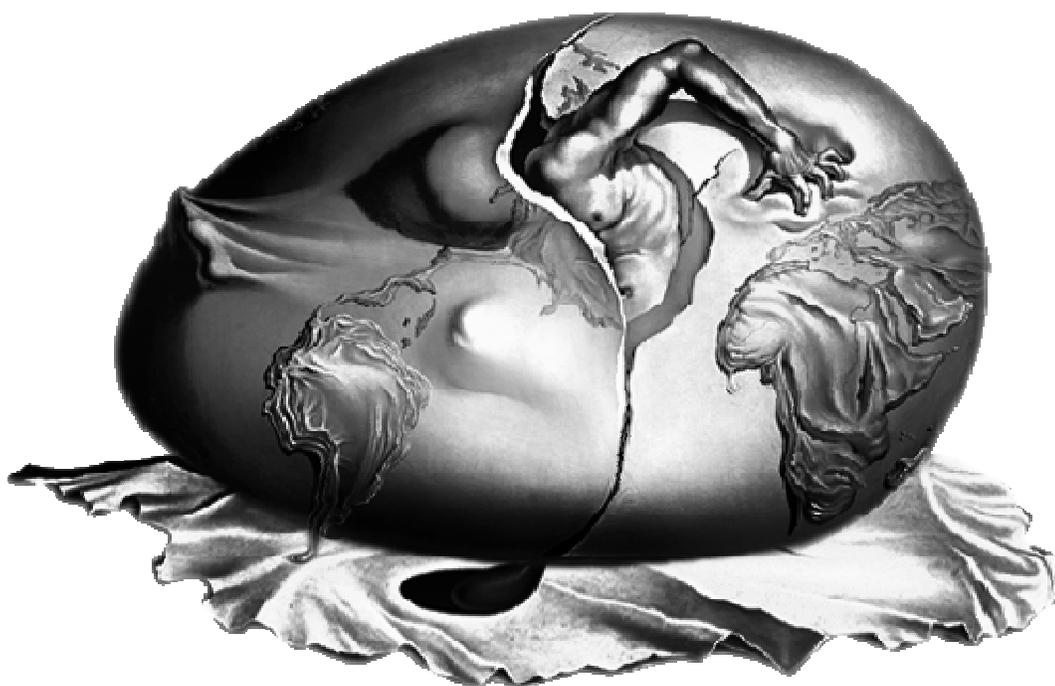


**BOLETIM** ***PRESENÇA***

ANO II, nº 04, 1995



UNIR

# NOVAS FACES DA ESCOLA NOVA NO BRASIL \*

NILSON SANTOS\*\*

## Resumo:

A forte influência da Escola Nova o momento compreendido entre as décadas de 30 a 60. A década de 30 representa um período de turbulência social e política no Brasil, e também um momento de intensa criação e diálogo em torno da busca de novos referenciais para a sala de aula. A década de 80 representa para o Estado, o início do fim de um modelo autoritário e burocrático. As políticas públicas desgastadas pelo clientelismo, pelo favorecimento ilícito, pela incompetência, pelos megaprojetos, que trouxeram mais problemas que soluções, somados à crise do petróleo e ao fim do milagre econômico mantido com empréstimos do exterior, obriga o governo a fazer concessões, a permitir uma maior participação da sociedade civil nos destinos do país. Tudo o que não estivesse de acordo com a tecnocracia era ilegítimo.

**Palavras-Chave:** Políticas Públicas, Educação e Escola Nova.

## Abstract:

To strong influence of the New School the moment understood among the decades from 30 to 60. The decade of 30 represents a period of social and political turbulence in Brazil, and also a moment of intense creation and dialogue around the search of new referenciais for the class room. The decade of 80 represents for the State, the beginning of the end of an authoritarian and bureaucratic model. The public politics consumed by the clientelismo, for the illicit favorecimento, for the incompetence, for the megaprojetos, that you/they brought more problems than solutions, added to the crisis of the petroleum and the end of the economical miracle maintained with loans of the exterior, he/she forces the government to do concessions, to allow a larger participation of the civil society in the destinies of the country. Everything that was not in agreement with the technocracy was illegitimate.

