

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA ROSIMERI ARAUJO DA CUNHA

POSSÍVEIS ECOS DE 1930 NA EDUCAÇÃO ATUAL:
ESCOLA NOVA E SEU LEGADO

Porto Alegre
2011

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

ANA ROSIMERI ARAUJO DA CUNHA

**POSSÍVEIS ECOS DE 1930 NA EDUCAÇÃO ATUAL:
ESCOLA NOVA E SEU LEGADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

**PORTO ALEGRE
2011**

Ficha Catalográfica

C972p Cunha, Ana Rosimeri Araujo da

Possíveis ecos de 1930 na educação atual : Escola nova e seu legado / Ana Rosimeri Araujo da Cunha. – 2011.

88 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Escola nova. 2. Política educacional. 3. Educação brasileira. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

ANA ROSIMERI ARAUJO DA CUNHA

POSSÍVEIS ECOS DE 1930 NA EDUCAÇÃO ATUAL: ESCOLA NOVA E SEU LEGADO

**Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.**

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira- PUCRS

Prof.^a Dra. Ana Lúcia Freitas- PUCRS

Prof.^a Dra. Salete Campos de Moraes- PUCRS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dione, minha mãe, meu modelo de pessoa, meu equilíbrio diário, que me ensinou que os sonhos são para serem vividos. Seu apoio incondicional faz toda a diferença.

Agradeço à Patrícia, minha irmã. Pessoa maravilhosa que em muitos momentos foi mais do que tia para meus filhos.

Agradeço à Verônica e ao Jonathan, meus filhos, que souberam suportar minhas ausências e que em alguns momentos me aconselharam a dar uma “paradinha para descansar”.

Agradeço à Ravena, vitoriosa sobrinha que deposita na minha conta um amor sem medidas.

À Andréia, Célia, Márcia, Adriana e Christine, minhas amigas que acreditam nos meus sonhos e exultam com minhas conquistas.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, em especial do setor da educação especial, que me permitiram compartilhar dos seus saberes e de seus afetos.

E finalmente, à todas as pessoas que do seu jeito, me ajudaram nesta conquista.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

RESUMO

Será apresentado, neste trabalho, considerações sobre a Escola Nova e seu impacto nas legislações educacionais brasileiras, a fim de entender, como o referido movimento possa ter levado os governantes a deliberarem sobre os caminhos educacionais da época. Tendo como referência as leis de diretrizes e bases brasileiras, de 1946 a 1996, a pergunta norteadora que surge é: como as propostas pedagógicas do governo federal abordam a perspectiva de inclusão- que era um dos marcos dos escolanovistas-, abarcando os adultos analfabetos, as pessoas com deficiência, os identificados (por uma parte da sociedade) como marginalizados, caracterizando-se como uma educação para todos? Inevitável lançar atenção aos aspectos políticos das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelos docentes e de como os estudantes se implicam em tais práticas. Assim, para poder desenvolver este estudo, a pesquisa qualitativa, foi a escolha metodológica deste trabalho; com destaque à análise documental, para acessar o passado histórico, no que se refere às legislações e de imediato estabelecer paralelo a respeito do alcance à população discente, compreendida no conceito de educação para todos. As conclusões apresentadas indicam que tem havido preocupação com eliminação de barreiras atitudinais para o desenvolvimento da cidadania, tendo a educação como uma ferramenta valiosa para acessar direitos, onde o mais importante é a pessoa, e não o que ela (pessoa) venha a produzir. Assim, percebe-se que há uma valorização do indivíduo, exatamente um dos principais objetivos da Escola Nova, que incide em estudantes com autonomia no seu próprio processo de aprender, onde sua formação não seja somente um repositório de informações, sendo relevante reconhecer cada estudante em sua fase de desenvolvimento e a real necessidade de significar o que está sendo apreendido.

Palavras-chave: Escola nova; política educacional; educação brasileira.

RESUMEN

Se presentará, en este trabajo, consideraciones sobre la Escuela Nova y su impacto en las legislaciones educativas brasileñas, a fin de entender, como el referido movimiento

pudo haber llevado a los gobernantes a deliberar sobre los caminos educacionales de la época. Teniendo como referencia las leyes de directrices y bases brasileñas, de 1946 a 1996, la pregunta orientadora que surge es: cómo las propuestas pedagógicas del gobierno federal abordan la perspectiva de inclusión- que era uno de los marcos de los escolanovistas-, abarcando los adultos analfabetos, las personas con discapacidad, los identificados (por una parte de la sociedad) como marginados, caracterizándose como una educación para todos? Es inevitable prestar atención a los aspectos políticos de las prácticas pedagógicas, desarrolladas por los docentes y de cómo los estudiantes se implican en tales prácticas. Así, para poder desarrollar este estudio, la investigación cualitativa, fue la elección metodológica de este trabajo; con destaque al análisis documental, para acceder al pasado histórico, en lo que se refiere a las legislaciones y de inmediato establecer paralelo respecto del alcance a la población discente, comprendida en el concepto de educación para todos. Las conclusiones presentadas indican que ha habido preocupación con eliminación de barreras actitudinales para el desarrollo de la ciudadanía, teniendo la educación como una herramienta valiosa para acceder derechos, donde lo más importante es la persona, y no lo que ella (persona) venga a producir. Así, se percibe que hay una valoración del individuo, exactamente uno de los principales objetivos de la Escuela Nueva, que incide en estudiantes con autonomía en su propio proceso de aprender, donde su formación no sea solamente un repositorio de informaciones, siendo relevante reconocer a cada estudiante en su fase de desarrollo y la real necesidad de significar lo que está siendo aprehendido.

Palabras llave: Escuela nueva; política educativa; educación brasileña.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. METODOLOGIA	15
3. ESCOLA NOVA, RUPTURAS DE PADRÕES EXCLUDENTES	16
4. REFORMAS DE ENSINO NO BRASIL:	
Preparando para a Escola Nova	33
5. RUMOS DA EDUCAÇÃO PARA O	
SÉCULO XXI	42
5.1 SIGNIFICANTES DA PRÁTICA DOCENTE	45
6. A PRESENÇA DA ESCOLA NOVA NOS MARCOS	
LEGAIS ATUAIS	51
6.1 ALGUNS RECORTES DA LEI DE DIRETRIZES	
E BASES DE 1961.....	52
6.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971:	
MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES	54
6.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996: ALGUNS	
PRINCÍPIOS NORTEADORES	56
6.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: COMPROMISSO COM	
A EDUCAÇÃO PARA TODOS	58

6.5 PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO	60
6.5.1 Gestão Educacional	61
6.5.2 Infraestrutura de Apoio Educacional	62
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXO - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	69

1. INTRODUÇÃO

O propósito desta dissertação é desenvolver um exercício especulativo analisando algumas reverberações da política educacional brasileira sem, no entanto, se fixar numa perspectiva causal. Sem pretender abordar excessivamente essa correspondência histórica que envolve questões da escola nova; das leis de diretrizes e bases de 1946, 1971, 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica aprovado em julho do corrente ano, dissertarei sobre o tema, sem postular nenhuma verdade definitiva. Vejo como necessário uma retrospectiva sobre o movimento escolanovista tanto no país como no exterior e as interferências que provocaram na legislação brasileira contemporânea. Tomaremos como indicadores as principais proposições da política educacional de 1925 até 2010 em confronto com os princípios do escolanovismo, pois a educação escolar, sob esse ponto de vista, se desenrola sob diretrizes de uma perspectiva de inclusão ampla dos deficientes, dos considerados marginalizados, dos adultos analfabetos, enfim, na intenção de uma educação para todos, centrada no estudante. Portanto este trabalho se propõe à analisar, de forma compreensiva, os ecos do movimento escolanovista e da possibilidade de que alguns dos seus princípios e postulados reverberem neste século XXI.

Em síntese, o objetivo deste trabalho, é analisar alguns marcos legais brasileiros, estabelecendo um paralelo com a Escola Nova, especulando de que maneira a preocupação com a formação integral do sujeito dialoga com uma formação de qualidade.

Essa escolha se deve ao fato de que há algum tempo tenho desenvolvido um trabalho implicado nos fazeres pedagógicos, ou seja, um trabalho bastante envolvido com as práticas educacionais, tentando entender como as coisas estão acontecendo nas escolas. Desta maneira, concludo como óbvia a intensidade de questionamentos aos quais me submeto. Na verdade, considero que essa inquietação é quase natural, mas teria que restringir essa naturalidade às minhas concepções, à minha circunstância. No entanto, observo que esses questionamentos, quando são pautados por alguns profissionais da área, não assumem a complexidade que creio que seja necessário e pertinente nos desafios educacionais.

Afinal de contas, o que é educar, para quem e por que se ensina? Que pressupostos estão presentes? Como os alunos percebem esta dinâmica - uma obrigação ou uma construção de si? Que escola é esta, que representações da sociedade ela desenvolve?

Justifico minha escolha por este, por constatar uma crescente insatisfação com a maneira de perceber algumas práticas educacionais (a meu ver inadequadas) e uma provocação interna, pessoal, que me chacoalhava, a responder, mas por que te importas...? Demorei um tempo para ver com mais exatidão a raiz do desconforto. Agora entendo que minha história pessoal, que me coloca nos rumos da docência de maneira tão enérgica, é de certa forma uma resposta inconsciente a estes atravessamentos. A dinâmica da minha família afirmava intensamente a necessidade de manter o foco na escola e a influência positiva que ela exercia, pois na época eu, uma infante, ter sucesso em todas as modalidades de níveis de ensino era entendido como a melhoraria de condição de vida, ou seja, avançar da classe onde se produzia mão de obra operária, para ocupar um lugar de mais status perante a sociedade. Minha história de vida é como a de tantos outros brasileiros: pais operários com baixos salários, pouco tempo para ficar com os filhos. Porém, pelas razões já citadas, lhes era possível manter presença no cotidiano dos filhos, estabelecendo uma qualidade das interações intrafamiliares. Assim, foi oportunizada a consciência de que não era esperado do filho seguir unicamente os passos de pai e mãe, mas todos teriam o direito e oportunidade de fazer a sua história. A expectativa é que fosse uma história de sucesso pessoal e profissional e, conseguinte, tal sucesso viria através dos meios acadêmicos. Estudamos todos em escolas públicas no ensino básico. E lá vivi experiências muito positivas de reconhecimento de valor pessoal; de estímulo intenso, por parte de toda a escola e também sob a batuta de ótimos professores. Exceções havia, mas eram tão discretas que não frustraram os meus desejos e tampouco da minha família. Como qualquer desejo trazido por outra pessoa, inicialmente foram as demandas de mãe e pai que norteavam nossos rumos na escola e no meu caso fui absorvendo-os como meu também, numa tranquila dissociação entre o que me era demandado pela família e o que eu de fato poderia fazer. Então é importante colocar que fui suficientemente trabalhada nas minhas possibilidades, fui investida pelo capital de conhecimento; interagi com várias diversidades, apropriando-me das noções de respeito comigo e com os demais. Enfim, muitas vivências que julgo, desenvolveram sobremaneira meu senso de solidariedade; o gosto pela escola e a percepção de que o conhecimento nos abre fronteiras.

Com esta bagagem pessoal, já adulta, me deparei com aqueles questionamentos atuais, então recorri para um processo de formação mais intenso, pois em algum lugar, acreditava eu, conseguiria organizar melhor tais perguntas e, a partir daí, encontrar caminhos que me auxiliassem no meu trabalho de professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, neste momento, assessora pedagógica na área da educação especial da rede municipal de Porto Alegre. Não que significasse

encontrar respostas que silenciassem essas perguntas, mas construir condições que me permitissem sistematizá-las melhor essas perguntas, através de pesquisas no cotidiano.

Especificando melhor essa inquietação, ela se origina desde a minha trajetória de vida no magistério, acumulando experiências no ensino fundamental, em escolas públicas das esferas estaduais e municipais. Experiências estas que confirmaram minha acertada escolha profissional e na maneira que eu supunha que o acesso ao conhecimento deveria acontecer. Mas mesmo assim, em alguns momentos de desestabilização do meu próprio saber (que abrange domínio de algumas técnicas e teorias do conhecimento, por exemplo), vi-me saudavelmente desafiada neste lugar de conhecimento – porque esta técnica e não aquela, qual o motivo desta reação do aluno e não outra foi evidenciada, o que fundamenta o estabelecimento deste critério e não daquele, porque que (para que) esta avaliação em detrimento de outra, e finalmente, para quem esta avaliação servirá? Enfim, uma série de provocações que compunham meu dia a dia de professora. Com o passar do tempo, fui desenvolvendo outras funções no magistério: professora de apoio à inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), coordenação de professores de salas de integração e recursos em Porto Alegre (que o MEC reconhece como serviço que desenvolve Atendimento Educacional Especializado/AEE) e professora em cursos de especialização na área da educação (Gestão, Supervisão Escolar e Orientação Educacional; Especialistas em Educação Especial) por uma instituição privada, com sede no município de Osório (CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade/RS), mas que me permitiu, pela estrutura do curso, ministrar estas aulas nos municípios de Osório, Santo Antônio da Patrulha, Rolante e Encantado. Desta forma, fui ampliando meu público-alvo, pois se por um longo tempo havia sido alunos e seus familiares, agora já atingia gestores de escolas públicas ou privadas, assessores e outros servidores em educação. Através de um recorte de várias situações escolares, as mais diferentes e inusitadas, tenho tentado entender o que mobiliza um professor para a proposta pedagógica. Como é que ele se vê, como é que ele se vincula com essa tarefa docente... Suas práticas pedagógicas apresentam-se sustentadas por quais paradigmas? Que valores o movem a estar lá? Que trajetória de vida o significa nessa experiência de trabalho? Como ele percebe a escola? Como a escola está valorizada e de que forma esses valores convergem (ou divergem) dos pressupostos dos educadores? Qual a consciência desses docentes com relação à implicação política educacional da instituição? Como se constitui o seu compromisso com o desenvolvimento da cultura (uma educação que não é só informação, mas formação) e da cidadania (os direitos e deveres, a própria perspectiva de viver coletivamente)? Quais as

representações que os alunos tem sobre a escola (incluindo aí o professor)? O que esse aluno busca na escola? O que ele entende por cidadania? Como ele vê o professor, nesse processo? Creio, que a escola pode para todos, ela está ali, alicerçada no desenvolvimento humano.

Me parece que um dos grandes desafios da educação e seu efeito concreto no cotidiano das pessoas é o entendimento do que é justo e democrático. Se considerarmos que a ética é a arte de viver, como podemos exercitá-la em todos os momentos da nossa vida? Neste exercício da civilidade, qual seria o papel da escola? Penso que o estabelecimento de regras de convivência não basta para garantir a todos os envolvidos, professores e alunos, que os mesmos a partir de determinado momento serão de tal forma justo e democráticos. Creio que o mais salutar seja um debate ético, na perspectiva da compreensão do contexto, talvez se apoiando na experiência estética, para então, flexibilizar a rigidez de algumas estruturas nos modos de se relacionar. A estética, neste contexto, assume a concepção da experiência de vida harmônica com a natureza, ligada ao sensível e à imaginação. Desta forma, o conhecimento e o juízo cognitivo são tarefas da razão, enquanto que juízo estético seria o que fazemos com nossa sensibilidade, ou como Kant apresenta: “o juízo estético é a particularidade de pensar o individual contido no universal.” (KANT, 1995, p.179).

É mais comum respondermos racionalmente, pois pode ser mais fácil, numa cadeia ação/reação, porque não temos tempo de atender às nossas sensibilidades ou quando o fazemos corremos o risco de sermos desprezados. Mas o desenvolvimento dos valores precisa estar equilibrado com a questão da sensibilidade. Pois é, por exemplo, através dela que consigo perceber o outro. E a moral surge em função do outro, no reconhecimento dos meus limites e das possibilidades deste outro que se apresenta nas minhas interações. E assim, conforme Kant, “não existe conhecimento sem relação com o mundo sensível”. Ou seja, não somos somente razão e tampouco a emoção deve dominar nossos atos, mas buscar a harmonia deste mundo que se apresenta, com suas diferenças e possibilidades, interagindo com as construções de cada um, suas crenças e seus conceitos, permitindo inclusive que nossos pré-juízos possam ser revisados. A compreensão de qualquer situação, tendo uma ação moral, pode provocar uma nova descoberta de sentido, outras formas de perceber. Portanto, ainda que não seja tarefa simples, mas à escola cabe propor estas vivências, o diário estabelecimento do diálogo do mundo sensível com o mundo da razão; não em detrimento do conteúdo, mas muito pelo contrário, este terá mais sentido com a possibilidade de que o sujeito não apenas se instrumentalize (perspectiva individual), mas também possa perceber-se como integrante deste estar no mundo (perspectiva universal).

E ainda se faz necessário entender que a escola não é produto de algo fantástico ou mítico, ela vem para responder às necessidades de uma sociedade, portanto alicerçada em razões políticas, em motivações, a princípio, pelo desenvolvimento de uma comunidade onde esta instituição prestará o serviço. Mas tenhamos clareza que estas questões políticas são intencionais, e, portanto tem um fundamento histórico no entendimento de como ou porque disponibilizar cultura a um determinado grupo. Quando são criados espaços de educação, neste caso, a educação acadêmica, há uma intenção de oportunizar que um grupo de pessoas tenha acesso a uma informação e que com ela possam, posteriormente, atuar de alguma maneira no meio em que vivem. Outra forma de vermos esta intencionalidade política é na verificação de oportunidades de acolhimento destes sujeitos, com uma determinada formação, e que estruturas sociais possam absorver estes mesmos indivíduos.

