

## O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA E SUAS BASES HISTÓRICAS

### 1. PROPOSIÇÃO GERAL DO TEMA

Em todos os tempos, as idéias sôbre educação e as práticas de ensino têm apresentado variações. Em nossa época, mais intensas e constantes têm sido, sem que dêem sinal de esmorecer. Aqui nos propomos a descrevê-las em passado próximo, examinando-lhes as razões, a situação atual e as perspectivas que oferecem.

A partir de que data podemos marcar-lhes a presença? De modo mais vivo, desde os últimos anos do século passado. Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar novos problemas, intentando solvê-los com a aplicação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem .

Esse singelo nome foi por alguns adotado para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde, passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão *escola nova* adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um nôvo tratamento dos problemas da educação, em geral.

Nessa acepção, ainda agora se emprega. Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, êsses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

O que aqui chamamos *estudo da escola nova* corresponde, pois, ao exame de muitos ensaios, primeiramente dispersos e depois sistematizados com o intuito de rever o trabalho escolar, suas condições e resultados, mediante novos pressupostos e métodos de investigação. Como uns e outros estão agora integrados à pedagogia, o leitor poderá substituir no título dêste livro, se assim quiser, as palavras "estudo da escola nova" pelas de "pedagogia contemporânea", sem que com isso haja prejuízo para compreensão da matéria.

Contudo, uma razão existe para que o autor prefira o título que escolheu. O nome *pedagogia* está tradicionalmente associado a sistemas fechados, de conceitos estáticos, prontos e acabados, ao passo que *escola nova* sugere espírito crítico, análise reiterada de condições e resultados, atitude criadora. Ver-se-á no decorrer do texto, até que ponto tal interpretação possa ser tida como válida.

O termo *escola* pode parecer limitativo, por isso que não designa senão uma só instituição, entre outras que realizam funções educativas, o lar, a igreja, os centros de recreação e trabalho, as formas gerais da vida social. A observação terá cabimento quando se considere a educação como realidade a ser descrita como simples expressão da vida social. Não assim, quando se tenha em vista uma

intervenção direta nessa realidade por ação intencional que, na escola, como instituição para isso especialmente criada, mantida e aperfeiçoada, encontra o seu ambiente próprio.

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustem a novas situações novos fins sentidos como desejáveis. O movimento de renovação de nosso tempo não tem representado senão um grande esforço no sentido dêsse reajustamento, segundo novas bases e ensaio de instrumentação mais eficaz para a consecução de tais objetivos.

Nessa renovação, como adiante se verá, não foi a consciência de tais objetivos explícitos que aos educadores inicialmente se teria imposto. A afirmação inicial tomou especialmente a feição de uma revisão crítica dos *meios* ou recursos tradicionais do ensino, admitindo-se como função geral do processo educativo o desenvolvimento *individual* de capacidades e aptidões. Daí, a apresentação de múltiplos sistemas didáticos, aos quais por vêzes se pretendeu emprestar significado todo especial ou valor absoluto. Predominou essa fase até à primeira grande guerra, ou poucos anos depois.

As perturbações decorrentes dêsse conflito como de acontecimentos que se lhe seguiram, em vários países até à segunda conflagração mundial, deviam forçar, no entanto, a uma ampliação da escala de observação dos fatos educacionais, suas condições e resultados, Em face de novas situações, foram postos em evidência importantes fatores histórico-culturais dantes não estudados e, com isso, certas condições da vida social a serem levadas em conta nas concepções educativas. É que novas circunstâncias determinavam importantes modificações nos quadros da vida econômica e política, e na estrutura geral da vida coletiva.

Nos estudos da educação e, assim, na renovação escolar de nossos dias, essas condições se têm projetado sob múltiplas formas, por vêzes coerentes, por vezes contraditórias. Deve-se notar, no entanto, que numa e noutra dessas fases, certos elementos fundamentais permaneceram, passando a ser progressivamente esclarecidos.

Não será de todo exato afirmar que a primeira fase só se tenha caracterizado pela aplicação de novos conhecimentos da biologia e da psicologia relativos ao crescimento da criança, seus estágios de maturação, organização das capacidades de aprender e diferenças individuais, e a segunda, influenciada pelos estudos sociais e uma nova filosofia por êles inspirada. Na realidade, à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social. Para exemplificar: o crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligadas a condições de nutrição e habitação e, em conseqüência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contactos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas.

Já os primeiros renovadores percebiam a necessidade de melhor coordenar o trabalho da escola com o de tôdas as demais instituições. O que os novos estudos têm produzido é a reafirmação documentada desse ponto de vista, para os

fins de integração das funções da escola, admitindo-se que será preciso rever-lhe a organização tradicional, decorrente de outras condições da vida do homem.

As primeiras escolas haviam sido criadas em sociedades de singela composição, em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima era bastante à formação educadora. De fato, eram essas instituições e não a escola, que produziam os tipos necessários à manutenção da estrutura social. As atividades profissionais, a que a maior parte da população se destinava, não exigiam aprendizagem *escolar*. A iniciação, ou mesmo formação completa para o trabalho, era dada pelos pais e parentes. Ademais, como se tinha por justo e natural que o destino profissional fôsse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, tendi-se à perpetuação da estrutura social existente.

Tudo isso, porém, a partir de meados do século passado; começou a ser modificado, lentamente a princípio e, depois, de modo rápido, em numerosos países, sobretudo naqueles em que mais se inovasse nos modos da produção pela indústria. 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.