**Word-key:** You politicize Public, Education and New School.

A historiografia da educação brasileira, evidencia como períodos de forte influência da Escola Nova o momento compreendido entre as décadas de 30 a 60. A década de 30 representa um período de turbulência social e política no Brasil, e também um momento de intensa criação e diálogo em torno da busca de novos referenciais para a sala de aula.

É bastante variado o leque de opções, autores e correntes, que vão desde a psicologia e filosofia até a biologia e a genética.

A década de 60 representa para a Escola Nova uma interrupção abrupta no que tange ao seu apogeu e esgotamento, pois o Golpe Militar de 64 pretendia representar o fim do debate pedagógico, ao instalar o tecnicismo como pedagogia oficial. Portanto com a agonia do Regime, propiciou o rompimento da "standardização" imposta na educação.

A década de 80 representa para o Estado, o início do fim de um modelo autoritário e burocrático. As políticas públicas desgastadas pelo clientelismo, pelo favorecimento ilícito, pela incompetência, pelos megaprojetos, que trouxeram mais problemas que soluções, somados à crise do petróleo e ao fim do milagre econômico mantido com empréstimos do exterior, obriga o governo a fazer concessões, a permitir uma maior participação da sociedade civil nos destinos do país.

Neste período, muitos setores da sociedade organizada pressionavam. Se por um lado temos o governo exaurido de poder político e econômico, por outro temos a sociedade, como um todo, recuperando seus espaços, conquistando o poder político através da eleição de lideranças mais democráticas, garantindo e ampliando o poder da fala e da contestação, tomando para si o papel da busca de soluções mais exequíveis, e mais próximas ao seu anseio, diminuindo a distância entre Estado e Sociedade, poder e povo. Um exemplo disto foi a campanha das "Diretas Já" que levou ao comício do Anhangabaú, em São Paulo, 1,7 milhão de pessoas, que apesar de não alcançar os resultados esperados, trouxe novamente o povo às ruas.

A educação tem um comportamento semelhante. A proposta tecnicista trouxe muito mais desvios que resultados satisfatórios: a febre legiferante criou uma teia de leis que buscava modelar a atuação do professor, retirando-lhe a

autoridade. Tudo o que não estivesse de acordo com a tecnocracia era ilegítimo. A racionalização da educação, pela via do Taylorismo querendo criar mão-de-obra adequada à nova fase da industrialização brasileira, revela, antes de mais nada, a incapacidade de lidar com o ensino ou a real despreocupação com ele, já que são criados diversos cursos profissionalizantes com a ausência de laboratórios, ou quando existentes, os equipamentos são obsoletos, com a falta de professores capacitados, ou ainda cursos incompatíveis com a região. A capacidade criativa é banida, pois, oficialmente, o que não emanava do poder era subversão a ele.

É a partir desse sistema dismantelado, que surgem discussões, buscando recuperar o tempo perdido. O debate pedagógico reaparece com vigor. Ressurgem as propostas escolanovistas dos mais diferentes matizes, degladiando-se e disputando os despojos do tecnicismo; outras, de influência marxista, são rearticuladas. Na verdade, as propostas ficaram contidas pelos discursos homogeneizantes da pedagogia oficial, ou funcionavam na marginalidade do sistema, porém, sem conseguir participar das decisões e debates oficiais. Muitos eventos tiveram papel relevante, mantendo acesa a pluralidade, nada comparável aos anos que antecederam o golpe de 1964.

Neste instante retoma-se a discussão acerca da volta do ensino da Filosofia no 2º grau. Surge, em 1984, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF; em 1985 acontece o I Encontro Estadual de Professores de Filosofia em Santos - SP. O Departamento de Filosofia da USP começa a se preocupar em organizar cursos de reciclagem para os profissionais atuarem no 2º grau, já que durante o militarismo sua atuação se restringiu ao ensino de Filosofia nas Universidades e nos Seminários Religiosos.