Portanto o reconhecimento de que a política (desde a perspectiva do posicionamento individual até organizações coletivas), os valores (como este posicionamento frente ao mundo poderá ditar meu modo de agir, com quais regras servindo como parâmetro para optar entre o democrático e o bem estar do indivíduo e do coletivo) e, finalmente, a educação devem buscar um equilíbrio entre as suas especificidades, entrelaçando ações que não reduzam o indivíduo ao aspecto cognitivista e racional, mas que mantenham o propósito do contínuo humanizar-se pode ser uma ação efetiva, que não depende de um mandato legislativo e sim de um compromisso com o desenvolvimento.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, configurada dentro do paradigma interpretativo, com destaque da análise documental. Este tipo de pesquisa, qualitativa, por estar atenta às especificidades socioculturais das clientela e dos usuários, força a repensar o estudo das necessidades não mais segundo indicadores de medida, mas sim, segundo as especificidades socioculturais dos meios de vida (Poupart et alii, 2008, p.98). Tendo já exposto a necessidade de analisar o passado e relacioná-lo com as tendências atuais, a análise documental recorrerá aos vestígios do passado, usando então os documentos como sinônimos de testemunho daquela história, ou seja, fonte de pesquisa. Como partes deste testemunho serão tomados em questão os princípios da Escola Nova: principais autores –Jonh Dewey, Decroly, Pestalozzi, Maria Montessori, Georg Kerschensteiner ,Celestin Freinet, Edouard Claparède ; as influências desta tendência no Brasil - Manifesto dos Pioneiros,Reformas na educação nos idos de 1920 a 1930; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 e de 1996; PCNs, Parâmetros em ação, PNE - Plano Nacional da Educação, PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação. Esta relação evidencia que a pesquisa terá contribuição de documentos de natureza pública, arquivados e não arquivados, convergindo para a análise das políticas sociais, avaliando seus efeitos concretos e auxiliando no fomento de tais políticas.

3. ESCOLA NOVA, RUPTURA DE PADRÕES EXCLUDENTES

“A arte do governo e a arte da educação são as duas invenções mais difíceis da humanidade, e sobre as quais sempre haverá controvérsia.”
KANT, 1983.

A escola nova não foi um achado, ou simplesmente um modismo. Pelo mundo, ainda que não sob uma tendência da globalização, muitos estudiosos tentavam romper com os moldes de uma educação extremamente conservadora, que tinha o intuito de garantir àqueles que já possuíam capital científico a manutenção ou até mesmo o aperfeiçoamento desse status. Desta feita, as camadas mais populares eram aviltadas no seu direito de acesso à qualidade de vida. Isso no entendimento de que o conhecimento provoca o desenvolvimento humano, individual e coletivo. No século XIX havia um cansaço com a maneira de orientar os rumos da educação, um desgaste com políticas e doutrinas que só faziam privilegiar acintosamente uma parcela da sociedade que já tinha garantido a perpetuação da sua classe, através do seu poderio econômico. E se expandiam processos de exclusão, de pouco acesso à cultura, do entendimento equivocado de que a educação era algo para manter a desigualdade social. Porém, conforme Aranha (1996, p. 172), “desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de um tipo de escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação”. Podemos entender que a transformação vivenciada naquela época se referia ao período de consolidação de poder dos burgueses, que até então tinham sido os opositores ao regime aristocrático e feudal. Isto em um contexto em que o capitalismo estava em destaque, com a exploração da mão de obra do proletariado, nem sempre em condições ideais de trabalho.

Em termos educacionais, a pedagogia recebia influência do filósofo alemão Immanuel Kant. Postulava princípios acerca do quanto os homens teriam disposições naturais sobre o seu próprio desenvolvimento e educação, e entendia que esta mesma educação se assemelhava a uma arte, sendo aperfeiçoada por várias gerações. Um dos seus entendimentos está assim ilustrado: “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” (Kant, 1996) Com muita ênfase tratava da liberdade das pessoas, das experiências pessoais do indivíduo como base para o desenvolvimento pleno, tendo a liberdade como meta, desde que esta

mesma liberdade não constrangesse o outro. Na relação destes princípios com o almejado pela Escola Nova, o indivíduo tomava uma proporção que outrora não tinha espaço, ele era o mais importante, não o mecanicismo de um sistema social que dava prioridade àquilo que se tinha e não ao que se era. Kant inova no sentido de que a pessoa, seu organismo e suas habilidades é que assumem maior importância, pois o potencial de desenvolvimento é da pessoa em si, explorado através das oportunidades inclusive as de cunho “escolásticas¹”. Tendo este como um dos fundamentos da educação, os filósofos deste século apresentavam as seguintes interpretações do pensamento kantiano: positivista², idealista³ e socialista⁴. Estes entendimentos buscavam, respeitadas suas especificidades, provocar no Estado o estabelecimento da escola universal, leiga, gratuita e obrigatória.

A pedagogia propriamente dita apresentava Pestalozzi, Froebel e Herbart como seus mais influentes pensadores. Tentarei de maneira muito breve caracterizar cada um desses três pedagogos mencionados.

Pestalozzi fundou em 1774 uma escola em que estudavam órfãos, mendigos e pequenos ladrões. Em 1799 inaugurou um internato, que servia como referência para alguns estudiosos e autoridades. Dussel e Caruso argumentam, que para Pestalozzi “a educação devia proceder começando pelo essencial e desenvolvendo-se lentamente do menos essencial ao essencial. Esta escolha por lares ou pensionatos como estabelecimentos educativos, fazia com que o ensino se

1

Formação da instrução, conferindo à pessoa um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo.

2

O positivismo atuou de forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino leigo das ciências e contra a escola tradicional humanista religiosa.

3

O idealismo apresentava o pressuposto de que toda a educação se dirige para que o indivíduo não continue a ser algo subjetivo, mas se faça objetivo, no Estado.

4

No socialismo, seria ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo, a luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista), isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo; a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida.

assemelhasse ao máximo ao ambiente familiar.” (2003, p.135). Os mesmos autores citam um livro escrito por Pestalozzi (Como Gertrudes educa seus filhos), onde fica expressa a relação entre ensino e família: “o ensino escolar devia derivar-se do ensino familiar, considerado como natural; por isso a importância de observar Gertrudes - uma mulher do povo - ensinava seus filhos.”(ibidem, idem). Por estas ações é considerado um defensor da escola popular extensiva a todos, reconhecendo firmemente a função social do ensino, e que ao povo não se destina apenas a simples instrução, mas a formação completa, pela qual cada um é levado à plenitude do seu ser. Na prática pestalozziana, a observação e indução eram marcos muito fortes. O papel do professor desta feita era o de “condutor das conduções dos alunos, um governante da situação de ensino que ele mesmo estrutura, guiando e sistematizando as percepções e as disposições dos alunos.”(ibidem,p.138). Percebamos, portanto, que a educação gira em torno dos interesses do aluno e veremos mais tarde que este é o grande núcleo da escola nova.

A contribuição pedagógica de Froebel direciona-se para a ação educacional na primeira infância. Em função desta preocupação, fundou os Kindegarten (jardins de infância) e pressupunha que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação. Froebel foi um dos primeiros pedagogos a falar em autoeducação, onde a educação permitia o treino de habilidades que a criança já possuía e o surgimento de novas habilidades.

A atenção à educação infantil brasileira, de forma legalista é apresentada na primeira lei nacional sobre educação, identificada da seguinte maneira - 4024/61: Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Orth, Raupp, Gue Martini e Brauner (2001) nos apresentam o fato de que após a aprovação da Constituição Brasileira em 1946, o ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. Nessa visitação à lei de 1961 encontraremos um capítulo destinado à educação pré-primária: “Título VI, da Educação de Grau Primário, capítulo I, da Educação Pré-Primária”, citando que esta educação deve ser oferecida aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância (Brasil,1963). Atualmente temos a LDB 9394/96 que legisla sobre a educação brasileira, neste documento também encontramos parágrafos que destacam a importância da educação infantil. Percebe-se uma ampliação da faixa etária, agora então identificada até os seis anos de idade; a manutenção da oferta educacional pelo poder público em caráter obrigatório e gratuito; a experiência extraescolar sendo valorizada. Este último item auxilia na desmistificação de que a criança só aprende quando chega à escola e em sua permanência, como

se suas vivências anteriores não tivessem importância no mundo escolar. Pelo contrário, a tendência é reconhecer que as pessoas aprendem o tempo todo, não somente na escola, e que é a instituição que deve tornar-se agradável para seus alunos, ajustando-se à clientela e não enfatizar somente o inverso.

Mantendo este diálogo com documentos recentes, encontramos na RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, que “*Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*” (MEC /CNE-CEB), referências sobre a educação infantil e a sua importância no cenário educacional brasileiro. Abaixo apresento alguns destaques desta resolução:

TÍTULO IV- ACESSO E PERMANÊNCIA PARA A CONQUISTA DA QUALIDADE SOCIAL

Art. 10, § 2º: Para que se concretize a educação escolar, exige-se um padrão mínimo de insumos, que tem como base um investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social:

I - creches e escolas que possuam condições de infra-estrutura e adequados equipamentos;

TÍTULO V ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, LIMITES, POSSIBILIDADES. CAPÍTULO I-FORMAS PARA A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:

Art. 13, § 2º: Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

TÍTULO VI- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CAPÍTULO I ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 21: São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

Encontraremos ainda, no item que apresenta as Etapas da Educação Básica, na Seção da Educação Infantil, uma proposta que sustenta a diversidade da clientela da educação infantil, bem como a necessidade de considerar a curiosidade infantil:

Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que

lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

Ou em outras palavras, o reconhecimento de que a criança chega à escola com alguma suposição do mundo que a rodeia, e interage neste meio com alguma habilidade, que pode ser aperfeiçoada com as atividades escolares. É possível estabelecer, por intermédio destes dispositivos legais, uma relação com as proposições de Froebel e Pestalozzi para educação infantil. Identifica-se a atenção para o acesso e qualidade à educação independentemente do status socioeconômico do público alvo em questão, com um forte compromisso do governo na criação de diretrizes de âmbito nacional. Possivelmente com este estudo comparativo encontraremos algumas concepções ultrapassadas no que se refere ao século XVIII, porém o objetivo principal é conferir quais as bases teóricas que com o passar do tempo se sustentam, indicando quais as necessidades da comunidade escolar.

Ainda neste entrelaçamento do passado e os tempos atuais devemos considerar Johann Herbart, professor no século XIX, que insistia na promoção da pedagogia como ciência e em função disto destacava que havia de se seguir um rigor com fins claros e meios definidos na prática pedagógica. Devido esta sua forma de entender a pedagogia mostrava-se insatisfeito com a precária assimilação de todo o ensinamento das escolas, atribuía a causa à aplicação inadequada dos métodos, incapazes de relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência do indivíduo, o que resultava em material inutilmente memorizado e logo esquecido. Propunha ainda, para evitar o insucesso, *cinco passos formais*, que propiciariam o desenvolvimento do aluno: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação. Os dois primeiros se referiam à ação do professor e os demais da maneira como o aluno interagia e articulava o conhecimento. Por esta rigidez no desenvolvimento da aprendizagem, marcada pela necessidade dos cinco passos formais, os intelectuais da Escola Nova criticaram o caráter excessivamente intelectualista do seu projeto. Se Herbart inova com a precisão da pedagogia e vinculando à ela a qualidade dos processos educacionais, ao mesmo tempo, sob a ótica atual, questionar este rigor pedagógico, se a intenção deste professor era exatamente de romper com formas enrijecidas de propor a educação. Porém não podemos desconsiderar uma das causas das suas aflições: o descontentamento com os modelos de ensinagem. E este é o ponto convergente às intenções, já explicitadas, deste trabalho, que busca com o auxílio das proposições da Escola Nova manter em semelhante nível de relevância o aluno e o

professor. Subjaz daí questionamentos que são inerentes ao tema: tudo aquilo que envolve a aprendizagem e os dispositivos legais que venham assegurar a qualidade na/da educação.

Tomando como base o panorama geral da educação, um dos objetivos dos educadores europeus, americanos e brasileiros, no século XIX, conforme Aranha (1996, p.146), era: "... formar a consciência nacional e patriótica do cidadão. Até então a educação tivera um caráter geral e universal, e agora dá maior ênfase ao aspecto cívico, certamente devido as tendências nacionalistas da época".

Outra marca deste período, segundo a mesma autora, foram as preocupações com os fins sociais da educação e a necessidade de se preparar a criança para a vida em sociedade. Enfatiza-se a relação entre bem estar social, estabilidade, progresso e capacidade de transformação, o interesse em formar o cidadão e a democratização do ensino.

A Escola Nova, com ramificações nos Estados Unidos e em alguns países europeus, resultou segundo Aranha (1996, p.172) "da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos". Vale destacar que, para efeitos deste trabalho, considerando-se que a reconstituição da linha histórica deverá servir apenas como lastro para a efetiva análise pretendida, serão adotadas as referências de alguns comentadores brasileiros e estrangeiros, sem que isso represente uma escolha rigorosa.

Seguindo na perspectiva da reconstituição da linha histórica, precisamos abordar a influência de Jonh Dewey. Isto porque ele representa a maior influência da esfera internacional, no movimento da Escola Nova. Pedagogo, de nacionalidade americana, contribuiu profundamente para a divulgação dos princípios da Escola Nova, nos meados do século XIX. Postulava que conhecimento é uma atividade dirigida que não em um fim em si mesmo, mas está voltada para a experiência. As ideias que desenvolvia envolviam as hipóteses de ação e seriam consideradas verdadeiras á medida que funcionassem como orientadoras da ação. Portanto assumiam valor instrumental para resolver os problemas colocados pela experiência humana. Ele fazia severas críticas à educação tradicional, sobretudo à predominância do intelectualismo e da memorização. Por isto a rejeição a educação pela instrução defendida por Herbart, opondo-lhe a educação pela ação. E para Dewey a escola não é a preparação para vida, mas é a própria vida. Colocada desta maneira se percebe muitas semelhanças com os princípios da filosofia kantiana, já citadas anteriormente. O sujeito deveria ter a oportunidade de interagir como objeto do conhecimento, formulando seus conceitos, se

aproveitando de experiências passadas, pensar sobre aquilo que estivesse sendo lhe oferecido. Cunha ilustra este pressuposto com a seguinte consideração:

A experiência do educando é de fundamental importância, constituindo, aliás, o alicerce de toda a pedagogia deweyana; a matéria de estudo, porém tem serventia indispensável, uma vez que lhe cabe coordenar as experiências individuais, guiar os esforços do aprendiz para que este não incorra em desvios e enganos desnecessários na busca do conhecimento. (1995, p.39).

A perspectiva da educação era de uma escola diferente, onde existisse uma articulação entre o conteúdo da experiência que vai aumentando e o controle que exercemos sobre a vida, conforme as vivências vão sendo assimiladas pelo sujeito.

Continuando neste retrospecto da Escola Nova e suas origens, ainda se faz necessário sublinhar que Dewey entendia que para o educador primeiramente é importante que se faça a descoberta dos reais interesses da criança e só então avançar na ampliação de seus poderes apoiando-se nestes interesses. Assim como os pedagogos que o antecederam na discussão de outra escola, de outra pedagogia, mais integrada com as necessidades da sociedade, que viesse a se afastar de padrões arcaicos de memorização e de um fazer sem consciência, ele também entendia que atividades que privilegiassem o fazer manual, deveriam ser amplamente apresentadas, pois assim eram problemas concretos para serem resolvidos, e a experiência enfim teria um valor educativo.

Em outra associação com fatos sociais que marcavam a transformação da sociedade, a questão da Revolução Industrial, iniciada no século XVIII e no seu auge no século seguinte, o tipo de escola, aluno e professor proposto por Dewey assemelha-se ao que a sociedade em um todo tensionava para melhorar suas condições de vida: um aluno democrático, para uma sociedade organizando-se da mesma forma, pessoas com potencial de estabelecer inter-relações, para servir o seu meio de uma forma cidadã. Preocupação com cidadania - direitos civis, profissionais e mais especificamente professores atentos á mudança de paradigmas, enfim, um panorama completamente desafiador colocava o modelo tradicional das relações sociais e escolares em crise. Assim sendo a escola vem mais uma vez reafirmar que ela interage e reage com as transformações da sociedade, ela não se mantém da mesma forma, para manter sua existência necessita ir adaptando-se ao que acontece fora dos seus muros, pois os sujeitos que lhe constituem vem de fora destes muros, com estas demandas de representações e de individualidades que os movimentos sociais crescem nas discussões de constituições de grupo e que influencia no desenvolvimento de um povo.

A Escola Nova teve um campo fértil para ser desenvolvida por todo o exposto de anseios e de transformações que marcaram a época. A primeira escola com este perfil data de 1889, na Inglaterra, seguida de várias espalhadas na França, Alemanha (inclusive em escolas públicas destes dois últimos países), Bélgica, Itália e Estados Unidos. A fim de manter uma unidade da proposta da Escola Nova, foi proposto em 1919 que elas deveriam apresentar pelo menos dois terços de trinta critérios considerados básicos da nova pedagogia. Aranha (1996, p.172) destaca os principais itens: educação integral (intelectual, física, moral); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado. Também havia o entendimento de que as atividades seriam centradas nos alunos e de que a ênfase seria no processo do conhecimento e não no produto. Ou seja, novamente explícita a preocupação *com o ser e não o fazer*. O aprendiz, indiferente da sua idade, teria a oportunidade de reconhecer em si potencialidades, de explorá-las, de colocar o conhecimento à disposição de si e de outro.

A história nos mostra que Edouard Claparède foi outro expoente daquele momento da educação. Ele desenvolveu um grande interesse no que nomeava “Psicologia Pedagógica” e em outubro de 1912 inaugura uma escola das ciências da educação, que veio a chamar-se *Institut J.J. Rousseau*. Deste, admirava a obra “O Emílio”, principalmente pela importância que esta obra dedicava à necessidade do educador de estudar seus alunos.

