

AS PRIMEIRAS INICIATIVAS DO ESCOLANOVISMO EM ÂMBITO INTERNACIONAL E NACIONAL: A TRANSPOSIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE CARÁTER PRIVADO PARA O PÚBLICO

Paulo Edyr Bueno de Camargo
Mestre em Educação
Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
pauloedyr@uol.com.br

Introdução

Pretendemos discutir nesse texto, sob forma provisória, por tratar-se de pesquisa em andamento, as dificuldades que envolveram a concretização do ideário escolanovista no Brasil.

Em primeiro lugar, destacaremos a posição de diversos representantes da historiografia educacional brasileira, confirmando o conceito de que o escolanovismo brasileiro não conseguiu concretizar o seu ideário educacional.

Na seqüência discutiremos a hipótese levantada por Nagle¹ a respeito da deficiente implantação do ideário escolanovista, segundo a qual as primeiras iniciativas do movimento em suas origens e na dimensão universal foram de caráter privado, enquanto, no caso brasileiro, foram de caráter público. A importância dessa questão reside, de acordo com um dos princípios metodológicos da matriz marxista, no fato das formas mais desenvolvidas de um fenômeno, no caso a análise da dimensão universal do escolanovismo, serem as chaves para a compreensão das formas menos desenvolvidas. Porém não podemos, em hipótese alguma, realizar uma transposição mecânica da relação entre o universal e o singular. O trabalho de pesquisa representa justamente a articulação das mediações presentes nessa relação. Essa preocupação torna-se ainda mais presente quando estudamos a história da escola pública, por tratar-se de fenômeno que aconteceu de forma diferenciada nos diversos Estados Nacionais.

E, por fim, analisaremos a Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) realizada no Distrito Federal, caso exemplar de implantação do escolanovismo brasileiro, que priorizou a formação do professorado e secundarizou as alterações materiais necessárias à implantação dos métodos ativos de ensino.

¹ NAGLE, 2001.

A transposição das experiências de caráter privado para o público

A materialidade das nossas escolas públicas, organizadas para atender o ensino tradicional no período das primeiras iniciativas da Escola Nova no Brasil nos anos 20, não era compatível com a proposta pedagógica calcada nos métodos ativos de ensino. O movimento escolanovista, com efeito, ficou relegado ao plano das idéias e o trabalho pedagógico nas escolas públicas, pelo menos no caso brasileiro, não é peixe nem carne, isto é, sobressaiu a discrepância entre a formação do professorado, baseado nos princípios escolanovistas, e as condições materiais das escolas em que iria atuar oriunda da escola tradicional. Esse, no nosso entender, é o sentido das conclusões de Dermeval Saviani em artigo publicado em 1983, intitulado *Tendências e correntes da educação brasileira*. Segundo Saviani, o professor, nesse momento, depara-se com o primeiro ato do seu drama, pois “(...) sua cabeça é escolanovista mas as condições em que terá de atuar são as da escola tradicional”².

Outro representante da historiografia educacional brasileira, Florestan Fernandes, também apresentou a mesma preocupação, quando publicou uma resenha do livro de Anísio Teixeira, ‘Educação não é privilégio’, no suplemento literário do Jornal “O Estado de São Paulo”, em 13/07/1957, denominada de *Anísio e a democratização do ensino*, onde realizou um balanço crítico e apontou o descompasso entre o ideário escolanovista e as condições materiais necessárias a sua concretização

Os recursos postos à disposição do educador moderno pela ciência, pela tecnologia científica e pela nova pedagogia, redefinida em sua natureza e em suas funções na civilização científica, oferecem-lhes bases seguras e realistas para a escolha ou a recomendação dos meios. Embora não se possa dizer, de Anísio Teixeira, que ele ignore tais possibilidades – pois ele tem sido, tanto teórica quanto praticamente, o principal propugnador de uma colaboração mais intensa e frutífera entre os educadores e cientistas sociais – o fato é que várias medidas que propõe: ou são inconsistentes, em face do meio sociocultural brasileiro; ou seriam facilmente deturpadas, desvirtuadas ou solapadas no plano da ação³ ().

A questão das dificuldades de implantação do ideário renovador também aparece em Lima: “No Brasil, mesmo após as drásticas ‘reformas’ (burocráticas), nada muda dentro da sala de aula, mesmo que o nome da ‘matéria’ (disciplina, prática educativa, área de estudo, etc) tenha sofrido profunda modificação”⁴.

Ainda em relação às dificuldades de concretização do ideário escolanovista, anos depois do período de esplendor do movimento, o próprio Anísio Teixeira, em carta

² NAGLE, 2001, p. 41.