Dentro deste contexto de desconfiança no passado, confiança no futuro e incertezas no presente, a Filosofia renasce para as escolas públicas de 2º grau. É da necessidade de conjecturar o momento atual que as mais variadas forças se aglutinam. Neste debate além de algumas instituições de renome como USP, PUC-SP e PUCAMP, outras se agregam com interesses pouco claros, como a Seita Moon, que comparece aos debates, defendendo a volta da Filosofia não somente no 2º, mas também no 1º grau.

As preocupações e os cuidados são redobrados, afinal deixava-se o "fim do túnel" e eram sentidas ações que buscavam mergulhar novamente o país na linha dura; como a explosão de duas bombas no dia 30 de abril de 1981, num show comemorativo ao Dia do Trabalho, onde morreram dois membros do exército ou a reforma partidária de 1979 que objetivava legitimar a representação política mas também fragmentar a oposição; ou ainda a forte recessão e o alto índice de desemprego destes anos girando em torno de 28,4%.

Dentro deste contexto chega ao Brasil o Programa de Filosofia Para Crianças, surgindo o Centro Brasileiro de Filosofia Para Crianças - CBFC, fazendo nascer a mais bem estruturada proposta escolanovista da História da Educação Brasileira.

O grande desafio dos promotores do Programa, no Brasil, parecia ser primeiramente a resistência que os educadores e filósofos brasileiros tinham com o que "vinha de fora", especialmente dos EUA. A valorização do nacional, a redescoberta de si mesmo era a palavra de ordem da época. Este programa surgia na contra-mão do momento de auto-afirmação da sociedade civil brasileira.

A partir de então o Programa de Filosofia para Crianças tem um ritmo de penetração muito intenso, chegando dez anos após sua implantação no Brasil, a alcançar mais de 3.000 professores treinados e aproximadamente 100.000 alunos que já tiveram contato com o programa.

Nos últimos anos, com o fortalecimento da onda neo-liberal, e com o comprometimento do paradigma marxista, foi possível o ressurgimento de alternativas reformistas, de forte vínculo com o liberalismo e o pragmatismo.

Com respeito ao referencial filosófico e pedagógico, o Programa de Filosofia para Crianças, se reconhece herdeiro das correntes norte-americanas do pragmatismo, sobretudo do pensamento filosófico e pedagógico de John Dewey e, mais recentemente, de Vygotsky. A influência de Dewey é fundamental não somente pelas contribuições de ordem educacional, mas pelo seu modelo epistemológico pautado na experiência e na preocupação deste com uma ordem moral e cívico-democrática.

Desta forma é importante recuperar Dewey, pelo seu significado ao Programa e pela influência que exerce nos educadores brasileiros, fundamentalmente em dois conceitos:

a) O conceito de experiência: para Dewey, tanto a filosofia quanto a teoria educacional, testam sua veracidade e utilidade pela experimentação. O grande critério de verdade, o fogo purificador, é a prática. O conceito de experiência tem o sentido de ratificar e ampliar os horizontes de uma experiência anterior, prevendo ou sendo o estofado da próxima.

Porém, a análise puramente empírica se revela frágil, na medida em que corre o risco de se pautar pelas falsas crenças, ou se evidencia como inoperante diante do novo, já que se apoia em algumas afirmações dogmáticas, fruto justamente da observação que originou um pensamento cristalizado em dogmas. O método científico para Dewey analisa um fato, buscando entender os determinantes menores que interferem neste todo; submete o conteúdo absorvido pelos sentidos à abstração, e retira dele as relações (coisas que por si só os sentidos não captam), e o desconhecido.

Quer que as sensações sejam parte do conhecimento, não a sua totalidade. A experiência emerge como incitamento, como provocadora da pesquisa. O movimento decorrente desse desafio gerará a inferência e o conhecimento. Desta forma nos apoiamos em experiências pretéritas para gerar conhecimento, realizando experiências mais conseqüentes. A ciência só consegue expandir seus limites se estiver apoiada em sólidas e conseqüentes experiências.