É importante destacar a importância que Claparède delegou à psicologia funcional⁵. Seus estudos lhe direcionavam para o seguinte entendimento da questão funcional:

Ela correspondia ao valor da associação para a situação presente, ou seja: o interesse do fim por atingir desempenha papel da orientação, cuja abstração seria perfeitamente ilegítima. Efetivamente, se um mesmo indutor pode dar lugar a centenas de associações: porque uma só, entre tantas outras, teve a primazia? Isto significa ser a associação um simples elo no contexto total do pensamento adaptado, não podendo de modo algum, fornecer a razão da adaptação como tal. (p.74)

Estes estudos vão se refletir no entendimento da tomada de consciência infantil, no discernimento da criança sobre semelhanças e diferenças e inclusive na possibilidade de desenvolver generalizações. Adviram destas reflexões suas convicções que lhe permitiram propor

5

A partir deste momento todas as referências às concepções do autor foram extraídas unicamente da obra *Escola sob medida*, 1959.

uma teoria da psicologia infantil, com viés funcional. Esta teoria se traduz em uma perspectiva dinamista, onde a atividade mental não representa mais simplesmente a reação (mecânica) a *stimuli*, mas uma adaptação ao conjunto da situação presente. Quero trazer aqui três das leis de aplicação desta teoria:

1º- *Lei de adaptação funcional*: a ação se desencadeia quando é de natureza tal que satisfaça a necessidade ou o interesse do momento. (...) Para fazer agir um indivíduo, é preciso, portanto, colocá-lo em condições próprias para fazer nascer a necessidade que a ação, que se deseja suscitar, tem por função satisfazer.

2º- *Lei da autonomia funcional*: a criança não é considerada, em si, um ser imperfeito, mas adaptado às circunstâncias que lhe são próprias.

3º - *Lei da individualidade*: todo indivíduo difere, mais ou menos, quanto a caracteres físicos ou psíquicos, dos outros indivíduos. (p.98)

A intenção das leis era mostrar como a educação pudesse ser alcançada, quais condições seriam mais favoráveis, portanto, como atingir, *funcionalmente*, a eficácia na educação.

Considerando que a educação deveria ser centrada na criança ou adolescente, difundia que a educação funcional é um processo interno ou endógeno: a criança se exercita, a criança se instrui, a criança se constitui em pessoa autônoma, torna-se aquilo que é (p.101). Portanto, a escola deveria ver seu aluno, inspirando-se numa concepção funcional da educação e do ensino, tornando a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e em considerar a educação em si, como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações, determinadas por certos desejos (p.105). Seguiu destacando que o motor da educação deve ser não o medo do castigo, nem mesmo o desejo de uma recompensa, mas o interesse profundo pela coisa que se trata de assimilar ou executar (p.106). E qual o papel do mestre nesta organização? Pois bem, apresentava Claparède que a função seria limitada a propor à criança os exercícios mais apropriados para despertar ou fortificar, nela, os poderes com que deve estar equipada, diante da vida - sua vida de criança, inicialmente; depois, sua vida de adolescente; por fim, a de adulto - e o instruir, isto é, a guarnecê-la, como se guarnece um veleiro, com os conhecimentos e os poderes requeridos pela vida civilizada (p.107). Sua visão global de escola vinha marcada por uma impressão da falta de atenção às diferenças qualitativas de aptidão dos alunos. Para tentar solucionar este quadro, propunha o reconhecimento de que os indivíduos têm inteligências em graus diferentes, não para encerrar cada indivíduo no resultado desta verificação, mas para poder propor atividades que viessem a desenvolver cada um naquilo que lhe fosse mais urgente. Acrescenta que uma estratégia possível seria não colocar todos os alunos, com suas diferenças de aptidões na mesma sala, pois correr-se-ia o risco de sacrificar à

todos, pois “assim ,que os fracos e os fortes são sacrificados, pois o mestre é obrigado a trabalhar para a média⁶ (p.148)” O trabalho, para todos, alunos e mestre, deveria ter o princípio da satisfação e não o do fracasso; portanto, salutar seria pensar os alunos na perspectiva da classificação qualitativa, diferenciando os sujeitos, permitindo que todos tenham oportunidades de desenvolver-se segundo seus interesses, aptidões, possibilidades. E extrapolando os muros da escola, pois a educação não é somente para fins acadêmicos, mas também para fins sociais, o coletivo deve ser pensado. Ora, que princípios sociais a educação pode prever? Desenvolver a cidadania nos coloca na interação com o outro, partindo dos meus referenciais como pessoa. Claparède pontua: “No próprio interesse da coletividade, é necessário ser o indivíduo capaz do maior rendimento possível”. Para a época em que estes postulados eram trazidos (idos de 1920), pode-se perceber que a escola era organizada de forma conservadora, ou seja, ensino formal, com rigor na quantidade (desde conteúdos até o mérito do aluno). Uma flexibilização, uma acolhida, uma atenção ao indivíduo poderia, para os mais resistentes, incorrer na perda do controle de toda ação educativa. Mesmo assim, este pedagogo ainda questionava quais os conhecimentos escolares que constituíam o essencial de tal patrimônio comum, propondo que as instituições dessem espaço para as coisas do cotidiano: jornais, livros, conversas, teatros. Em suma, interações diversas, ampliação do campo do conhecimento. Interessante destacar um enunciado seu, que podemos considerar como um esboço de desenvolvimento de currículo (nomenclatura minha), com viés psicológico, considerando o desenvolvimento infantil:

(...) refere-se ter a infância um significado biológico e, por conseguinte, o educador, muito ao contrário de procurar transformar a criança em adulto, deve em vez disso deixar as atividades próprias da criança se expandirem. Portanto é preciso estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando ao redor da criança, e não mais a criança gravitando mal e mal ao redor de um programa fixado fora dela, eia a revolução “copérnica” á qual a psicologia convida o educador. (p.164)

6

Preciso, enquanto pesquisadora em educação, dizer que mais oportunamente, nesta obra, colocarei meu ponto de vista sobre esta proposição, no momento apresento dados históricos e conceituais de um grande pensador da educação.

Realizando um salto para a última década, verificamos esta atenção à infância explicitada em uma entrevista em que Cláudia Dutra, então secretária de Educação Especial do governo federal brasileiro (MEC), afirma que:

A educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais para o desenvolvimento global da criança e meio de combater a exclusão, um processo que coloca para os sistemas educacionais o desafio de organizar projetos pedagógicos que promovam a educação de todas as crianças. (2005, p.6)

Na mesma publicação encontramos um artigo de Rosita Edler de Carvalho, onde o tema abordado é a educação na infância, na perspectiva de educação para todos. Vemos no trecho a seguir, retirado do artigo mencionado, como alguns ideais de Claparède mantêm-se na pauta de discussões deste século, mobilizando educadores e influenciando diretrizes político-pedagógicas:

Sabe-se hoje que, embora cada criança tenha seu próprio ritmo de desenvolvimento e de interesses, **todas** crescem e se desenvolvem nos aspectos físicos, motores, psicomotores, cognitivos, relacionais, sociais e emocionais exigindo, por direito público e subjetivo de cidadania, contar com pessoas que se utilizem teorias e de práticas que permitam estimular-lhes o progresso, para o próximo nível de desenvolvimento. (2005, p.32)

Certamente a infância não pode deixar de constar nos itens legislativos da educação, sendo aprimorada de acordo com as discussões da sociedade. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 apresentava, no artigo dezenove: “o público alvo do ensino de 1º Grau seria para alunos a partir dos sete anos de idade, e que crianças com idade inferior a esta, receberiam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Porém para casos desta natureza, os sistemas de ensino somente “velariam” para que esta oferta ocorresse. Temos uma alteração importante, quando ocorre a supressão da expressão “velar”, encontrando na LDBEN de 1996, em seu artigo quarto, que é dever do estado:

A garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

E reforça, no artigo vinte e nove:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O nosso país tem aumentado substancialmente o número de alunos na educação infantil, fato este reconhecido pela UNICEF⁷, em um relatório⁸ publicado em 2009, trazendo a informação de que “o atendimento às crianças de até cinco anos tem aumentado no Brasil, em razão de uma série de medidas para garantir o acesso à creche e a pré-escola em todo o país”. (2009, p.9) Traz ainda uma avaliação de que quanto mais próximas da faixa etária em que a escolaridade é obrigatória, maior é a taxa de escolarização das crianças. Isso tudo demonstra que as ações políticas que tem sido engendradas atingiram, ainda que não na sua totalidade, uma qualidade educacional há muito tempo visada.

Está registrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mais precisamente no item da educação infantil, as orientações para essa faixa etária, onde destaco os seguintes fundamentos ali citados:

As situações devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação, (...) respeitadas os limites e potencialidades de cada criança. *Há ainda a proposição* para que a proposta pedagógica considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo.(p.32)

Infere-se então que um adulto, ou ainda, alguém com técnica na aprendizagem precisa orientar o acesso ao conhecimento, mas a diferença está na forma de atuar, permitindo que o aluno explore, de acordo com suas experiências, o objeto de conhecimento. Ou colocado de outra forma, a oportunidade de aprendizagem está apresentada, o diferencial será como cada aluno vivenciará este momento e este deve ser o esperado pela instituição de ensino, não a massificação da experiência, mas a riqueza de formas de interagir com o proposto. Disto resultará algum conhecimento, que será significado individualmente.

Se quisermos retroceder um pouco mais, podemos lançar nossa atenção na Constituição Federal, artigo 7º, inciso XXV que determina que um dos direitos de trabalhadores urbanos ou rurais é o de receber assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas. Esta é uma demonstração de uma política que considera a

7

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

8

Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009.

formação infantil como um dos pilares da formação do sujeito; outro aspecto do momento presente passível de associação com as idéias do referido autor é o que está postulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica, quando registra que uma educação que venha a promover cidadãos comprometidos com uma transformação social precisa “ter à sua disposição uma escola com organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado” (p.10-11). O que está implicado neste propósito é a tarefa da escola em rever seus métodos, pois é a instituição que deve ter o compromisso de permanência para com seu público e não esperar que os alunos desenvolvam esta responsabilidade de maneira aleatória. Uma escola propositiva, atualizada e articulada com as demandas da comunidade do seu entorno tem mais condições de promover a educação de forma qualitativa.

Mas não somente o período da infância tem merecido a atenção de estudiosos e técnicos da área na elaboração de leis com vistas á práticas mais qualificadas; outros indivíduos que não eram trazidos para o interior das escolas ou reconhecidos como sujeitos aprendentes começaram a ser pautados na busca da transformação desta situação que hoje denominamos exclusão: os deficientes e aqueles marginalizados na sociedade. Simpatizantes desta transformação, não somente representantes do setor educacional, mas também alguns expoentes da área da medicina foram através de suas experiências profissionais contribuindo com seus saberes, questionando e influenciando as políticas públicas para reverter um modelo, uma cultura, que já dava mostras da sua condição de atraso sócio educacional. Além desta transformação, outra intenção era superar o viés intelectualista da escola tradicional, oportunizando então o desenvolvimento das mais diversas habilidades da criança e a compreensão da sua natureza psicológica. Desta forma pode-se dizer que suas preocupações com o desenvolvimento da pessoa e a influência que a mesma pudesse exercer na sociedade legitimam sua ligação com o movimento escolanovista.

Julgo importante citar Maria Montessori como uma representante destes profissionais que pelo acúmulo de conhecimentos oriundos dos seus estudos (medicina) tendo por base a individualização do ensino. Ela propunha que para a aprendizagem de qualquer criança era primordial o estímulo da atividade livre concentrada nela, tendo o cuidado de promover a autoeducação, ou de outra forma, o desenvolvimento das manifestações espontâneas da criança; assim sendo fomentou avanços significativos principalmente no que dizia respeito á educação das pessoas com deficiência, que na época eram identificados como “anormais”, para estes, desenvolveu

estratégias na perspectiva da reeducação motora, e esta foi a primeira iniciativa de alguma educação para estes que até então não tinham acesso em algum tipo de modelo escolar. Todo seu trabalho tinha a premissa da liberdade, fosse para os “anormais” ou para aquelas de evolução regular:

Do ponto de vista biológico, a concepção da liberdade na educação se deve entender como condição idônea do mais favorável desenvolvimento da personalidade, quer pelo aspecto fisiológico, quer pelo aspecto psíquico. Inclui, por essa razão, o livre desenvolvimento da criança. Devendo o educador ser tocado por esse culto profundo da vida, há de respeitar o desenvolvimento da vida infantil, observando-a com interesse humano. (...) A criança é corpo que cresce e alma que se desenvolve, e essa dupla forma, fisiológica e psíquica, tem uma fonte eterna, a vida. (Lourenço Filho, 2002).

Na mesma época, encontramos contribuições significativas no legado do médico Ovide Decroly, que dedicou muito tempo da sua vida profissional em estudos sobre a educação da pessoa “anormal”, inclusive fundando o Instituto de Ensino Especializado para retardados e anormais, nos arredores da Bélgica. Esta experiência o motivou a fundar, passados alguns anos, outra escola, desta vez para alunos considerados “normais”. Um dos diferenciais da proposta pedagógica desta escola era que os alunos tinham a possibilidade de participar da construção ativa do currículo segundo os interesses e curiosidades próprias, evidenciando uma das suas premissas de que a “escola tradicional engorda fisicamente e entorpece mentalmente”. Constata-se assim que Decroly desenvolvia hipóteses teóricas semelhantes às de Montessori, pois se preocupavam em dar visibilidade à ação da criança, ou melhor dizendo, seria através da atividade que a criança aprenderia. Exatamente por isto seria possível verificar as várias possibilidades de desenvolvimento do intelecto da criança, inclui-se aí o aluno deficiente. Decroly, na sua provocação sobre as metodologias e princípios educacionais mais adequados aquele momento, criou os Centros de Interesse, “com fundamentação nos interesses da criança em idade escolar, buscando um laço entre as disciplinas, para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro” (Lourenço Filho, 2002). Afirmava enfaticamente que a criança apresentava, antes mesmo da vida escolar, temas a serem desenvolvidos na instituição, que poderiam nortear muitas ações pedagógicas. Desta maneira, retira do professor a supremacia na escolha daquilo que seria desenvolvido, faz com que o profissional fique atento à riqueza da percepção infantil sobre o meio que o cerca e sobre a validação das suas construções cognitivas anteriores. Então, o sujeito aprendiz passa a ser visto de outra forma, não mais alguém que só recebe do mestre o conhecimento, como se sua cognição tivesse origem a partir da escola, assume o lugar daquele que sabe algo, que pode ser aprimorado pela instrução do outro, tanto do adulto como dos seus pares. Não se justificava mais a doutrina de que só se aprende na escola, mas fora dela, com

ela e após ela. E esta aprendizagem de forma interativa com o objeto de conhecimento, explorando com todo o seu corpo e as potências que este corpo tem, reafirmando que toda criança é capaz de aprender algo. Vale destacar a importância que Decroly remetia ao trabalho com coisas naturais em detrimento daqueles artificiais:

Os exercícios de observação com animais empalhados e plantas secas, fora do seu meio natural, ou com quadros ou desenhos, são ineficazes, porque não dão ao espírito oportunidade para perceber os verdadeiros aspectos da natureza, aqueles que são mais interessantes e, por consequência, mais suscetíveis de serem conservados e utilizados (Lourenço Filho, 2002).

Tendo esta inovação metodológica de Decroly por base de aproveitamento da aprendizagem, atualmente é muito divulgado o quanto os alunos aprendem mais e melhor quando podem estar em contato mais direto daquilo a ser aprendido. Isto estabelecido não significa abandonar recursos tradicionais da cena escolar; o desafio está na equilibrção da utilização destes instrumentos e até mesmo na sadia exploração dos espaços escolares.

Para auxiliar nesta relação entre aprendizagem, escola e aluno, trago a cooperação do pedagogo Célestin Freinet, que em 1927, na França, fundou a Cooperativa do Ensino Leigo, para desenvolvimento e intercâmbio de novos instrumentos pedagógicos. Para ele, a atividade é o que orienta a prática escolar, e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce. Considerava as escolas do seu tempo uma instituição alienada da vida e da família, feita de dogmas e de acumulação estéril de informação - e, além disso, em geral a serviço apenas das elites. Desta feita percebe-se que Freinet é mais um intelectual que valorizava a atividade manual e a de grupo, que estimulam a cooperação, a iniciativa e a participação. Esta visão de educação era compartilhada por Georg Kerschensteiner, também pedagogo, cujo trabalho apresentava forte influência de Pestalozzi e Dewey. Criticou severamente o ensino livresco e voltado para a memorização. Propunha a escola ativa, cujos pilares eram o trabalho, a cooperação e o autogoverno. Concordava com Dewey, ao afirmar que a educação era um produto da sociedade e que, portanto tinha função social. Sua proposta de trabalho iniciava pelo desenvolvimento da individualidade e cultivo dos valores espirituais que caracterizam o homem; com atenção aos estágios do desenvolvimento do interesse por meio da aquisição das técnicas elementares de ler, escrever e calcular, sempre colocando a atividade manual em primeiro plano.

Realizando um exercício de interrelações entre os teóricos até aqui trabalhados, percebe-se uma essência muito similar, pois questões sobre conhecimento para todos; oportunidades de experiências de aprendizagens, não somente a acadêmica, mas experiências de vida; a importância do interesse do aluno; a ideia do homem como ser liberto e desta forma, cômico de si, vivendo em sociedade faz com que percebamos como a ideologia escolanovista tem várias raízes teóricas que se direcionaram para o campo educacional, objetivando a promoção do indivíduo aos bens sociais da humanidade. Mais um elemento de coesão é o fato de que todos, em graus variados, sustentam aqueles itens do que significava ser um articulador em prol da Escola Nova: educação ativa, educação prática, desenvolvimento da autonomia, entre outros. Como seres políticos que somos, uma vez que nos apropriarmos da capacidade de associação das nossas vivências, transformando-as em aprendizagens, teremos condições de assumir uma postura mais ativa no meio em que vivemos. Porque quanto maior o interesse no entendimento dos fatos da vida e suas implicações, maiores condições para ampliar a noção de mundo e julgar qual a responsabilidade que cabe a cada um. Isto rompe com um papel de subserviência, mostra os caminhos para alcançar-se a liberdade, assumindo todos os compromissos que esta mesma liberdade confere aos indivíduos que vivem em sociedade. Se ignorarmos as datas das discussões destes cientistas que qualificaram sobremaneira os rumos da educação, podemos pensar que estamos analisando as fragilidades e expectativas do momento atual desta pesquisa. Inúmeros movimentos tem sido encaminhados para valorizar a oferta da educação no âmbito escolar. Trazer à luz da discussão, nos anos de 1920, quem é este que aprende, como ele aprende e para que aprende foi uma ousadia, em virtude dos interesses que vigoravam na sociedade, que tendia àquilo que hoje denominamos exclusão: escola e conhecimento para perpetuar a dominação de alguns, e outros tantos, que por não terem condições, ferramentas para reivindicar seus direitos, permanecem submetidos à alguém. Porém, esta escola que em primeiro lugar naturaliza o acesso e logo após, se reinventa e se questiona sobre os seus fazeres docentes, envolvendo nesta discussão os discentes se aproxima do paradigma escolanovista, processo este nunca acabado, mas continuamente questionado, pois vejamos bem, mesmo com todo este caráter mais renovador, o escolanovismo foi alvo de algumas críticas negativas quanto à forma de entender a educação. Por exemplo, temos uma interpretação de Aranha sobre todo este processo que intencionava mudanças:

O puerilismo ou pedocentrismo que supervaloriza a criança e minimiza o papel do professor, quase omissos nas formas mais radicais de não-diretividade; a preocupação

excessiva com o psicológico intensificando o individualismo; a oposição ao autoritarismo da escola tradicional que resultou em ausência de disciplina e a ênfase no processo que fez descuidar a transmissão do conteúdo. (1996, p. 174)

De fato, percebe-se que as propostas, independente dos embasamentos teóricos (filosóficos, clínicos ou pedagógicos), tentavam romper com uma tendência por eles considerada de escola tradicional, dada a ênfase que o intelectualismo e, por conseguinte, o realce à memorização era difundido nos bancos escolares em detrimento ao processo de cada aluno na aquisição do conhecimento.

