Ao concluir tais análises, é possível fazer amarrações desse momento com o presente, qualificando as leituras e as críticas sobre tais aspectos. E, partindo disso, talvez repensar quais os efeitos desse processo de esmaecimento do ensino e das respectivas intencionalidades pedagógicas que lhe pautam. Como tais processos impactam nos modos de ensinar e aprender na Contemporaneidade? Eis os questionamentos que impulsionam tais reflexões a serem continuadas, refinadas e complexificadas.

## Referências

BIESTA, Gert. **The beautiful risk of education**. London: Paradigm Publishers, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

CASTELLO, Luis A; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Maria Cristina F. **A relação entre sociedade, Estado e educação no Brasil: uma reflexão a partir da contribuição de Anísio Teixeira**. In: Cadernos

de História da Educação, Uberlândia: Editoria da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), v. 13, n. 2, jul-dez, 2014.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **Dewey e Piaget no Brasil nos anos Trinta**. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.97, p. 5-12, Maio 1996.

FICO, Carlos. **História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014, 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NAGLE, Jorge. **O Manifesto dos Pioneiros e a História da Educação Brasileira**. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília, DF, v.96, n. especial, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PALMA FILHO, João Cardoso. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP, Santa Clara Editora, p.1-19, 2005.

POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade de aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n.2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2014.