b) o papel da escola: Para Dewey, existe a ameaça de tornar tão mecânica a aproximação entre teoria e prática, entre as experiências, que ela acaba por se revelar imediata demais. O mestre pode resumir o aprendizado à reprodução de um receituário pré-definido. O resultado imediato pode parecer satisfatório, porém, se revela irrefletido. Esta possibilidade se assemelha ao adestramento animal. É fundamental que o intelecto tenha presença marcante neste processo, pois, assim, os procedimentos técnicos terão significado e poderão se tornar elementos geradores e criativos em outras circunstâncias. Quer Dewey que os procedimentos à disposição da inteligência, sejam absorvidos pelos mecanismos dela própria. Muitas vezes, o conhecimento

oriundo exclusivamente da memória dificulta e não esclarece a resolução dos problemas. Com isto é possível estabelecer uma crítica à escola que gera uma ruptura entre os modos (experiência) de aquisição de conhecimento da criança e os modos que a escola apresenta (absorção de conceitos e técnicas). Se o primeiro conta com uma saturação de significados individuais e sociais, o segundo não respeita o conjunto de experiências trazidas pelas crianças, iniciando novo momento sem apresentar o elo comum entre as novas e as velhas informações.

Há que se ter atenção para o fato do conhecimento pessoal não necessariamente ser conhecimento, dentro de uma perspectiva de garantia. Antes ele nos capacita e nos incita a buscá-lo; nega, portanto, que o conhecimento se dê somente no âmbito paroquial, no senso comum. Este pode estimular metodologicamente, pode gerar expectativas, mas isto não significa, por si só, conhecimento.

A Escola Tradicional pecou, dentre outros motivos, por provocar uma superabundância nociva de experiências, cujo resultado foi a perda do desejo de aprender, onde elas pareciam mais um amontoado desconectado de situações sem vínculo entre si. Aliada à necessidade da experiência, temos, outro elemento importante na continuidade, não uma continuidade qualquer, mas sucessão articulada. A sucessão de um conjunto de experiências sem o menor vínculo não garante elevação ou amadurecimento, perde, portanto, seu valor educativo, empobrece a própria experiência, impede a formação de atitudes mais elaboradas, não gerando conhecimento, não modificando as experiências subseqüentes. E este é o cerne do "Learn by doing".

John Dewey herdeiro intelectual de Neef, lecionou na Universidade de Columbia entre 1904 e 1930, deixando vários seguidores, uma vasta obra escrita e a chama acesa de Jefferson.

Matthew Lipman, criador do Programa de Filosofia para Crianças, estudou na Universidade de Columbia (onde Dewey lecionara 15 anos antes), como estudante e, posteriormente, como professor, permaneceu por 18 anos na região, o que tornou possível conhecer sobremaneira a produção filosófica, educacional e política de Dewey, influenciando, sem dúvida, toda sua produção intelectual.

Lipman, como professor da escola secundária e da universidade, vinha percebendo que o pensamento rigoroso e sistemático começava a ser introduzido muito tarde, prejudicando o desenvolvimento do aprendiz. As informações eram memorizadas e não necessariamente compreendidas. O nível de elaboração mental de um aluno de 6ª série não diferenciava muito de um calouro universitário.

Ao final da década de 60 começou então, a dar aulas para turmas de 5ª e 6ª séries, utilizando as primeiras histórias que escreveu (mais tarde deram origem ao programa de "A descoberta de Ari dos Telles" - um trocadilho com o filósofo grego Aristóteles), discutindo questões filosóficas, ao mesmo tempo ampliando a ênfase e a sua própria compreensão em torno das habilidades e "ferramentas" cognitivas.

No início da década de 70, o Mont Clair State College convidou-o para trabalhar como professor e ofereceu condições e instalações para a criação do IAPC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Assim, em 1974 quando o IAPC foi fundado, Lipman já contava com vários livros-textos e manuais já elaborados.

Em meados da década de 70, contando com a contribuição da Drª. Ann Margareth Sharp, Lipman já havia escrito quatro programas e seus respectivos manuais: "A descoberta de Ari dos Telles", "Lisa", "Issao e Guga", e "Marcos"; além de publicar dois livros ("Growing up with philosophy" e "Philosophy in the classroom"), e vários artigos versando sobre o Programa de Filosofia para Crianças.