Saviani, embora reconhecendo o caráter progressista da Escola Nova em relação à Escola Tradicional (1989,p.8), questiona concepções do escolanovismo e seus reais interesses. O autor anuncia que uma das motivações da Escola Nova estava extremamente relacionada com a manutenção dos interesses burgueses da época, pois que haviam se transformado “em classe consolidada no poder” (ibidem, p.52), realizando movimentos para que seus interesses coincidissem com a perpetuação da sociedade. E se a escola é um local de todos os encontros e uma representação da sociedade, teremos nela um local da diferenças, e talvez agora venha o grande desafio: diferenças a serem contidas ou celebradas? Dando prosseguimento à apresentação de Saviani, na mesma obra citada ele descaracteriza o cunho inovador requerido pelos escolanovistas. Justifica sua ação ao mencionar, por exemplo, que a matriz teórica dos fundamentos de Herbart (aqui já citados na página 16) é a “mesma do método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna” (ibidem, p.55). Ou seja, o processo de aprendizagem necessita de etapas científicas para o desenvolvimento desta mesma aprendizagem.

Considerando a riqueza das contribuições acadêmicas, mesmo que divergentes, se sustenta a importância deste panorama, pois são destas discussões que a educação brasileira realiza sua trajetória, organiza e reorganiza suas concepções educacionais.

4. REFORMAS DE ENSINO NO BRASIL: PREPARANDO PARA A ESCOLA NOVA

“Sem pretender o impossível de uma uniforme humanidade, o sonho de permitir a elevação de todos até o mais alto nível de si mesmo pode passar a ser realidade definitiva da vida, através da obra inteligente da educação.”
Cecília Meireles, 2001

Como qualquer outra possibilidade de mudança, a Escola Nova não foi unanimidade entre os cientistas, entretanto ela foi paradigmática o suficiente para atravessar continentes e chegar ao Brasil com o mesmo caráter questionador sobre as práticas educacionais. Da mesma forma que várias ciências dialogaram sobre a educação, em países do exterior, o mesmo ocorreu no Brasil que estava em um momento muito propício para pautar estas discussões. Isto porque alguns estados brasileiros passavam por reformas na área da educação, indicando que os pilares que sustentavam esta ciência já não eram mais suficientes para a sociedade. Os motivos podiam ser de ordem mais política do que preocupação com o bem estar do indivíduo, mas de qualquer forma mexeu com estruturas mais tradicionais, favorecendo o surgimento de ações que viessem a atender de forma mais democrática as comunidades escolares.

Percebe-se que os envolvidos nas reformas educacionais do país tinham um compromisso com o acesso e democratização do ensino público, que mais tarde puderam ser alinhados, com as proposições da Escola Nova, e outro aspecto a ser considerado era a busca do desenvolvimento do país. Isto estava vinculado com o desenvolvimento do capitalismo e desta forma, com os novos saberes que a sociedade deveria desenvolver, até mesmo objetivando se igualar aos modelos de desenvolvimento internacionais. Sobre isso Lourenço Filho tem a seguinte interpretação:

“A formação escolar tornou-se necessária não só a pequenos grupos de crianças e jovens, mas à maior parte. Não obstante, os programas, a organização e os procedimentos didáticos permaneciam os mesmos, pelo que uma inadequação geral começou a ser observada. Os objetivos do trabalho escolar, e não apenas suas técnicas, teriam de ser mudados”.(2002, p.60)

Na década de 1920 o índice de analfabetismo atingia a alta cifra de 80% da população e por conta disto o Brasil, bem como os países europeus, passava por um momento de questionamentos de ordem social, onde o operariado exigia um mínimo de escolarização qualificada, e começaram as pressões para a expansão da oferta de ensino, que até então tinha uma educação destinada á burguesia, com caráter acadêmico e elitista, desprezando a formação técnica, considerada inferior.

Buffa e Nosella (1991) avaliam que o processo de modernização do Brasil estava intimamente relacionado com a questão da identificação político nacional pós- acontecimentos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). No que se refere à educação, intelectuais da área educacional discutiram e formularam propostas pedagógicas, pela primeira vez se constituindo em categoria

profissional autônoma. A expressão desta categoria profissional era identificada através da ABE: Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. Paschoal Lemme, professor filiado nesta associação, a considerava como de máxima importância para a renovação do ensino, por ter sido um fórum de debates livre e altamente qualificado, que exercia uma função crítica e combativa em relação ao próprio governo. (ibidem, p.61).

Muitos estados brasileiros passaram por reformas educacionais, empunhando a bandeira da democratização do ensino, o direito do estudante e acesso à escola, atenção à educação primária, enfim, ideais semelhantes àqueles que já estavam sendo pautados na Europa e Estados Unidos. Os intelectuais que encaminharam estas reformas (nem sempre educadores por formação) levavam suas concepções de escola e principalmente suas concepções sobre quem era este aluno, de forma propositiva, alinhados na percepção deste sujeito aprendente, alimentando estes princípios e até mesmo mantendo interlocução com intelectuais do exterior, fortalecendo seu papel tanto na aplicação das reformas que estivessem sob sua competência, como no panorama mais geral da educação brasileira.

Entretanto, como qualquer grande movimento que mobiliza uma nação, as reformas não obtiveram aprovação de todos, e Romanelli apresenta um exemplo desta visão negativa:

(...) de toda a parte começaram a surgir aplausos e protestos, mas, sobretudo foi aguçada a curiosidade e estabelecido o diálogo social entre reformadores, educadores, políticos e poder público, em torno das questões educacionais e dos aspectos que publicamente assumiam as reformas. (...) mas apresentavam um defeito: eram reformas regionais, parciais, portanto. Não faziam elas parte de uma política nacional de educação, estando, então, sujeitas a todas as consequências advindas de reformas limitadas a segmento do território e da população e sujeitas às instabilidades do poder público local, e inseridas num contexto territorial, demográfico, econômico, político e cultural desigualmente desenvolvido. (1978, p.130)

Por necessidades do momento, havia sido proposto e organizado, pelo então Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sob as orientações de Benjamim Constant, um espaço de fomento para resolver alguns problemas educacionais. Este espaço, criado em 1890, chamava-se *Pedagogium*, e tinha entre suas metas ser um órgão que deveria ser o fator consciente dessa obra de unificação moral. Tornou-se um centro de ensino e pesquisa, disponibilizando museu, biblioteca, edição de revistas, treinamento de professores em serviço e formação continuada. Embora o próprio ministério não tenha durado mais de um ano, este centro de ensino e pesquisa ganhou

reconhecimento o bastante para incentivar outras ações com o mesmo perfil de trabalho. Cabe uma breve historicização, pois este instituto recebeu forte influência dos escolanovistas, e um exemplo disto é que seu primeiro diretor geral foi Lourenço Filho. Pois bem, o instituto foi criado em 1937 e recebeu o nome de Instituto Nacional de Pedagogia; no ano seguinte foi renomeado para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938). Apresentava os objetivos a seguir:

Organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. (INEP, fonte eletrônica)

A instituição teve ainda mais uma denominação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1972), até que em 2001 recebeu seu nome atual. O vínculo com o movimento escolanovista é intenso, e segundo dados da instituição, esta vínculo está assim expressado:

Sua expressão na área educacional é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Contra o “empirismo grosseiro” que impedia a superação do atraso educacional do País, os Pioneiros da Educação, como ficariam conhecidos os signatários do Manifesto, propõem o uso de métodos científicos para a solução dos problemas da educação. Ao advogarem a construção de uma nova política educacional, “com sentido unitário e de bases científicas”, seus autores reafirmam a importância da pesquisa educacional, reivindicando a criação de uma instituição pública para promover o seu desenvolvimento. (...) Desde o início, o Inep abraçou a crença no poder transformador da educação, alinhando-se claramente aos ideais do Manifesto.

Vê-se então uma coerente luta pela democratização do ensino público, pela via da escola pública e gratuita para todos e esta era uma das metas dos então intitulados *pioneiros da Educação Nova*. Os seus integrantes buscavam “transformar a velha pedagogia primária e intuitiva dos outros tempos no que hoje já se pode chamar, talvez, mais ousadamente ainda, *Ciência da Educação*”.(2002,p.19) Outro item importante é de que os escolanovistas brasileiros, atuando inclusive como reformistas, não preocupavam-se somente em estabelecer outra dinâmica no processo de ensino aprendizagem, mas estimulavam a pesquisa, o estudo continuado, evidenciando a necessidade de articular a melhoria da educação com o processo do próprio professor, da sua aprendizagem e possíveis articulações próprias de uma postura de contínuo pesquisador. Verificase a relação da pedagogia como algo fundamental na oferta de uma qualidade educacional, promovendo o reconhecimento e prática da pedagogia como uma ciência, lhe alçando em um status com suporte teórico de bases sólidas. A psicologia foi outra ciência que colaborou no movimento

escolanovista, dado o reconhecimento de que sua especificidade de campo científico seria imprescindível neste novo jeito de entender os processos de aprendizagem, dos interesses do aluno, suas motivações, enfim, o entendimento de que “*seria preciso apoiar o ensino no estudo do comportamento e da experiência do educando*” (ibidem, 2002, p.112)-isto traduz o esperado pela psicologia. Estes processos provocaram uma reorganização dos currículos, deixando para trás uma tendência que se encontrava afastada dos interesses do aluno, aproximando então das demandas do público alvo da cena pedagógica, buscando o equilíbrio com os conhecimentos historicamente construídos.

A educação então assume novos contornos, estes traçados através da influência que a pessoa passa a ter sobre a definição do que será trabalhado na escola. O desafiador era a compatibilidade deste conhecimento acadêmico com o suscitado pelo próprio aluno ou comunidade escolar. Inovações educacionais começaram a ocupar legítimos espaços nas formulações de novas estratégias, eis algumas delas: Centros de Interesses, conceitos de escola ativa, educação funcional, tudo isto ligado à emergência da Pedagogia e da Sociologia. Tornaram-se desta forma elementos chave da Escola Nova, expressando uma necessidade de humanizar a práxis pedagógica, conferindo um novo paradigma educacional.

Com este arcabouço sóciofilosófico e com experiência nas reformas educacionais que empreenderam, em 1932 educadores brasileiros organizaram um projeto educacional para o país, em um documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁹, onde além de “pleitearem reformas firmemente ancoradas no movimento de transformação da sociedade, (...) relacionavam ao princípio da vinculação da escola com o meio social”. (Cunha, 1995, p.34). O mesmo autor explicita a origem de tal documento:

“O Manifesto situa a origem do movimento renovador em ideais e reflexões pertencentes ao âmbito das relações sociais; critica a escola tradicional como tendo sido ‘instalada para uma concepção burguesa’ e propõe a escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção”.(ibidem, p.34)

Um dos impactos percebidos na apropriação do documento, por parte da comunidade acadêmica, foi a alteração nos cursos de formação de professores, porque passaram a desenvolver

9

Documento em anexo.

temáticas das áreas da Psicologia, Sociologia e da própria Pedagogia, estabelecendo um caráter mais humanizador, destacando o desenvolvimento da pessoa, suas habilidades, as diferentes aprendizagens. Sabe-se que alguns estudiosos deram bastante ênfase no desenvolvimento da infância, isto era justificado pela premente necessidade de qualificar a base das primeiras aprendizagens, entendiam que dali seria viabilizada o despertar dos seus interesses, de maneira natural ou de forma mais sistematizada. Outro cuidado dos pioneiros da Escola Nova era de manter a oferta de conteúdos, o diferencial estava na apresentação destes conteúdos, conseguindo manter o foco de que é nas as matérias escolares que concentram-se os fins sociais da escola (ibidem, p.41).

A proposta de uma Escola Nova no Brasil tinha a intenção de mudar as condições pedagógicas e didáticas dentro da escola (discussões encaminhadas por técnicos, professores e outros que não eram do ramo da educação), com características que ultrapassavam o caráter entusiasta, mas carregadas de um otimismo pedagógico. Estas sensações são assim apresentadas por Ribeiro:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes das ideias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (apud J. Nagle, 2001, p. 135)

Vale comentar que para Dermeval Saviani esta expressão - entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico- tem uma conotação de “transformação de uma escola como instrumento de participação política (entusiasmo pela educação) para a visão de que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas (otimismo pedagógico)” (Saviani, 1989, p.62).

Nesta relação entre a participação política com a questão pedagógica, encontramos dois exemplos de professores que em diferentes momentos da história brasileira, orquestraram, juntamente com companheiros de ideologia político pedagógica, ações detalhadas e com fundamentação de teor reconhecido e valorizado inclusive internacionalmente. Iniciemos com Cecília Meireles, professora que expunha suas opiniões em crônicas de jornais para verbalizar sua indignação com os rumos da educação com forte cunho político salientando que os governantes minimizavam importante ferramenta de desenvolvimento de um povo. Temos como uma mostra da

influência das discussões que ocorriam fora dos limites brasileiros a intensa articulação que Cecília Meireles estimulava entre a formação do educando e a necessidade de pensar-se em uma educação integral de forma mais qualificada. Nos cursos de formação de professores incentivava a aplicação da psicologia para um melhor entendimento do desenvolvimento da infância e desta forma propiciar uma educação afinada com o desenvolvimento sócioafetivo do aprendiz. Novamente se percebe o alinhamento com o movimento da Escola Nova, na relevância do desenvolvimento da pessoa, na sua integralidade, suas interações com o objeto de conhecimento. Para ilustrar, trago uma das convicções de Cecília Meireles, apresentada por Azevedo Filho, na obra *Crônicas de Educação* (2001):

O jovem, em busca do seu lugar no mundo, é uma complexa unidade bio-psíquico-social, tornando-se assim indispensável que os futuros professores adquiram, nas faculdades, sólidos conhecimentos de biologia educacional, psicologia educacional e sociologia educacional, ao lado de sua formação em didática geral e especial. (Azevedo Filho, 2001, p XVIII)

O próximo professor, representando este otimismo pedagógico foi Paschoal Lemme. Entendia que o Brasil antes do escolanovismo era um país com uma educação elitista, jesuítica e autoritária. Á época do Manifesto pensava que o mesmo responderia positivamente aos anseios de renovação política, econômica e social do país. Para ele, educação e ensino eram direitos e necessidades fundamentais de todas as pessoas humanas, significando que se trata de problemas políticos sociais antes de serem questões apenas de caráter pedagógico, didático ou de técnica de ensino. Estabelecendo um elo entre as expectativas de Paschoal Lemme, que desde 1927 mantinha uma estreita relação com as intenções escolanovistas, com destaque á todos os direitos da pessoa, fossem educacionais ou político sociais, podemos encontrar no posicionamento de Paulo Nosella um referendo de que o ato pedagógico é um compromisso que transpassa as questões de conteúdo curricular, mas há um sentido maior, quer seja de vida, de relações, de direitos, de crítica, de escolha. Segundo Nosella (2004), um professor comprometido politicamente nesta sociedade do século XXI deveria “ensinar a produzir, a criar coisas novas, não apenas a comercializar” e este ato pedagógico “em si já possui uma implícita dimensão ético-política” (2004,p.21-22) Este ato político, tanto do aluno como do professor, provoca movimentos em várias setores do cotidiano da vida dos indivíduos, pois atendendo as solicitações da população, independente do motivo que leve a isto, o desenvolvimento social avança, mesmo que não seja no imediatismo que a população almeje.

Certamente há de se ter espaço de construção destas posturas, e isto tem implicação direta com uma política que reconheça o indivíduo como um ser que desenvolve seu poder de criticização, que use conteúdos escolares para instigar seus pares para o melhor desenvolvimento. Em vez disto, quando encontramos políticas autoritárias, que são estabelecidas independente daquilo que a população esteja pautando, tornando os indivíduos passivos, realmente a única coisa que importa será a quantidade de conhecimentos escolares adquiridos e não a utilidade dos mesmos.

Mantendo a abordagem sobre o professor e seu compromisso político, é importante citar Paulo Freire, pois um dos seus pressupostos, citado por Gadotti, é de que: “A educação pode vir a desempenhar- e desempenha sempre- na construção de outra sociedade, a sociedade aberta. E a construção de uma nova sociedade não poderá se conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares, que são a única forma capaz de operar a mudança. (Gadotti,1990,p.26). Se formos problematizar o quanto esta abordagem sobre as massas populares relaciona-se com o movimento escolanovista, encontraremos alguns tênues, mas importantes, limites filosóficos. Pois de acordo com sua própria fala: “Não sou escolanovista, não tenho nada a ver com o escolanovismo; entretanto a Escola Nova não é tão reacionária como se diz” (Buffa e Nosella,1991, p.27).