³ FERNANDES, 1966, p. 563-564.

endereçada a Fernando de Azevedo, datada de 18 de maio de 1951, na qual realiza um balanço da situação educacional brasileira, diz: “Acho, assim, que nunca estivemos tão mal. O movimento agora devia ser algo menos doutrinário que em 1932 e mais concreto, mais na ordem de levantamento da situação e planejamento educacional do país”⁵.

Segundo Nagle⁶ (2001), as dificuldades de concretização do ideário escolanovista brasileiro são oriundas da transposição das experiências de caráter privado para o público.

Uma particularidade, no entanto, vai-se apresentar quando se compara o movimento da Escola Nova na dimensão universal com o modo de penetração no Brasil: aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos estados e no Distrito Federal, enquanto nas origens e na dimensão universal as primeiras iniciativas foram de caráter privado⁷.

Nesse sentido, passaremos, a seguir, a descrever alguns dos pontos comuns do escolanovismo universal, independentemente das características singulares existentes nos países em que mais se desenvolveu, a saber, Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. Nesse sentido, baseado em Foulquié (1952), observamos que as primeiras realizações da Escola Nova propriamente dita foram pensionatos, na maioria das vezes com matrícula reduzida, situados no campo. Com isso, portanto, não recebiam crianças pequenas, que necessitavam de cuidados maternos. A transposição dessas experiências específicas e com características próprias para o ensino primário e público, de acordo com Foulquié era simples utopia.

Os estabelecimentos designados pelo nome de escolas novas são internatos particulares de educação secundária. O diretor é o senhor absoluto do recrutamento e os alunos lhes vêm de meios nos quais o senso da ordem e da autoridade é inculcado desde a infância. Dispõe de corpo docente escolhido. Pode contar com os alunos mais velhos, que já transpuzeram (sic) o estado crítico da adolescência, mas que seus camaradas mais jovens acolhem sem custo porque ainda estão também do lado de cá. Na escola primária, nada disso. É, pois, quimérico querer introduzir nela métodos que até hoje não medraram senão nas excepcionais condições que as escolas novas podem realizar⁸.

Lorenzo Luzuriaga, no livro *La Escuela Nueva Pública*, discute justamente as formas como o escolanovismo poderia ser realizado no ensino primário público. A proposta de Luzuriaga para a adequada implantação do escolanovismo nas escolas públicas seria a síntese entre procedimentos generalizadores e empiristas. Luzuriaga, com efeito, defende a idéia da

⁴ LIMA, 1974, p. 35.

⁵ VIDAL, 2000, p. 68.

⁶ NAGLE, 2001.

⁷ Ibid., p. 310-311.

⁸ FOULQUIÈ, 1952, p. 71.

criação de centros de ensino e de experimentação em que se provam os objetivos e métodos que, somente depois, serão generalizados, através da legislação ou por contaminação, para as demais escolas públicas do país.

A Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) realizou uma mescla entre a aplicação legal e as experiências isoladas. Parece, em linhas gerais, corresponder as determinações propostas por Luzuriaga. O problema é que não podemos, de forma alguma, separar os fins e os meios, pois eles são as duas faces da mesma moeda. É um erro estudarmos a dimensão técnica ou operativa, denominada por Luzuriaga de “escola ativa”, divorciada dos valores ou fins educacionais, aquilo que ele chamou de “escola única”. O erro consiste basicamente no fato de que somente a dimensão técnica torna realidade os fins almejados. Discutiremos, na seqüência, a Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930) e como, no nosso entender, ocorreu um desequilíbrio na relação entre meios e fins.

Para tal, doravante, centralizaremos a leitura de Fernando de Azevedo apenas em seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, pois, nesta obra que tem como subtítulo “Subsídios para uma história de quatro anos”, este autor analisa especificamente a experiência empreendida, por ele, no Distrito Federal entre os anos de 1927 a 1930. Além disso, para a análise deste empreendimento acreditamos ter chegado o momento de voltarmos as nossas preocupações não apenas para as idéias educacionais da Reforma Fernando de Azevedo, mas para o que acontece concretamente dentro da sala de aula.

Mesmo Fernando de Azevedo, em nosso entender, também enfatizava em sua reforma a discussão das idéias educacionais, na medida em que dava prioridade número um para a formação do professor (“Todo sistema de educação, em qualquer de seus graus ou de seus aspectos, depende, mais do que de sua organização e de suas instalações, dos professores capazes de aplicá-lo”⁹), e a dimensão operativa, responsável pela concretização dos fins educacionais, acaba sendo relegada a segundo plano.