Neste programa, duas idéias são fundamentais:

#### 1) Habilidades de Raciocínio:

Lipman em "Filosofia vai à escola" salienta que os melhores professores não estão unicamente preocupados com que seus alunos saibam suas disciplinas, mas que aprendam o movimento do pensamento inerente a elas, sua dinâmica interna e sua produção. Isto transcende a pura mecânica do aprendizado de um conteúdo. Não se trata somente de aprender a resultante

de um processo investigativo, mas de dominar seu procedimento, trata-se de tornar-se um investigador.

O desenvolvimento do raciocínio crítico e criativo para o Programa de Filosofia para Crianças não está vinculado à faixas etárias, mas presentes desde as faixas mais novas, complexificam-se com o passar dos anos, pois seu desenvolvimento se dá socialmente; o pensar, o conhecimento e o significado são construções sociais.

Ao protelar estas experiências, estamos privando as crianças, por vezes o adolescente e o adulto, de construírem uma compreensão da natureza, da sociedade e de sua própria identidade pessoal.

## 2) Comunidade de Investigação:

Para Lipman, é importante ter claro que não é possível exigir de crianças que comportem-se com razoabilidade e justiça, vindas de um meio onde as pessoas e as instituições fazem uso da razão inversa. Porém, acomodar-se a isto, significa aceitar a adoção desta irracionalidade. Se nos propomos a repensar em que tipo de mundo pretendemos viver, seremos forçados a pensar sobre um novo tipo de educação. Nesta direção Lipman aponta que é fundamental que a escola se converta à prática reflexiva. A comunidade de investigação surge como modelo adequado.

Neste sentido, Lipman e Habermas se aproximam. Para ambos a racionalidade está vinculada à prática da argumentação, dando continuidade à ação comunicativa. Esta produz entendimento sem pretender a "standardização" ou a coerção. Ao argumentarem, os sujeitos tematizam e ponderam a solidez de um argumento, produzindo ou não o convencimento.

O erro passa a fazer parte desta construção e reconstrução de idéias em comunidade. Torna-se parte do crescimento do grupo, do seu espírito auto-corretivo.

Não somente estas idéias, mas o Programa de Filosofia para Crianças se articula e coincide com os três elementos fundamentais da democracia em Dewey. O primeiro deles, e aqui não cabe hierarquia, é a veneração à liberdade. Essa não se resume a "ir e vir", mas tem um sentido mais amplo,

que abrange tanto o exterior quanto o interior, ou seja, a liberdade de agir que se apóia no pensar, no desejar e no decidir é tão importante quanto a liberdade de movimento que rompe a passividade, o imobilismo, e a aquiescência.

O segundo valor fundamental é a inteligência. A concepção de inteligência que temos encara como hostil qualquer especulação acerca de uma nova ordem social. O que antes era um instrumento investigativo, que poderia apontar para o rompimento das verdades eternas da sociedade, hoje deve ser neutralizado, pois, se tornou ameaça ao "modus vivendi". O que antes era apontado como instrumento de elevação do homem da qualidade de servo para cidadão, hoje é prenúncio de autonomia e possivelmente crítica ao Estado liberal.

O terceiro valor fundamental se refere ao indivíduo. Não é possível pensarmos em experiência se não nos dirigirmos ao sujeito desta relação que é o indivíduo; ou ainda não há como pensarmos em educação sem nos reportarmos a aprendizagem àquele que exerce ou sofre a ação. Por fim, não há como imaginar democracia ou liberalismo como massa, dado que estas formas são estabelecidas para que os indivíduos que a compõem tenham liberdade de inteligência, ação conseqüente.

Mas faz-se necessário afirmar que Dewey nos chama a atenção para a necessária distinção entre o "rugged individualism" (rigor do individualismo) e o "rugged individuals" (rigor dos indivíduos ou da individualidade). Enquanto a segunda tem sua origem na cooperação social, apoiada no juízo, a primeira anulou o desenvolvimento da individualidade, dando origem à violência, e à miséria.

**\*TEXTO APRESENTADO NO "II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA"**

**\* \* PROF. MS. DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Membro do CEI/UNIR**