Abordando ainda os efeitos do escolanovismo, encontramos em Campos, Assis e Lourenço (2002) anotações de que a psicologia seria responsável durante o desenrolar do processo aqui estudado:contribuições para a renovação das escolas, como a descrição das variações psicológicas de acordo com a idade, a caracterização objetiva das similaridades humanas e das diferenças individuais e a construção de um modelo genético-funcional de explicação dos fenômenos psicológicos (2002, p.36). Jamil Cury também refere as ciências do desenvolvimento humano como fonte de inspiração para , como ele nomeia, *os renovadores*:

O homem se manifesta também um ser de desejos, receios, ódios e afeição. O comportamento humano envolve impulsos subconscientes ou inconscientes que revelam o homem como ser instintivo e afetivo. (...) Tais necessidades também são psicológicas e advêm da própria natureza do ser humano. (1988,p.77)

Para corroborar esta visão humanista para com os aprendizes, Jorge Nagle (apud Cunha, 1995, p.21) explicita que a psicologia não teria a inclinação de abolir os currículos, mas sim uma inclinação em benefício de uma nova maneira de sistematização das matérias escolares, uma maneira que atendesse ao que a psicologia revelava sobre o desenvolvimento e a aprendizagem. Este mesmo autor destaca que a sociologia também foi outra ciência importante para os

escolanovistas (tal ciência foi introduzida nos cursos Normais). Segundo ele, este fato mostra como aqueles militantes viam os sujeitos além do indivíduo como *ser* psicológico. Lourenço Filho, já tão citado neste trabalho, rejeitava a exclusividade da psicologia nos programas de ensino, bem como não estimulava planos educacionais fundamentados exclusivamente em concepções sociológicas.

Parece-me viável considerar que para estes reformadores da educação, a pedagogia precisou ser alimentada por outras ciências, mas não buscavam a minimização do conhecimento e/ou conteúdo, mas sim encontrar uma resposta mais satisfatória sobre a forma como estas demandas educacionais seriam apresentadas e cobradas dos sujeitos. Uma vez que se abriu espaço para a discussão do interesse da pessoa em situação de aprendizagem, da função do conhecimento, da valoração às potencialidades de cada um, e do reconhecimento de performances diferenciadas, de que maneira estas novas concepções poderiam contribuir no desenvolvimento de uma sociedade mais acolhedora. Ou ainda, a sociedade teria condições de acolher estes sujeitos, vistos como singular neste lugar de plural com tendências á homogeneização do ser? Que papel teria o educador neste processo, uma vez que se sabe que as mudanças não estariam asseguradas simplesmente pelo mudar de programas educacionais, implementados por pessoas de boa fé e vasto conhecimento teórico. Como organizar melhor isto com os professores, tão protagonistas como os alunos, público alvo de toda esta reforma, de todo este Manifesto? Precisamos ponderar que para alguns professores todo este movimento veio no momento adequado, ou seja, eles também se questionavam com as exigências da época, que pouco refletiam as necessidades da maioria (ainda que fossem classificadas como minoria, pela condição econômica-social que os representassem). Mas para outros tantos docentes, aquela era a única maneira de reconhecer o papel da educação, de maneira maciça e bancária, cristalizando as diferenças entre as pessoas, na perspectiva da manutenção da exclusão social e não na superação das barreiras sociais e culturais. Qual seria o ponto de partida para estas mudanças conceituas sobre a maneira de ver o aluno? E ainda, sobre a maneira de ver o mundo, pois ao se falar de aluno, automaticamente se está a tratar sobre interrelações em um espaço que representa uma sociedade, que tanto pode ser o núcleo familiar, o escolar, núcleo de mercado de trabalho, enfim, núcleos onde a pessoa ou é valorizada pela diferença que lhe habilita ou desprezada pela diferença que lhe limita.

Anísio Teixeira, em sua obra intitulada Educação no Brasil, postava na escola a necessidade de se organizar como uma réplica da sociedade,

apenas mais simplificada, mais ordenada e mais homogênea, para recuperar a sua capacidade educativa perdida em virtude de sua concepção e de sua organização iniciais,

abstratas ou irreais. Longe de um conjunto de atividades ideais e artificiais, a escola se tem de organizar como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem. (1976, p. 61)

Evidentemente temos que atentar é sobre qual realidade estamos falando e como nos portamos frente à ela, o quanto esta sociedade possibilita a participação de todos. Pois se reconhecemos que tal sociedade não garante o acesso da população ao que lhe é de direito, a escola precisa fazer o contrário, ou seja, questionar exatamente possíveis ausências, se questionando sobre que modelo é este de exclusões, de ficar à margem de; ou seja, como nos portamos frente à isto, passivos, ou ativos enquanto sujeitos de direitos e deveres.

5. RUMOS DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI

“Os intransigentes são os refratários à evolução”.
Cecília Meireles, 2001.

A educação, assim como outras ciências, sofre alterações ao longo da sua existência, conforme as pessoas dela se servem ao mesmo tempo em que lhe reescrevem.

Mantendo o foco no movimento escolanovista, a cena educacional da época recebeu “crítica à escola clássica, intelectualista, cujo ensino se organiza em função da transmissão de conteúdos por meio da palavra e da memória”, e a alternativa encontrada “foi da proposição de ensino funcional, que buscasse respeitar a liberdade e individualidade do educando, fornecendo-lhe progressivamente os meios de adaptação à sociedade, vista em fase de intensas transformações”. (Campos, Assis e Lourenço, 2002, pág.16, 17) Observemos aqui a citação sobre o ensino funcional,

conceito que Claparède propunha como estratégia à superação da baixa qualidade da educação em um contexto que envolvia governo, professores e sociedade no geral. Este ensino funcional só assim seria reconhecido partindo do princípio de que a proposta de educação acadêmica deveria partir do real conhecimento sobre o aluno, habilidades de cada um e qual contribuição à sociedade, pelo seu conhecimento “sabiamente” trabalhado, poderia esperar-se do sujeito aprendiz. E parece adequado, apresentar aqui, uma das concepções de Lourenço Filho (2002) sobre o termo Escola Nova: sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora. Pois bem, temos então uma resistência à escola tradicional, apontando um sistema que insistia em ser rígido, valorizando somente o resultado e não os protagonistas do processo. O cerne da questão para os intelectuais da Escola Nova estava no aprendiz, na maneira como o aluno teria acesso às oportunidades, em estratégias que viabilizassem o reconhecimento da aptidão individual. A partir do momento em que a doutrina de Claparède se baseava na pessoa, com mais ênfase *no ser* e menos no caráter instrumental do indivíduo, remetia a discussão de avanços educacionais com enfoque mais realista acerca do que é possível para cada sujeito. E fazendo um elo com a concepção apresentada por Lourenço Filho, seriam atitudes criadoras que viriam a melhorar consistentemente os rumos da educação. Sair de um panorama de estagnação requeria um olhar analítico e propositivo, com suficiente conhecimento acadêmico que comprovasse as possibilidades divulgadas. Ainda segundo Lourenço Filho, “esta escola renovada deveria acompanhar as transformações sociais da modernidade, integrando-se à comunidade e democratizando-se”. Para tanto, esta mesma escola deveria modificar seus métodos, recorrendo aos avanços científicos da biologia e da psicologia aplicadas à educação, enfatizando o valor dessas ciências para a implantação da escola desejada.

Agregando o compromisso político assumido por uma escola (desenvolvimento da crítica, posicionar-se, etc.) com o campo científico da psicologia, é possível identificar um diálogo necessário- e que os escolanovistas já apontavam- entre estes dois pólos que falam da pessoa em si. Pois dado o fato que um sujeito é reconhecidamente um indivíduo com necessidades específicas, que tem formas próprias de posicionar-se, automaticamente este mesmo indivíduo atuará na sociedade, com um potencial que lhe permite estar em grupo, seu próprio aprendizado sendo tensionado por outras pessoas. Desta maneira se configura um ciclo de convivência, no qual o indivíduo recebe influências externas e ele mesmo auxilia na modificação do meio social, e os agrupamentos sociais são carregados de posicionamentos e necessidades políticas. Portanto, cada

pessoa colocando a si mesma à disposição da comunidade exercerá a devida influência na trama política que sustenta as relações sociais.

Azevedo, apud Cunha (1995, pág. 34) apresenta a relevância da escola como meio social, já considerando as características do escolanovismo:

O Manifesto situa a origem do movimento renovador em ideais e reflexões pertencentes ao âmbito das relações sociais; critica a escola tradicional como tendo sido 'instalada para uma concepção burguesa' e propõe a escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção.

E esta atenção ao indivíduo é trazida, mais recentemente, na publicação da UNESCO (Educação, um tesouro a descobrir), sob a forma de princípios, um capítulo identificado como os "4 pilares do educação": aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesta perspectiva,

Ao sujeito aprendiz não basta que acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de adaptar a um mundo de mudança.

Percebo, portanto, que a visão de conhecimento apresentada pela Comissão da UNESCO, não fica distante das ideais escolanovistas, pois sugere uma permanente articulação com as questões da sociedade (o que o sujeito pode aprender e para que). Mantendo uma aproximação com a base da escola nova (em âmbito internacional) resgato à noção de educação funcional, de Edouard Claparède:

A educação deve visar ao desenvolvimento das funções intelectuais e morais e não a encher a cabeça de um mundo de conhecimentos que, quando não são logo esquecidos, são quase sempre conhecimentos mortos, parados na memória como corpos estranhos, sem relação com a vida. (1958, p.172)

Considero que este é um eterno mobilizador nas questões educacionais: o que e para que as pessoas aprendem. Será para simplesmente darem retorno quantitativo à sociedade na qual convivem? Diariamente somos informados, pelos meios de comunicação, os índices de sucesso escolar – com suas variantes. Tais resultados são geralmente responsabilizados aos professores e alunos, evidenciando então um recorte da educação no panorama nacional. É comum nestes momentos surgirem informações isoladas de quantos alunos de tal região/escola aprenderam (e

análises sobre a situação), ou ainda, o que fazem os “bons professores” (relacionando seu trabalho a métodos/técnicas de domínio de turma). Mas análises sobre a política governamental nas suas esferas são pouco exploradas, eventualmente esmiuçadas e rapidamente substituídas por preocupações em outras áreas de direitos civis. Certamente a educação não é o único interesse das pessoas, haja visto que o povo é atravessado por várias demandas e solicita atenção à elas (saúde, trabalho, assistência social, habitação, etc.). Porém a educação é uma ferramenta que perpassa todos estes focos de interesse e que sustentam a cidadania, qualificando as responsabilidades destes sujeitos, naquele já citado exercício político. Mas novamente apresento a questão de que este exercício é desenvolvido em ambiente propício (espaços de construção de diálogo e estratégias), por pessoas que coloquem seu conhecimento à disposição dos outros, professor e aluno devidamente amparados por políticas públicas.

A trajetória da educação no Brasil sofre picos de avanço, estagnação e retrocesso, não por falta de interesse da comunidade acadêmica em estabelecer crescentes avanços, por uma precária visão de outros segmentos da sociedade. É curioso constatar que temos muitos estudos usando inclusive análises qualitativas, mas a fragilidade político social torna tais dados refêns de interesses momentâneos.

O panorama até aqui apresentado mostrou como um modelo conservador da escola e conseqüentemente, quem se servia dela, foi perdendo espaço a uma nova visão do homem, onde se buscou beneficiar não somente o aluno, mas muito mais, a própria sociedade; pois se o aprendiz teria novos fazeres o professor e o meio social deveriam caminhar nesta evolução dos papéis tão costumeiramente desenvolvidos.

Feitas as constatações sobre a problemática e um levantamento de intenções já havia sido apresentado, era pertinente a apresentação de uma política pública que mantivesse os princípios desta educação mais democrática. Ressaltando que além das leis, os fazeres docentes tem uma implicação direta com esta perspectiva democrática, pois se sabemos que o legislativo depende de um executivo que traduza seus princípios para sua população. A docência não pode ser confundida com atos de boa vontade ou de simples generosidade. Esta pesquisa tem mostrado a profundidade dos debates, que através dos séculos, pautam a qualidade da educação. E qualidade esta vinculada a avanços teóricos, percepção da pessoa no lugar daquele que aprende, além de profundas provocações políticas.

5.1 SIGNIFICANTES DA PRÁTICA DOCENTE

“Ora, a felicidade está na libertação. E, se a libertação depende de uma contínua mudança, a rotina é apenas um preconceito e uma ideia falsa de segurança e tranqüilidade, para os que, temendo o que desconhecem, se limitam a estreitos territórios, onde a ausência de aventuras pode parecer impossibilidade de perigo”.

Cecília Meireles, 2001

Falar sobre a prática docente é um tema muito delicado e por assim sê-lo, motivo de muitos escritos na área da educação. A intenção aqui não é desenvolver um extenso tratado sobre o assunto, mas apresentar as devidas considerações sobre como os professores da educação básica foram e são afetados por mudanças teóricas, conceituais e o que esperavam dos seus alunos e qual foi a expectativa criada após as reformas encaminhadas no período de 1920/1930.

Já citei que o mais habitual para os docentes era a oferta de uma educação tradicional, onde um ensina e os outros mostram que aprendem, sendo que o que mais importava era o quanto se sabia, mostrando isto dando “devido” retorno à sociedade. Neste momento me pergunto como eram tratados aqueles que não respondiam dentro do esperado. Mas bem, imediatamente me respondo, pois todo o movimento da Escola Nova aconteceu exatamente para tentar modificar esta proposta de escola, mostrando que cada um, com suas competências e habilidades deveriam estar legitimamente recebendo uma educação que lhe fosse significativa, permitindo deste jeito atuar na sociedade da melhor maneira possível. Uma semelhança com esta afirmação anterior podemos encontrar no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Nesta publicação são apresentados os “Quatro Pilares da Educação” (Delors, 2003), sendo que um deles é denominado de Aprender a Ser. Este serve como matriz das afirmações por mim apresentadas, pois este pilar educacional afirma que “ O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em volta a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.” A pessoa, portanto, infere, experiencia, questiona, pensa, devolve para o outro e é demandada de volta. Assim se constitui ciclicamente como alguém que é, que tem suas idéias e modos de operá-las. Neste incessante ir e vir na história a que me propus, vejo como correto sinalizar que os movimentos de escola para todos, com o paradigma da inclusão, responde de alguma maneira ao movimento dos idos de 1930. Mas no

desenrolar deste trabalho abordarei de forma mais específica os paradigmas atuais sobre este aspecto da educação.

Retomando o entendimento do que é ser professor, lembremos que foi uma profissão inicialmente exercida pelo gênero masculino, para aqueles que mais posses financeiras tivessem (por volta de 1800). Às mulheres cabia instrução para “que educasse corretamente seus filhos dentro da fé cristã”. (Dussel e Caruso, 2003, p.58). A história nos conta que com o passar dos tempos e em função de mobilizações sociais, à mulher também foi possibilitada maior acesso à educação formal e entra em cena então a figura da mulher professora. Em determinado momento, a sala de aula era na casa da docente, geralmente em um cômodo alugado e seu salário era pago pelos expoentes da comunidade local, que também determinavam o que seria ministrado aos alunos (agora já com turmas mistas). Mais alguns passos na história e temos a constituição do espaço escolar, em que a sala de aula assume um lugar imprescindível na concepção de espaço de aprendizagem. A sala de aula aparece como o lugar de organizar os conhecimentos, de aprimorar os saberes e de exploração de vários recursos para garantir o objetivo da instituição de ensino.

A sala de aula, na concepção dos escolanovistas, “apresentava a ideia de que o centro de aula deveria ser a natureza infantil”. (ibidem, 2003, p.210). Um exemplo disto, conforme apresentam os autores, é a introdução de elementos novos:

Para o trabalho em grupo intercalado com aulas era necessário deslocar as carteiras. Desse modo, as carteiras parafusadas no solo eram consideradas inimigas dos movimentos de reforma. Mesmo assim, a posição central do docente parecia diluir-se intermitentemente, por exemplo, quando uma criança trabalhava com seu material, como havia sido combinado em seu contrato de aprendizagem (...). (2003, p.207)

Assim, outra organização estava posta. Coerente com as propostas educacionais mais focadas nos interesses, em descobrir as habilidades do aluno e que este tivesse a liberdade de construir o seu conhecimento sem a doutrina de que todos aprendessem ao mesmo tempo, oferecer uma sala de aula mais dinâmica, participativa se configura como algo natural dentro do movimento da escola nova. Começa então a esvaír uma cena até então muito comum, daquele professor centralizador da aprendizagem, alunos mais submissos, recebendo a aprendizagem, com pouca possibilidade de questioná-la. Que verdades seriam estas colocadas em aula? Provavelmente de cunho absolutas, inquestionáveis, imutáveis. Talvez os alunos pensassem que seu professor já tivesse considerado todos os pontos daquilo que estava a apresentar e talvez o próprio professor julgasse de igual maneira, afinal de contas seu conhecimento técnico estaria lhe conferindo este

poder. E poder é outro componente importante na sala, como lidar com ele? Penso que o conhecimento provoca questionamentos de si e da vida num todo, que viabiliza o questionamento das coisas, de uma ordem imposta. Ter noção de quão poderosa é a ferramenta do conhecimento, permite ao indivíduo o melhor exercício da sua cidadania. E numa equação simples, quanto mais cidadã a pessoa for, mais poder ela tem. Este poder está ligado às decisões que venha a tomar influenciando de alguma maneira na sociedade. Novamente me apoio em Dussel e Caruso nesta relação do poder na sala de aula:

A sala de aula reformista foi a sala de aula do biopoder, desse poder que procurava administrar o crescimento, para que não desviasse. Como durante vários séculos a escola havia sido o lugar onde verdades quase reveladas eram comunicadas às crianças, que deviam aceitá-las, os escolanovistas estavam encantados com suas próprias convicções. (2003, p.224)

Transpondo esta questão, olhemos para as representações que a escola agrega. Ela, com o passar do tempo torna-se palco de várias singularidades e a instituição se constitui exatamente pelo fato de ter as perspectivas de apresentar, discutir, compreender -a história de si, do outro e até mesmo fazer história - a estes que são eternos protagonistas deste ciclo infundável: alunos e professores. Falemos destas constituições, nos quais os indivíduos estruturam seus modos de organizar as suas vivências. A todo o momento estamos colocados e confrontados com valores semelhantes, distantes, compreensíveis e outros nem tantos. Quando a escola oferece espaços coletivos para o desenvolvimento de valores, prevalece o desenvolvimento deste humanizar-se, em reconhecer as singularidades deste plural que é a sala de aula.