Se o que me feriu o espírito, no primeiro relance das inspeções ‘de contato’, foi o aspecto material, mais acessível à observação, não é, porém, o mais grave nem o mais desconcertante. (...) essa desordem das edificações e instalações escolares não é mais do que a expressão material da desordem na organização técnica do ensino, rudimentar e confusa, regida por uma legislação em que aparecem as idéias rebatidas ou amontoadas, sem perspectivas nem planejamentos relevantes¹⁰.

A nossa hipótese provisória, por tratar-se de pesquisa ainda em andamento, em relação à Reforma Fernando de Azevedo (1927-1930), válida, também, de forma geral, para todas as

⁹ AZEVEDO, 1958, p. 49.

¹⁰ *Ibid.*, p. 43 e 44.

outras reformas educacionais ocorridas na década de 20, é a separação entre fins e meios. O próprio Fernando de Azevedo também reconhece teoricamente a impropriedade da separação entre finalidade e métodos pedagógicos¹¹.

Apesar disso, o que Fernando de Azevedo denominava de aspecto material restringia-se à questão das edificações escolares. Relembrando Lima¹², “(...) após as drásticas ‘reformas’ (burocráticas), nada muda dentro da sala de aula(...)”. A grande preocupação de Azevedo, além da formação do professorado, era com a substituição das instalações escolares que utilizavam residências particulares alugadas ou adquiridas pela prefeitura e adaptadas grosseiramente a fins escolares. Ele também estava interessado, naquele momento, na questão da profilaxia e na extinção de instalações insalubres¹³.

A proposta de edificações escolares, para Fernando de Azevedo, representava, sobretudo, uma maneira de externar o seu sentimento nacionalista, manifestado pela escolha do modelo arquitetônico “neocolonial”, conforme podemos observar em Vidal¹⁴, reforçando, assim, os signos de brasilidade e tradição.

Considerações finais

As experiências escolanovistas em âmbito internacional não puderam ser transpostas mecanicamente para o caso brasileiro, acima de tudo, por tratarem-se de experiências desenvolvidas em pequenas escolas privadas localizadas no meio rural. O escolanovismo brasileiro, por sua vez, ocorreu em escolas públicas de grande porte (vide Reforma Fernando de Azevedo) e, ao contrário da experiência internacional, localizadas em meio urbano. O nosso escolanovismo, aliás, procurou atender as necessidades brasileiras que, na década de 20, passava por um acelerado processo de modernização e urbanização. O lema do movimento renovador brasileiro era “educação para uma civilização em mudança” e fazia coro as palavras do poeta modernista Menotti Del Pichia: “(...) queremos luz, ar, ventiladores, aeroplanos, reivindicações obreiras, idealismos, motores, chaminés de fábrica, sangue, velocidade, sonho, na nossa arte”.

Além da questão da inadequação literal dos modelos internacionais, é importante, nessas considerações finais, retomar a análise do pensamento do reformador da instrução pública no Distrito Federal. Fernando de Azevedo, estudioso da nossa cultura, acreditava que sem uma modificação de mentalidade não haveria uma real transformação da vida social. Os

¹¹ AZEVEDO, 1958, p. 75.

¹² LIMA, 1974.

¹³ AZEVEDO, 1958, p. 51.

obstáculos à concretização do ideário escolanovista, para Azevedo, não se devem, ao contrário da hipótese aqui levantada, à falta de condições materiais presentes nas salas de aula. Para ele, os obstáculos, antes, são de ordem cultural e ideológica. Nesse sentido, compreendemos claramente a sua opção de priorizar a formação do professorado e deixar em segundo plano as alterações materiais necessários à implantação dos métodos ativos de ensino. Alguns poderão, no entanto, contestar essa afirmação, dizendo que Azevedo teve profunda preocupação com as condições propícias ao desenvolvimento dos métodos ativos de ensino, manifestada, por exemplo, na criação de laboratórios, nas excursões escolares, no uso do cinema escolar, etc. Contudo, ainda permanece a pergunta: por que as experiências reformadoras dos escolanovistas, como defendia Luzuriaga, não contaminaram as demais escolas públicas do país?

Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

CARVALHO, Marta M. Chagas. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (71), p. 29 –35, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FOULQUIÉ, Paul. **As escolas novas**. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Editora Brasília, 1974. (Coleção Pedagogia)

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. Trad. de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1959. (Atualidades pedagógicas, 71)

_____. **A escola única**. Trad. de J. B. Damasco Penna. São Paulo: Cia. Melhramentos de S. Paulo, 1934.

_____. **La escuela nueva pública**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1959.

¹⁴ VIDAL, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25ª edição, São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. cap.1, p. 19-47.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.