Refletindo sobre a ação docente Nóvoa (2007, p.16) diz que cada professor “tem seu modo próprio de organizar as aulas de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional”. É fato que um professor, titular de uma turma, vê-se confrontado com muitas realidades diferentes, com expectativas e motivações que ele, docente, não conhece. Porém ele tem uma tarefa árdua: incentivar todos para o acesso ao conhecimento (que ele julga ser importante), significando o mesmo para cada um dos seus alunos e mais ainda, projetando os efeitos que isto terá na vida de cada um. Esta é uma das motivações do docente, fazer com que seus alunos aprendam, graças a sua habilidade e competência. E mais, o professor e a equipe pedagógica escolhem de maneira não compartilhada pelos alunos, os assuntos, os programas curriculares. Quando os docentes avaliam seus fazeres e

percebem que alguns alunos não tiveram o êxito esperado, creem terem falhado na sua tarefa de ensinagem. Porém creio ser necessário dar uma dimensão não de culpa, de erro, mas sim de revisitar as expectativas para com seu grupo de alunos e até com suas próprias possibilidades. A história nos ajuda nesta resposta quando encontramos teóricos que olharam para estas ocorrências e perceberam que se o professor estabelecer um distanciamento da comunidade discente¹⁰, sem entender o processo de aprendizagem que cada um possui esta sensação de falha assolará o trabalho que se propôs. Mudar é necessário, já foi dito anteriormente, porém “há um efeito de rigidez que, num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança” (Nóvoa, 2007, p.16) Certamente se as decisões fossem rápidas de serem assumidas, alguns dispositivos legais não levariam tanto tempo para serem encaminhados nas escolas. Por exemplo, temos a questão da inclusão escolar para pessoas com deficiência, transtorno global ou altas habilidades. Encontramos na LDB de 1996, capítulo 5 toda uma apresentação dos direitos destas pessoas, porém ainda encontramos fortes resistências na oferta desta educação inclusiva. Ainda sobre as práticas dos professores, relacionando o que é legal (do ponto de vista da lei), a maneira habitual e o que é necessário rever, Nóvoa pontua:

As modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido á impressionante circulação de idéias no mundo atual. A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar debates educativos, porque representam uma ‘fuga para a frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar compreender*: (ibidem, p.17)

Porém, devemos lembrar que muitas das mudanças precisam encontrar apoio em políticas que viabilizem esta retomada de ações. Também é fato que encontraremos professores, equipes docentes que pelo fato de conhecerem as reais necessidades da sua comunidade tornam-se favoráveis a novos rumos educacionais. E são estes grupos que buscarão na política o alicerce para seu trabalho, e que na falta deste apoio assumem uma autonomia necessária para responder à educação com uma qualidade inequívoca.

Algo que talvez venha a contribuir na tarefa docente se refere ao que apontam Dussel e Caruso (2003):

Um dos ensinamentos que gostaríamos de transmitir, à maneira de Hassoun, é que no ensino não há lugar neutro nem indiferente: todas as estratégias e opções que utilizamos em nossa tarefa cotidiana tem histórias e significados que nos superam e produzem efeitos

10

Discente: aluno, aquele que aprende.

sobre os alunos __ não só em termos de aprender ou deixar de aprender determinado conteúdo, mas também de sua relação com a autoridade, com o saber letrado em geral e com os demais. (2003, p. 18)

Percebo situações extremamente imbricadas, pois a própria escola tem o seu valor na história, e tanto professor como aluno tem seus valores nas suas histórias de vida. E de que maneira eles se articulam diariamente, com a tensão do aprender, das pluralidades que imperava na cena da aula? A escola, nos dias atuais, quando determina seus valores, o faz para atender a evolução da sociedade e desta maneira se reinventa e compromete a comunidade escolar no engajamento de tais valores. E o estabelecimento ou a definição dos valores é fundamentado na razão, naquilo que poderia oferecer a todos os envolvidos a mesma oportunidade do conhecimento. É interessante lembrar que neste momento uma fusão pode acontecer: como se articulam os valores da instituição com os valores de cada indivíduo? Seriam aspectos independentes que em determinado momento provocam um quiasma ou pelo contrário, configuram trajetórias completamente dissociadas? Mas de toda forma, entendo que a base desta paisagem escolar seja a pedagogia em uma forma política, ou de outra forma: a politização da pedagogia. Todas as reformas educacionais que ilustram a história da educação brasileira, algumas relatadas acima, prementemente possuíam um cunho político, que permitiam aos seus agentes ponderar, divergir, convergir, com a política nacional, nem sempre cristalizada na educação, mas que obviamente se refletiam no campo educacional. Pois bem, esta diferença circula no espaço escolar e proponho a identificação de objetivos que possam vir a sustentar práticas de inclusão, seja ela de qualquer matriz, pretendendo assim, averiguar o quanto ela (escola) se identifica com sua comunidade educacional. Segundo Zanotti: “a escola viria para redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política”. Bem, desta forma constatamos, para o século XX um dos ideais de ser escola: um lugar que acolha as diferenças, promovendo a cultura e a cidadania. Mas sabemos que face às demandas (por vezes equivocadas) da sociedade não raro encontramos desvios desta função, pelo contrário, mesmo na escola pública, que já ultrapassou a discussão do ensino obrigatório, acontecem situações de exclusão, por raça, desenvolvimento cognitivo e situação socioeconômica. Se aquele era o papel da escola, qual seria o do professor? Segundo Saviani, ele seria o “grande mestre, competente, transmissor de um acervo cultural”. De fato, se à escola cabia o fim da ignorância, alguém tinha que assumir esta tarefa e de maneira bastante autorizada, ou seja, plenamente identificado com os valores que tinham sido previstos.

Por fim, escola, sala de aula, conhecimento, professor e aluno compõem a ciência da educação; que por sua vez é sempre questionada quanto aos seus objetivos. Na obra *Escola e Paradigmas de Gestão*, Russo (2004) fala sobre esse aspecto:

O grande desafio no campo da educação é pô-la a serviço dos interesses das camadas populares; é transformá-la em instrumento de emancipação e de construção da hegemonia da classe trabalhadora. Para que isso ocorra, será preciso repensar a escola que aí está, na medida em que ela tem, historicamente, servido aos interesses dominantes não só como instrumento de domesticação, decorrente de seus pífios resultados, mas também porque tem se pautado por um pensamento teórico conservador que reserva à educação o papel quase exclusivo de reprodução da força. (p.26)

A questão de atender a todos, e se não for por uma questão de reconhecimento de direitos, que seja pelo cumprimento das leis (educação pública e obrigatória) é insistentemente lembrada, recebendo análises sistemáticas, produzindo inclusive alterações legalistas. Assim sendo, merecerá nossa atenção a partir do capítulo seguinte as análises sobre os efeitos destas posturas.

6. A PRESENÇA DA ESCOLA NOVA NOS MARCOS LEGAIS ATUAIS

“A arte da educação ou pedagogia deve, portanto, ser raciocinada, se ela deve desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino.”
Kant, 1996

Desde a Constituição de 1937 temos nas redações que fixam as diretrizes e bases da educação nacional, alguns princípios que merecem uma atenção maior pela análise que este trabalho se propõe. São eles: princípio da obrigatoriedade e da gratuidade. A União e todos os estados federativos sempre foram responsabilizados pela oferta de recursos e garantia de matrícula para alunos em idade escolar. Rama (1987, p.35) ilustra esta informação: “À administração do ensino, nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos municípios, compete à fiscalização do cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade”. Já o segundo princípio, da gratuidade,

preconizava esta condição para alunos do ensino primário e que poderia estender-se para os segundos e terceiro graus à alunos que demonstrassem efetivo aproveitamento e provassem falta ou insuficiência de recursos (ibidem, p.36). Assim sendo, vê-se que a obrigatoriedade e gratuidade são condições na oferta do ensino primário, uma grande diferença com as práticas comuns do fim do século XIX. Paremos um pouco para destacar que essas características têm estreita relação com o almejado pelos escolanovistas, quando provocaram o rompimento da oferta da educação com forte cunho religioso, com predomínio da instituição privada. Lembremos que já foi citado neste trabalho que quando as leis começaram a comprometer-se com a oferta da educação pública, chegaram a registrar que “velariam” para a educação infantil. Sair do dogma cristão e da elitização do ensino significava educação para todos, no reconhecimento de que todos à sua maneira podem aprender.

Uma curiosidade é verificar que em 1930 as discussões sobre os temas educacionais na esfera governamental eram ligadas ao Ministério de Educação e Saúde. Sim, é fato que noções higienistas, no Brasil, eram consideradas extremamente relevantes e apresentadas como causa do baixo rendimento escolar. Outra vez resgatando o que já foi aqui descrito, Montessori e Decroly eram médicos e influenciaram fortemente os rumos da educação, pois consideravam a questão orgânica do sujeito e como este corpo se colocava para a aprendizagem. Pode-se estabelecer relação com os higienistas e os dois médicos, pois um corpo sadio, onde os aspectos sensório motores estivessem devidamente aptos para o conhecimento e mais, com as funções mentais superiores em pleno desenvolvimento puderam remeter a educação para o campo da saúde.

Como consequência de uma grande reorganização e incremento da política educacional, aumentaram no país todo o número de estabelecimentos públicos de ensino, pois se “em 1933 eram 21.726 escolas primárias já em 1945 havia 33.423 escolas primárias”.(Freitag, 1986, p.52). A autora justifica este aumento em função do Estado, a partir da sociedade política que toma conta progressiva do sistema educacional, transformando-o gradualmente de instituição outrora privada da Igreja em um perfeito aparelhamento ideológico do Estado. Desenvolvendo um pouco mais esta visão do Estado com a educação, importava ao gestor ter mais cidadãos que servissem aos propósitos políticos, inclusive pela necessidade de mão de obra com mais conhecimento técnico, assumindo uma supremacia em relação à mão de obra do campo. Segundo os rumos da sociedade, a vertente era de um espaço cada vez maior do capitalismo, por exemplo, com “a criação de escolas técnicas profissionalizantes, evidenciando a necessidade de uma maior qualificação e diversificação da força de trabalho”.(ibidem, p.52)

Estes fatos aconteceram na mesma época da divulgação do Manifesto dos Pioneiros, ou seja, seguindo os rumos das discussões do campo teórico. Talvez as motivações para possíveis aproximações estivessem em polos opostos, porém estava sendo propiciado à comunidade escolar o acesso mais democrático às escolas.

6.1 ALGUNS RECORTES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1961

Até 1961 o documento oficial do governo federal, para tratar da educação havia sido com base no apresentado nas suas constituições federais (de 1934 e 1937). E “tanto Getúlio Vargas como seu Ministro da Educação, Gustavo Capanema, reforçam em discursos e iniciativas essas colocações políticas da Constituição”. (ibidem, p.51). Em 1961 então é apresentada a primeira lei específica sobre o tema, sob o nome Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É importante olharmos para todo o processo de elaboração e divulgação da lei, em função das expectativas nela impostas. Pois se desde a sua apresentação como anteprojeto ao Congresso Nacional até finalmente ser aprovada ela levou quatorze anos, então não é difícil reconhecer as pressões políticas pelas quais tenha passado.

Estes autores seguem afirmando que *“começaria então um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, luta esta que havia iniciado no final da década de 1920 e que sofrera um esfriamento durante o Estado Novo”*.

Infelizmente houve um esquecimento sobre a obrigatoriedade escolar nesta LDB (Lei de Diretrizes e Bases) item este que já havia sido garantido na Constituição de 1946. Conforme Freitag “a LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira”. (1986, p.58). Pois se de um lado havia, em função do jogo político, a necessidade de atender a uma camada da sociedade, outra parcela desta mesma sociedade via seus direitos sendo aviltados. Todo o engajamento expresso através de documentos anteriores à esta Lei foram de certa forma esquecidos, possibilitando que os gestores do ensino público se descomprometessem com a o ensino primário da população. Mas ao mesmo tempo exigia, no artigo 30, que fosse cumprido o princípio da obrigatoriedade do ensino (por parte do responsável pelo

pretensão aluno), pois se não o fizesse seria impedido de exercer funções trabalhistas em emprego público ou em empresa de economia mista. Esta redação apresenta-se assim:

Art.30- Não poderá exercer função, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único - Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança.

Assim fica posto que se a família não tem condições de ar estudo aos seus, o estado não tem esta obrigação também e a manutenção da exclusão social fica instituída. E se isso não bastasse ainda temos, nesta Lei, o não controle nos casos de matrícula encerrada. Um evento assim abre a possibilidade de pensar-se que era exatamente este o pretendido, que os menos favorecidos continuassem nesta condição, à margem da sociedade com estudo. Certamente índices de evasão e multirepetência eram significativos naquela conjuntura e isto não trazia visibilidade positiva ao país.

6.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1971: MOTIVAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Esta LDB surge em decorrência da Constituição Federal de 1967. Esta Constituição estabelecia, por exemplo, que a obrigatoriedade do ensino primário iria passar de quatro para oito anos. Esta meta era para o ano de 1980, recebeu críticas, justificadas por exemplo pelo número de crianças sem matrícula nos primeiros quatro anos (até então o que era obrigatório):

(...) em 1972 havia anualmente quase cinco milhões de crianças sem matrícula em escolas brasileiras para os primeiros quatro anos. Quais as intenções do legislador, ao estabelecer a obrigatoriedade até os quatorze anos? Que medidas adicionais tomaria para resolver os problemas do passado com uma legislação feita, como se alega, para o futuro? Até que ponto a lei corrige defeitos e falhas do passado ou os reforça? (Freitag,1986,p.82)

O tempo tem nos mostrado que determinações do governo federal, a princípio parecendo autoritárias e inexecutáveis atingem um resultado se não amplamente satisfatório mas atendendo uma parcela da sociedade que ficaria excluída da educação não fosse tais mandatos político educacionais. Estes mesmos mandatos são passíveis de críticas, que assumem sua legitimidade ao questionar a estrutura e a responsabilidade daquele que tensiona novas implantações que venham a afetar a qualidade da educação brasileira.

Para Florestan Fernandes esta LDB deveria ter um caráter que viesse “a criar condições para organizar o sistema de ensino dentro de princípios de liberdade; de descentralização; de democratização do ensino; de federação; de auto-realização do professor, do estudante, do funcionário, e por aí afora.” (1991,p.56) O questionamento, para este autor era da seguinte ordem: “A partir dos limites e possibilidades da nova Carta Magna, quais as definições prioritárias que a nova Lei de Diretrizes e Bases deverá conter para garantir as nossas lutas pela escola pública, laica, universal e de boa qualidade?” (ibidem,p.55).

Buffa e Nosella (1991, p.144) ao comentar sobre esta LDB, apresentam o forte vínculo desta Lei com as questões da profissionalização do ensino de 2º grau, onde seriam formados técnicos de nível médio para o mercado de trabalho. Na mesma obra destes autores, encontramos uma entrevista do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, que comenta da sua paixão com esta LDB e do seu encantamento com as ideias apresentadas por um grupo de pessoas encarregadas de encaminhar novas reformas no ensino básico brasileiro: acabar com o ensino elitista, acabar com o preconceito contra o trabalho manual, fazer da escola uma escola de sondagem de aptidão, acabar com a escola do blá-blá-blá, acabar com o primeiro cemitério que era o exame de admissão. (ibidem, p.160). Jarbas Passarinho entendia que havia uma elitização do ensino científico e clássico, pois somente uma discreta parcela da população estudava na escola pública: 26% contra 74% no ensino privado. (ibidem, p.161). Portanto, o desafio da LDB de 1972 era na questão do acesso ao ensino médio e de reorganizar o que se entendia por profissionalização. Valnir Chagas, que havia participado do grupo de trabalho que elaborara o projeto que deu origem à esta Lei (ibidem, p.40), também em moldes de entrevista, acrescenta que a intenção era fazer uma escola única vertical, isto, é, juntando o primário e o ginásio (...), tendo então a escola de 2º grau, com as habilitações que se queira.

Resumirei o que Freitag (1986,p.94) apresenta como resultados mais visíveis à população: a extensão do ensino obrigatório para oito anos gratuito em escolas públicas, o tempo do ensino

médio diminuindo de sete anos para três ou quatro anos, conforme a especificidade de profissionalização deste ensino.

Podemos perceber que, naquilo que se refere ao ensino fundamental (antigo 1º grau), a LDB apresentou algumas inovações inclusive mencionando possibilidades de acompanhamento ao aluno:

Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

Art.10- Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 17- O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Estes itens que foram apresentados mostram que o poder público mantinha, de forma oficial uma preocupação com o educando, desde o momento em que menciona o papel do orientador educacional como articulador com a comunidade escolar, entre outras funções. Podemos ter a dimensão positiva que tem aquele que possa dialogar com a comunidade escolar, na perspectiva de parceria da responsabilidade educacional; outro ponto relevante é a menção às fases de desenvolvimento do aluno, foco principal do movimento escolanovista.

6.3 LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996: ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES

Desta forma quando da formulação da vigente LDB (9394/1996) aspectos relativos á igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ensino fundamental, obrigatório e gratuito foram reafirmados. Não é possível pensar o desenvolvimento de comunidades sem lhes assegurar condições mínimas de exercerem seus direitos civis. O princípio da educação é um destes direitos, largamente divulgado. O governo federal brasileiro tem incentivado não apenas através de documentos, mas com apoio da mídia, convocando a comunidade para o seu compromisso com a escola. Sabemos que este é um dos deveres do Estado, o de fazer chamamento público na oferta de vagas. Mas é além, temos muitas ações governamentais que se traduzem em permanência escolar com qualidade. Um exemplo desta busca da permanência de forma mais exitosa é o que encontramos no artigo 14 desta LDB:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fica evidente, quando se assume este proposto, que a escola passa a desenvolver um ciclo de (inter)relações, auxiliando no desenvolvimento da cidadania, pois decisões serão compartilhadas e depois assumidas, desfazendo uma prática de omissão, onde as pessoas menos comprometidas usavam do argumento de que as decisões eram tomadas à revelia dos interesses da comunidade escolar. Este comprometimento previsto retorna, sob a forma de lei, mais adiante:

Art.27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda as seguintes diretrizes:

- I- A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Isto evidencia que além de um lugar-escola-, protagonistas- comunidade escolar e profissionais da educação-, núcleo de interesses-conteúdos curriculares; esta legislação também promove uma convergência sobre direitos e deveres dos indivíduos. Penso que é correto citar que estes direitos sejam tanto os que dizem respeito aos profissionais de educação: seus direitos de formação continuada, infraestrutura adequada (recursos humanos e materiais) e direitos trabalhistas respeitados; como aqueles que digam respeito aos educandos: também a atenção nas questões de

infraestrutura adequada, tempos de aprendizagem respeitados e toda as singularidades que isto possa acarretar (acessibilidade arquitetônica e atitudinal, potencialidades para a aprendizagem) e a perspectiva do aprender para que.

Finalizando sobre esta LDB, é necessário citar seu vínculo com um movimento mundial: Declaração Mundial sobre Educação Para Todos¹¹, que foi realizado em março de 1990, na Tailândia, na cidade de Jontiem. Representantes brasileiros estavam presente e ao término desta Conferência, se comprometeram, juntamente com outros países, a elaborar planos decenais de educação. O vínculo está assim manifestado, no ítem das Disposições Transitórias:

Art.87, §1º - A União, no prazo máximo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração sobre Educação para Todos.

Mais uma vez percebe-se o quanto movimentos internacionais afetam a educação brasileira. Isto não é uma crítica negativa, pelo contrário, se é necessário tensões internacionais para auxiliar na promoção da qualidade educacional do nosso país, articulemos então, nacionalmente, ações para aplicar estas diretrizes. E assim, o que aconteceu na década de 1920-1930, independente dos motivos político financeiros em questão, o que importa é que alguma provocação se faz ao analisar as propostas de melhoria do ensino, e uma vez tomado para o público este compromisso, que sejam os poderes do governo a fomentar ações cada vez mais cidadãs.

6.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Compromisso com a educação para todos

Como foi falado no capítulo anterior, este plano já havia sido idealizado como referência qualitativa para muitos países desde 1990, permitindo que cada nação organizasse seu plano de educação respeitando suas necessidades.

No Brasil, a aprovação deste plano aconteceu em 9 de janeiro de 2001, sob a efigie LEI 10.172, fazendo parte, portanto, dos documentos do governo federal brasileiro. Desde sua

¹¹ Documento em anexo

aprovação, exige que “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.”

No histórico desta lei encontramos menção ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, lançado em 1932 e que já foi citado aqui anteriormente, porque

“(…) motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934. O artigo 150 declarava ser competência da União ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o território do País.’”

Se o objetivo deste trabalho verificar a influência dos escolanovistas até 2001, o trabalho estaria concluso, pois é inegável o quanto aqueles dezenove itens e subitens presentes no documento influenciaram legal e politicamente o estatuto educacional.

A Lei 10.172 reapresenta a importância da educação infantil, como já foi apresentado através de outros dispositivos legais. Em determinado momento, esta importância é assim comentada:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada.

Esta abordagem ao desenvolvimento infantil é um crescendo na maneira de perceber as crianças de 0 a 6 anos, pois se o que outrora ocorria era na perspectiva de cuidado (assistencialismo), o que vem ocorrendo contempla no mínimo toda a filosofia do trabalho descrito por Froebel em seus jardins de infância: a educação considerando o conhecimento anterior ao da escola e aquele que poderia vir a ser desenvolvido na instituição. Então a pedagogia dos anos 1820, mesmo com as devidas adequações das realidades de escola e as políticas que as sustentam, ainda é presente na atualidade. E a aplicação da atual pedagogia deve ter, segundo este Plano Nacional de Educação, profissionais

“com qualificação específica (...) que inclua o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e a habilidades na educação das crianças.

Por assim ser, não há espaço para uma oferta sem comprometimento com o desenvolvimento infantil e tampouco com a minimização da competência do profissional. Aqui, conhecimento a respeito do aluno e sobre o seu próprio papel são condições para iniciar-se a falar da educação infantil. Não é casualidade, portanto, a (re) organização dos espaços deste nível de ensino em lugares cada vez mais alinhados à política nacional.

Cabe destaque os seguintes objetivos constantes no Plano, a respeito da educação infantil:

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais;

10. Estabelecer em todos os municípios, no prazo máximo de três anos, sempre que possível em articulação com as instituições de ensino superior que tenham experiência na área, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil, nos estabelecimentos públicos e privados, visando ao apoio técnico pedagógico para a melhoria da qualidade e à garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais;

16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.

Os conselhos escolares também são recursos importantes para o ensino fundamental, sendo reconhecidos como “reforço para o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação”. Neste momento, com enfoque específico para os alunos do ensino fundamental, podemos fazer um cruzamento com os princípios de Lourenço Filho, daquela escola que acompanha a modernidade, que se abre, que dialoga com toda a comunidade. Dele mesmo já foi mencionado a intenção da interdisciplinariedade, neste agregar de conhecimentos diários e nem sempre formalizado dentro da escola. Esta perspectiva de trabalho traduz-se em currículo, e o Plano Nacional de Educação, nas suas diretrizes para o ensino fundamental, argumenta da seguinte forma:

A atualidade do currículo, valorizando um paradigma curricular que possibilite a interdisciplinariedade, abre novas perspectivas no desenvolvimento de habilidades para dominar o novo mundo que se desenha. (...) Os temas estão vinculados ao cotidiano da maioria da população. Além do currículo composto pelas disciplinas tradicionais, propõem a inserção de temas transversais como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, entre outros.

Um breve comentário a respeito destas diretrizes é que elas mantêm uma coerência com as discussões da sociedade civil e da comunidade acadêmica, que de várias formas buscou, propôs e

propõe uma escola aberta para as questões do seu entorno, não com autoritarismo, mas aliando conhecimento técnico e respeito às diferenças, atenção ao individualismo na coletividade, tudo sem perder de vista a importância do conhecimento, que provavelmente terá dimensões diferenciadas para cada um neste processo.

6.5 PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO - sustentabilidade de ações educacionais

Temos então, funcionando como autarquia do Ministério da Educação, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e sua missão é:” prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da educação visando garantir ensino de qualidade para todos os brasileiros.” Tem sob sua responsabilidade o acompanhamento e liberação de recursos financeiros para vários programas educacionais que se refiram às escolas públicas da educação básica.

Deste plano de metas, proponho um recorte nas dimensões de Gestão Educacional e na Infraestrutura de Apoio Educacional.

6.5.1 Gestão Educacional

Nesta dimensão são dezoito programas. Um deles, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) tem por finalidade:

Desenvolver capacidade gerencial na rede estadual e municipal de ensino e a qualidade das escolas públicas (estaduais e municipais) mediante a elaboração e implementação do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola(PDE) e o financiamento de Projetos Escolares nele contidos.

Portanto, quando vemos em documentos legislativos propostas para as escolas desenvolverem alguma autonomia, há incentivos governamentais para que os gestores se apropriem destas possibilidades, ou seja, além de das leis anunciarem a necessidade deste tipo de gestão, há

recursos tecnológicos para viabilizar este programa, por exemplo. Há então um razoável avanço, pois por muito tempo, além de uma avaliação centralizada sobre os motivos do sucesso ou avanço das escolas públicas (por parte do governo federal) configurava-se desconhecimento da necessidade local. Agora, as escolas, mantendo parcerias com a comunidade escolar consegue realizar um diagnóstico dos seus problemas e potencialidades, ou seja, uma elaboração estratégica do momento da escola e suas pretensões.

Outro programa intitula-se Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE). Este descentraliza a destinação financeira para as escolas, permitindo que ações sejam engendradas para garantir o acesso e permanência da criança na escola. Assim, as equipes responsabilizam-se na aplicação de verbas, para a “dotação de recursos didáticos-pedagógicos e humanos bem preparados, com vistas à promoção da equidade de oportunidades educacionais, como meio de redução das desigualdades sociais e de consolidação da cidadania.” Se no passado a queixa era de não haver recursos financeiros para sustentar as prioridades, atualmente a discussão gira em torno dos valores que são encaminhados às escolas. Pontuo aqui que esta é uma discussão mais prazerosa- quanto a escola deve receber-, do que aquela que colocava nos ombros da escola e professor todo o compromisso que se referia à qualidade educacional. Mas também reconheço que ainda hoje as verbas destinadas à educação não atendem as necessidades reais de muitas comunidades.

6.5.2 Infraestrutura de apoio educacional

Esta dimensão tem vinte e cinco programas, que se referem desde as condições necessárias para a realização dos serviços escolares essenciais, com foco no ambiente físico até ações que comprometam adolescentes em questões socioambientais locais e globais.

Falaremos de dois destes programas, pois se relacionam com as ideias de Montessori e Decroly, pois desenvolveram teorias a partir dos alunos hoje identificados como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades.

O primeiro programa tem o nome de Educar na Diversidade, para professores de classes comuns terem mais subsídios de desenvolverem práticas inclusivas em suas turmas. Fornece então a estes professores, formação com embasamento nas políticas, culturas e práticas inclusivas nas

escolas públicas. Tornou-se fala comum, por parte dos professores, de que não estão preparados para dar aulas à alunos com o perfil já falado, ausentando-se de uma discussão pedagógica mais qualificada, desconsiderando as conquistas da declaração de Jontiem e de Salamanca.¹² Uma vez que a política atual do governo federal, através da Secretaria da Educação Especial (SEESP) é de fomento à inclusão das pessoas público alvo da educação especial nas escolas de educação básica, cada vez mais os professores destas escolas precisam deixar de lado a resistência ao “novo” e qualificar seu fzer docente.

O segundo programa, Educação Inclusiva, tem por objetivo capacitar principalmente gestores de escolas públicas, em sua grande maioria da esfera municipal, para que deem suporte para sua equipe de professores. Reconheçamos que pouco se alcança quando contamos somente com posturas inclusivas por parte de um ou outro professor. Se não tiverem consigo gestores capacitados e comprometidos no alcance de escola inclusiva, serão apenas professores inclusivos em escola distante desta discussão. Já saímos da ideia de que as pessoas sozinhas transformam os espaços, precisam sim de apoio, de locais de discussão. E se a escola se configura, como muito já se disse aqui, como espaço de construção dos direitos, deveres, cidadania e democracia ela necessita ter gestor local e gestor de mantenedora sabedores, cômnicos e desenvolvedores dos seus deveres com a educação inclusiva. Montessori e Decroly já diziam que aqueles alunos, então considerados anormais, podiam aprender, necessitavam de ajustes da proposta da tarefa, da aprendizagem. Estes dois programas do FNDE possibilitam este mesmo reconhecimento, promovem a resignificação da aprendizagem, para o professor e consequentemente deste para com seu aluno, melhorando a qualidade da permanência de todoss os alunos na escola pública.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O educador, ser de inquietudes, que a todo instante sonda as suas possibilidades de ação, comove-se com a incerteza da definição humana: que somos nós, afinal, - criaturas de um mundo concreto, de ambições suscetíveis de se conterem num limitado plano? criaturas de exorbitância, transpondo sempre fronteiras para territórios cada vez mais incríveis? ou criaturas de ansiedade, de concentração e de distância, de tímidas tentativas humildes e arrebatadores anelos para alturas inexprimíveis,? criaturas que se contêm na

¹² Evento ocorrido em junho de 1994, onde foi reafirmado pelos delegados que lá estavam, o Compromisso pela Educação par Todos (Jontiem). A Declaração de Salamanca tratou sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

aceitação do possível precário, compensando-se com a sua própria transfiguração num permanente e sobre-humano impossível?”

Cecília Meireles, 2001

De 1920 até o momento, acirradas discussões, propostas e teorias tem caracterizado a política da educação brasileira. Práticas tradicionais foram cedendo lugar às práticas mais de acordo com as realidades das comunidades escolares. Certamente ainda não de forma que possamos dizer que alcançamos a qualidade desejada, mas mantendo-nos nos rumos para a superação das dificuldades. Vivemos em um país com liberdade de expressão, que reconhece a globalização como fonte de desenvolvimento social e que, pelo menos no campo das leis diz da garantia na eliminação de barreiras atitudinais que impeçam o pleno exercício da cidadania. Esta liberdade de expressão nos permite questionar o quanto estas mesmas leis ainda são somente linhas escritas, ainda não se constituem, na sua totalidade, como ações cotidianas, pela sociedade civil e por aqueles que tem a função de executar o que a legislação preconiza.

Se reformas educacionais aconteceram foram com este viés, de aproximar o que as comunidades necessitavam, daquilo que era possível, com os recursos ideológicos e políticos que viessem a promover o desenvolvimento social.

Mas estas ações tinham um mesmo embasamento ideológico, a constatação de que um outro modelo educacional urgia, especificamente que o foco era o aluno em sua plenitude e não somente aquilo que ele viesse a produzir. E estas preocupações convergiram para a Escola Nova, os reformadores, os escolanovistas. Cruzando referências internacionais com ilustres pensadores brasileiros temos no cenário educacional do nosso país uma forte mobilização que provocou mudanças significativas, mesmo que algumas motivações fossem de cunho mais político do que realmente índices de desenvolvimento humano.

Se os princípios escolanovistas remetiam ao aluno como prioridade no processo educativo temos no momento atual uma reafirmação desta prioridade. Lembremos que aquilo que venha a considerar os interesses dos alunos como fonte norteadora da práxis pedagógica tem relação direta com a Escola Nova. Não raro vemos materiais de divulgação de escolas que dizem promover seu ensino a partir do interesse do aluno, incrementando com os saberes historicamente construídos. Outro princípio que foi muito citado aqui foi sobre a articulação com a comunidade, ou seja, a escola não é instituição isolada, ela se alimenta da sua comunidade e enriquece-a, através de experiências educacionais que interajam e se complementam. Quando lemos da necessidade dos conselhos

escolares serem implementados e acionados, colaborando com a gestão da escola, há de fato um compromisso maior de todos pela educação. É sabido, porém, que temos problemas a respeito do que é esta educação, ou ainda, que escola é esta, quais práticas os professores desenvolvem, quais os fins da educação. Embora seja material de domínio público, ou para quem se dedica ao tema, muitas vezes não passa de leitura rápida, descompromissada ou usada eventualmente para ganhos políticos partidários. É por este motivo que ainda é nevrálgica a situação educacional brasileira. Não pela falta de teorias ou conhecimento técnico, ou ainda, não porque carecemos de profissionais devidamente engajados na discussão da educação. O Brasil mantém fóruns de discussão educacionais extemamente qualificados e legitimados, contudo falta continuidade nas propostas, e isto incorre em ações por modismo ou eleitoreiras. A educação, desta feita, se torna uma refém valiosíssima no âmbito político.

Feita a provocação, de possível diálogo da escola Nova com a educação nos tempos atuais, ele existe sim, tem produzido efeito construtivo nesta contemporaneidade. Foi inclusive citado em documentos mais recentes e mesmo quando não o foi, percebe-se premissas escolanovistas em proposições que falam de um aluno e suas potencialidades ou de uma escola e seu compromisso político. Outro cruzamento podemos fazer, um aluno trabalhado nas suas potencialidades é porque está em uma escola que mantém adequada postura com um compromisso político, desde que se entenda que é um compromisso político propiciar ao aluno uma aprendizagem que lhe auxilie, que lhe promova como cidadão que opina, que decide e que até mesmo esta aprendizagem lhe é funcional em vários setores da sua vida, não somente como banco de memórias de conhecimento escolar, mas que possa dar sentido a isto, apropriando-se então de uma real aprendizagem. Porque não se aprende somente para a escola, mas para todos os momentos da vida do indivíduo.

Retomo que a Escola Nova foi um divisor de tendências educacionais, inclusive porque ainda que tenha sido questionada, trouxe à cena a questão da psicologia na educação. Mas sem entrar no mérito do questionado psicologismo na educação, o que recorto aqui é a percepção do sujeito na sua totalidade, que ele tem interesses, fases de desenvolvimento com características bem marcadas e que influenciam sim nos modos de aprender e na significação do que está sendo aprendido. O importante é o encontro do equilíbrio entre os interesses do aluno e os objetivos da escola enquanto instituição de ensino.

Portanto, escutamos ecos dos escolanovistas e suas intenções de contínua qualificação na educação. E vamos além, nos inspiramos ainda que inconscientemente destes feitos, talvez alguns

nem saibam que matriz ideológica seja essa. Tentei mostrar aqui quais são os pontos de convergência e quando eles começaram a se fazer notar.

Porém ainda não é o suficiente, até porque a Escola Nova se não atendeu a todas as expectativas na sua época não será agora que o fará. Temos outras realidades, nossos alunos e nós mesmos aumentamos nossas demandas dentro da escola, há uma série de diversidade, formas de relaciona-se, questões sociais (muitas vezes polêmicas) que são pautadas no universo escolar, até mesmo porque não possuem outro espaço de possível (trans)formação.

Finalmente, o legado da Escola Nova ao meu ver, além do que já expus acima ainda tem o ingrediente da possibilidade. É possível sim modificar uma realidade que não contempla mais o que faz pulsar uma comunidade escolar e que atinge o desenvolvimento social. Precisar de empenho e de espaço político que se não for natural, deverá ser por ações alinhavadas no cenário político. Ouso dizer que estes alinhavos estão em ação, porém seus impactos são discretos, de muito longo prazo. Muito embora não seja imediatista, pois trabalhar para e com pessoas não obedece a um rigor de resultados em tempo lógico de ação- resultados. Este trabalho é de ação- reflexão-ação, e reflexões precisam de um tempo de amadurecimento, de entendimento, de reformulação de políticas, de atitudes sendo revistas. Então ecoa na educação os brados de reestruturação no ensino e estes ecos continuam a movimentar a comunidade acadêmica na manutenção das conquistas e na permanente busca da qualidade educacional, mesmo que para isso seja necessário outro movimento renovador da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1996.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BRASIL. **Lei número 4024 de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Rio de Janeiro: Editora AEC do Brasil, 1963.

BUFFA, Ester e NOSELA, Paolo. **A educação Negada: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Regina Helena; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika. **Lourenço Filho, A escola nova e a psicologia**. In: LOURENÇO FILHO, MB. Introdução ao estudo da escola nova. 14ª edição. Rio de Janeiro: EdUERJ. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Diversidade como paradigma de ação pedagógica na educação infantil e séries iniciais**. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 1, nº1, p.32, 2005.

CLAPARÈDE, Edouard. **A escola sob medida**. 1ª edição. Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura S.A, 1959.

_____. **A educação funcional**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1958.

COSTA, Fernando Braga da Costa: **Fingi ser gari por 8anos e vivi como um ser invisível**. Disponível em: <http://www.cmqv.org/website/artigo.asp?cod=1461&idi=1&id=1202>, 2005.

CUNHA, Marcus Vinícius. **A educação dos educadores: da escola Nova à escola de hoje**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. 4ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1988.

DELORS, Jacques. **UNESCO- Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

DUSSEL, Inês e CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

DUTRA, Cláudia Pereira. Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 1, nº1, p.6, 2005.

FERNANDES, Florestan - **Memória viva da educação brasileira, 1**. Brasília: MEC-INEP, 1991.

FILHO, Lourenço- **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14ª edição. Rio de Janeiro: EdUERJ. Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4ª edição revisada. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 3ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1990.

INEP- disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**, trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger, 2ª edição. Ed. Nova Cultural, Col. Os Pensadores. São Paulo, 1983.

_____. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação 1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOSELLA, Paolo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois**. ECCOS-Revista Científica, v.6, n.1. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), junho de 2004.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 2007.

ORTH, Miguel; RAUPP, Bárbara; MARTINI, Jussara Gue; BRAUNER, Vera. **Políticas públicas brasileiras para a educação - um estudo introdutório dos princípios e fins (1946-1996)**. La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura/Centro Universitário La Salle, v.6, n.1 (outono de 2001). Canoas: La Salle, 2001.

POPUART, Jean e outros. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Coleção Sociologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RAMA, Leslie Maria José da Silva. **Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 21ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a educação estética do homem**. São Paulo: Editora Herder, 1963.

TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. 2ª edição. São Paulo: Editora Nacional; Brasília, INL, 1976.

UNICEF- **Situação da infância e da adolescência brasileira 2009. O direito de aprender. potencializar avanços e reduzir desigualdades**. UNICEF, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Para uma (re)leitura da reforma Lourenço Filho no Ceará**. 26ª ANPED, Poços de Caldas, MG, 2003.

.

ANEXO

O documento a seguir foi retirado do seguinte endereço eletrônico:

https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

Debates e Propostas

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Na oportunidade do 40º ano de circulação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vem o INEP, através deste número comemorativo, levantando questões educacionais que perduram com o passar dos anos, malgrado o empenho e devotamento de educadores, administradores e autoridades.

Antecedendo o registro das exposições e debates concernentes à Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, realizada em 13 de março próximo passado, cujo objetivo foi o de suscitar a reflexão sobre a influência das idéias e propostas contidas nesse documento sobre o processo educacional brasileiro e discutir sua atualidade em relação à política vigente na área da Educação, divulgamos, a seguir, em sua íntegra, o documento original, conservando, inclusive, a ortografia então em uso.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL — AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de carácter económico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do systema cultural de um paiz depende de suas condições económicas, é impossível desenvolver as forças económicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que

são os factores fundamentais do accrescimento de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas económicas e educacionais, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciais e frequentemente arbitrarías, lançadas sem solidez económica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do apparelho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espirito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grossei-

ro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagogicos, postos e discutidos numa atmospheria de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura propria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existencia de um problema sobre objectivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quaes as instituições escolares, esparsas, não traziam, para attrahil-as e oriental-as para uma direcção, o polo magnetico de uma concepção da vida, nem se submettiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objectivas com que o tratamento scientifico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais efficaes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador pôde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os. O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparen-te e do ephemero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite orga-

nizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs a todo genero de investigação scientifica, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiencias e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas technicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos scientificos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

A' luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideaes de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes ultimos doze annos, transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestigio das instituições antigas; foram essas instituições creações artificiaes ou deformadas pelo egoismo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitaveis os ataques contra ellas. De facto, porque os nossos methodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, emquanto no Mexico, no Uruguay, na Argentina e no Chile, para só falar na America hespanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 annos, emquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de

efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção?

Embóra, a principio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para uma nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espiritos, pondo em circulação novas idéas e transmittindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciencia de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto gráo, o habito de se prender, sobre bases solidas e largas, a um conjuncto de idéas abstractas e de principios geraes, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos. Os trabalhos scientificos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força restructora, o axioma de que se póde ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Districto Federal e em tres ou quatro Estados as reformas e, com ellas, as realizações, com espirito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe reflectia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéa em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos factos.

Directrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magisterio, o espirito novo, o gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionaes. É certo que, com a effervescencia intellectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxigenio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espirito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. A maioria dos espiritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, atravez de um labirinto de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiencia; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiril-as... Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou comsigo os educadores de mais destaque, e leval-o a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento publico, as bases e directrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não ha paiz "onde a opinião se divide em maior numero de côres, e se não se

encontra theoria que entre nós não tenha adeptos”, segundo já observou Alberto Torres, princípios e idéas não passam, entre nós, de “bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de exito pessoal ou politico”. Ilustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um nucleo de convicções ou um sistema de doutrina, capaz de nos impellir á acção em que costumam desencadear-se aquelles “que pensaram sua vida e viveram seu pensamento”. A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa actividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrucção educacional, sem estadear a segurança de um triumpho facil, mas com a serena confiança na victoria definitiva de nossos ideaes de educação. Em lugar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo acelerado dos organismos novos, o musculo central da estrutura politica e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de fórma, dando soluções differentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o amago da questão, alterando os caracteres geraes e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistiamos á aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tinhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climaterico, ou se o quizerdes, á linha de

divisão das aguas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não póde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o individuo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de theatro são impotentes para modificarem o estado psychologico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ella não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentario, semelhante a essas muralhas pelasgicas, inacabadas, cujos blócos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surprehendeu antes do corôamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma “concepção da vida”, reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as differentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões differentes sobre a “concepção do mundo”, que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessario considerar como “qualidade socialmente util”. O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, “desenvolver de maneira anarchica as tendencias dominantes do educando; se o mestre intervem para transformar, isto implica nelle a representação de um certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espiritos”. Esse ideal e aspiração dos adultos torna-se mesmo mais facil de apreender exactamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a socie-

dade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gyra, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variavel no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação atravez das differentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real desse ideal" variou sempre de accôrdo com a estructura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia da cada época, que lhe define o character, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "character biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturaes, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "di-

rigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das differenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente util", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociaes. A educação nova que, certamente pragmatica, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, installada para uma concepção burgueza, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e esteril, resultante da doutrina do individualismo libertario, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rijidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da producção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutaveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embryão já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objecto da acção educativa, não se rompeu nem está a pique de rom-

per-se o equilibrio entre os valores mutaveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilibrio é no novo systema de educação, que, longe de se propôr a fins particulares de determinados grupos sociaes, ás tendencias ou preoccupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funcções biologicas. É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o accrescimo da produção social, é o unico methodo susceptivel de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiencias; a consciencia social que nos leva a comprehender as necessidades do individuo atravez das da comunidade, e o espirito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, ennobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritalistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e reflectir entre si. Evitae de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir á humanidade, é preciso estar em communhão com ella...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser accusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salario e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potencia de milhões de cavallos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades mathematicas se perdes-

sem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, soffreria sem duvida um detrimento immenso e um damno irreparavel; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades moraes, seria o proprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstracção ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades moraes, que contribuem para harmonizar os interesses individuaes e os interesses collectivos. "Nós não somos antes homens e depois seres sociaes, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociaes, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha acto, pensamento, desejo, attitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós sómente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente publica

Mas, do direito de cada individuo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociaes. A educação que é uma das funcções de que a familia se vem despojando em proveito da sociedade politica, rompeu os quadros do communismo familiar e dos grupos especificos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funcções essenciaes e primordiaes do Estado. Esta restricção progressiva das attribuições da familia, — que tambem

deixou de ser "um centro de produção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da protecção de interesses especializados", — fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função específica", dentro do "fóco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. Ella é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o individuo, como o meio moral em que se disciplinam as tendencias, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da familia, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra commum essas duas forças sociaes — a familia e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções diversas e ás vezes oppostas.

b) A questão da escola unica

Assentado o principio do direito biologico de cada individuo á sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tomar effectivo, por um plano geral de educação, de estrutura organica, que torne a escola accessivel, em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estrutura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitaes. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commum ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamen-

tal das relações sociaes. Em nosso regimen politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do monopolio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessario estimular, sob sua vigilancia as instituições privadas idoneas, a "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, egual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos principios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação á finalidade biologica da educação de todos os fins particulares e parciaes (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biologico que cada ser humano tem á educação. A laicidade, que colloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectario, subtráe o educando, respeitandolhe a integridade da personali-

dade em formação, á pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições officiaes de educação é um principio equalitario que torna a educação, em qualquer de seus grãos, accessivel não a uma minoria, por um privilegio economico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de receber-a. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatorio, sem tornal-o gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primario, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliavel com o trabalho productur, isto é, até aos 18 anos, é mais necessaria ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a creança e o joven", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorancia dos paes ou responsaveis e pelas contingencias economicas. A escola unificada não permite ainda, entre alumnos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicologicas e profissionaes, estabelecendo em todas as instituições "a educação em commum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de egualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais economica a organização da obra escolar e mais facil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciencia desses principios fundamentaes da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espiritos, como condições essenciaes á organização de um regimen escolar, lançado, em harmonia com os direitos do individuo, sobre as bases da unificação do ensi-

no, com todas as suas consequencias. De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao maximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes grãos estão destinados a servir ás diferentes phases de seu crescimento, "que são partes organicas de um todo que biologicamente deve ser levado á sua completa formação". Nenhum outro principio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutareas e mais fecundas em consequencias do que esse que decorre logicamente da finalidade biologica da educação. A selecção dos alumnos nas suas aptidões naturaes, a suppressão de instituições creadoras de diferenças sobre base economica, a incorporação dos estudos do magisterio á universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus grãos e a reacção contra tudo que lhe quebra a coherencia interna e a unidade vital, constituem o programma de uma politica educacional, fundada sobre a applicação do principio unificador que modifica profundamente a estrutura intima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos systemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação publica a interesses transitorios, caprichos pessoaes ou appetites de partidos, será impossivel ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não ha systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e annulladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em

suas funções biológicas. Toda a impotencia manifesta do systema escolar actual e a insufficiencia das soluções dadas ás questões de character educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secundarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, administrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erários do Estado ou ás oscillações do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituido de patrimonios, impostos e rendas proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos proprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direcção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigencias regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade presuppõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar

a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa efficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os grãos, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de attribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá vigiar sobre a obediencia a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da função educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiencia de meios, facilitando o intercambio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fôrmas as suas relações espirituaes. A unidade educativa, — essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdicio nas suas despezas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despezas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram

do empirismo, dando-lhe um caracter e um espirito nitidamente scientifico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiencias, os principios da educação nova, pressentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precusores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de accrescimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funcional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funções vitaes" e não como "processos em si mesmos", ella os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituas. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve offerer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada "ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do proprio individuo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da corresponden-

cia entre os grãos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta fórmula, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazer-a, é preciso que ella seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dinamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rijido, sem differenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funções predominantes

da vida", é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, aprecial-a e sentil-a de accôrdo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em função da sua economia, e a energia individual e collectiva se manifesta pela sua produção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como o elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espirital da sociedade de que proveiu e em que vae viver e lutar.

Plano de reconstrucção educacional

a) As linhas geraes do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o individuo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se pôde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus grãos, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrucção educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se pôde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos grãos, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes

deve ter o seu "fim particular", proprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos principios e methodos communs a todos os grãos e instituições educativas. De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incommunicaveis, differentes nos seus objectivos culturaes e sociaes, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir acesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nivel, a educação chamada "profissional" (de preferencia manual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rijida de educação, para ser um aparelho flexivel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociaes. É o mesmo principio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões indus-

trias e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás necessidades dos grupos sociaes, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as ás suas proprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes nucleos de criação livre, de pesquisa scientifica e de cultura desinteressada.

A instrução publica não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "systema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo". E' preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas ruraes e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriaes já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercicio normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primaria e secundaria profissional) ás necessidades regionaes e ás profissões e industrias dominantes no meio. A nova politica educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literaria de nossa cultura, para lhe dar um caracter scientifico e tecnico, e contra esse espirito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturaes. A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social, profunda e multipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma collectividade unanime, a diffusão de taes ou quaes idéas sociaes, de uma maneira "imaginada", e, portanto, effcaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo con-

ferem certamente á arte uma enorme importancia social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem augmenta, o alimento occupa um logar cada vez mais fraco, os productores intellectuaes não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primaria; primaria; secundaria e superior ou universitaria) aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos methodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico, fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 annos), a "continuação ininterrupta de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methodos (observação, pesquisa, e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; sciencias physicas e mathematicas; e sciencias chemicas e biologicas), e em secção de preferencia manual, ramificada por sua

vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionais, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriales e profissionais) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fórma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociaes, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica regista nos adolescentes e que "representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a propria formação do espirito e a função que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á di-

versidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmas de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitaria, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rigidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de ciencias sociaes e economicas; de ciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não sómente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice função que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das ciencias e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra função; com ser esse espírito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um character universitario, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma função docente, a sciencia está inteiramente subordinada á arte ou á technica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção utilitaria em vista de uma função publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa illustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juizos e incapaz de lhes inspirar actos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infiltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiencia, em que devia exercitar-se, se deslocou o pensamento para o hedonismo intellectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o logar á erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, aparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as

causas profundas da estreiteza e da fluctuação dos espiritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes politicos, sociaes, moraes e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergencias que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admittir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indifferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendencia e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisionarios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De facto, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, cientistas, technicos, e educadores, de que ellas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, moraes, intellectuaes, politi-

cas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por differenciação economica" ou sob o criterio da independencia economica, que não é nem pôde ser hoje elemento necessario para fazer parte dellas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admittir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a função social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse orgão especial e tanto mais perfectas serão as sociedades quanto mais pesquisada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necesarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por differenciação economica", mas "pela differenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funcional, não pôde, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espirito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os

grãos, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma função publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pôde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de character mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os grãos, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na differenciação dos grãos de ensino, e que a linguagem fixou em denominações differentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espirital e economica do professor, mediante uma formação e remunera-

ração equivalentes que lhe permittam manter, com a efficiencia no trabalho, a dignidade e o prestigio indispensaveis aos educadores.

A formação universitaria dos professores não é sómente uma necessidade da função educativa, mas o unico meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espirito commum nas aspirações e nos ideaes. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes á formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitaria da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmittil-a. Nós não temos o feiticismo mas o principio da unidade, que reconhecemos não ser possivel senão quando se creou esse "espirito", esse "ideal commum", pela unificação, para todos os grãos do ensino, da formação do magisterio, que elevaria o valor dos estudos, em todos os grãos, imprimiria mais logica e harmonia ás instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possivel, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primario e secundario, assim formados, em escolas ou cursos universitarios, sobre a base de uma educação geral commum, dada em estabelecimentos de educação secundaria, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos grãos do ensino, que guardariam a sua função especifica, se estabeleceriam contactos estreitos que permittiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espirito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciencia mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de acção. Comprehende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo especifico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um orgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessarias á vida, o logar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz sómente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de facto, as influencias que fórman o homem atravez da existencia. "Ha a herança que a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Compreender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vasia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobilidade do deserto, mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem

ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de carácter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto systemático de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for o seu gráo, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da colectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possível de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a communitade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciencia do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociais, como a familia, os

agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergencia, numa obra solidaria, com as outras instituições da communitade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidaveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importancia capital. A escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se succederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, attracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.

A democracia, — um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciencia profunda de uma por uma dessas difficuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, na defeza de nossos ideaes educacionais, para as existencias mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens, aspirações e luctas. O proprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido

unitario e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira científica, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um carácter universal. É preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magisterio e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as attitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação.

Os obstáculos acumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrução educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideais de reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora crítica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento deante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para

enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espirito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formarmos princípios fixos e inabaláveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acções; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e sólido. Devemos, em uma palavra, adquirir um carácter, e reflectir, pelo movimento de nossas próprias idéias, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar delles. É preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalável".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte há mais de um século, apontando à Alemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daquelles famosos "discursos à nação alemã", pronunciados de sua cathedra, enquanto sob as janellas da Universidade, pelas ruas de Berlim, resoavam os tambôres francezes... Não são, de facto, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as unicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade so-

cial e de espirito de cooperação. "O ideal da democracia que, — escrevia Gustave Belot em 1919, — parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possível transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se projectam mais longe nas suas consequencias, agravando-se á medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciencia de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.

Fernando de Azevedo
Afranio Peixoto

A. de Sampaio Doria
Anisio Spinola Teixeira
M. Bergstrom Lourenço Filho
Roquette Pinto
J. G. Frota Pessoa
Julio de Mesquita Filho
Raul Briquet
Mario Casasanta
C. Delgado de Carvalho
A. Ferreira de Almeida Jr.
J. P. Fontenelle
Roldão Lopes de Barros
Noemy M. da Silveira
Hermes Lima
Attilio Vivacqua
Francisco Venancio Filho
Paulo Maranhão
Cecilia Meirelles
Edgar Sussekind de Mendonça
Armanda Alvaro Alberto
Garcia de Rezende
Nobrega da Cunha
Paschoal Lemme
Raul Gomes.