A revisão a um só tempo de ambos êsses aspectos deveria levantar não pequenos problemas de ordem teórica e prática. Não bastaria refazer a didática, mas rever-lhe os fundamentos gerais. De outra parte, não bastaria reafirmar certos princípios tradicionais, mas reajustá-los às novas circunstâncias. Nessas condições, os que hoje contemplam as mudanças crescentes nos domínios da educação - jovens pais, mestres em preparação ou já com experiência - estão em grande número tomados de perplexidade.

Como discernir as linhas de tão complexo movimento para bem apreendê-lo e interpretá-lo?... Como situá-lo nas mudanças que a vida social continua a apresentar?... Como distinguir entre tendências realmente construtivas, tentativas frustradas e modas passageiras?...

Como conciliar conclusões derivadas de investigações bem fundadas e simples lemas de propaganda?...

A intenção dêste livro é proporcionar especialmente a educadores, mas também ao público geral, elementos de informação e reflexão nos quais tais perguntas possam encontrar resposta ou, ao menos, adequada direção para resposta.

O plano geral que desenvolve é, na aparência ao menos, muito simples. Numa primeira parte, apresenta o estudo das *bases da educação*, ou dos elementos com os quais se pode descrever o processo educacional como realidade objetiva. Aí se oferecem os fundamentos que a renovação tem recebido da elaboração científica, em geral. Na segunda, examina os *sistemas didáticos* pelos quais o movimento da escola nova se tem caracterizado em modelos explicativos convergentes e variados esquemas de aplicação. Aí se aprecia a evolução dos grandes princípios da arte de ensinar e dos relativos à organização interna das escolas. Na última, aborda o estudo da educação, não mais como realidade que simplesmente se descreva, mas como *problemática*, intimamente relacionada com a reflexão filosófica e a ação política.

Apresentando informações, resultados de observação, pesquisa e reflexão, o

autor não se limita a expor, mas, em muitos passos, explica a direção dos estudos, os pressupostos e os métodos empregados.

## 2. AS RAÍZES DO MOVIMENTO

As raízes do *movimento da escola nova*, ou da *pedagogia contemporânea*, podem ser pesquisadas sob numerosos aspectos. Convirá aqui fazer referência apenas aos de compreensão mais ampla, ou menos discutíveis.

Assinale-se, antes de tudo, algo de importante alcance na expressão da vida social de nossos dias: o considerável aumento que no século passado teve o *número de escolas* na maioria dos países, pela extensão de certas idéias políticas e necessidades econômicas. Ao crescer esse número, não se deram logo sensíveis mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar. Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vêzes não chegavam a compreender o conteúdo. De modo geral, a ordem nas classes obtida era sob temor de castigos, inclusive castigos físicos.

Ao iniciar-se êste século, tal estado de coisas, muito generalizado, podia ser explicado por duas razões. A primeira, a convicção de que a escola devesse facilitar a todos certa soma de conhecimentos de que a posse representaria um bem, por si mesma. Só uma perversão inata, pensava-se, levaria a refugá-la: donde, a conseqüência lógica e natural de uma pedagogia de imposição.

Como já observava *Spencer*, essa forma de entender o ensino era a única admissível nas sociedades autoritárias e tradicionalistas do passado; nos grupos primitivos, ou pré-letrados, a permanência da civilização repousava no preparo de automatismos, a cada nova geração renovados pela memória. Mais tarde, a fixação pela escrita, ainda depois pela imprensa, emprestaram a êsse didatismo maior facilidade de ação, quer pela difusão de noções verbais, quer por explicações abstratas segundo os quadros lógicos do adulto, claros demonstrativos à mente de quem as tivesse preparado, mas inertes e ininteligíveis à das crianças e jovens<sup>1</sup>.

A segunda razão consistia em que a criança, por muito tempo motivo de interêsse prático, ainda não era tida como motivo de interesse especulativo. Por necessidade de ordem biológica e social – por vêzes de sentido negativo, como no infanticídio e no abandono, mais freqüentemente positivo, em diferentes formas de assistência e direção – a criança tinha importância nos costumes e nas leis, não, porém, no domínio do saber, mediante pesquisa das condições reais de seu crescimento e adaptação social. Não se nega que, dêsse último ponto de vista, precursores em épocas distantes tenham existido. Mas a organização conceitual de diferentes ramos do conhecimento da infância, ou a admissão de que essa idade devesse ser objeto de *investigação sistemática*, não surgiu senão no século passado e, em relação a alguns dêsses ramos, ainda mais tarde<sup>2</sup>.

Essas duas séries de fatos não estavam por sua vez dissociadas. Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola

<sup>1</sup> SPENCER, Herbert, *Education: Intellectual, Moral, Physical*, Kellog, New York, 1892.

<sup>2</sup> MILLOT, Albert, *Les Grandes Tendances de la Pédagogie Contemporaine*, Alcan, Paris", 1928.

passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões dessas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no *ato de aprender*, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo suas condições de desenvolvimento.

A descoberta dessas condições daria objeto a estudos de grande alcance. Concebeu-se a princípio uma ciência unitária da criança, a *pedologia*, que aos aspectos biológicos, psicológicos e educativos procurava considerar em todo o conjunto. Maior análise os desmembraria depois em dois campos: o da *chamada antropologia pedagógica*, mais tarde *biologia educacional*, e o da *psicopedagogia*, psicologia da educação ou psicologia educacional. O cuidadoso levantamento dos fatos, neste último domínio, conduziu ao reconhecimento de disciplinas descritivas e explicativas de objeto mais limitado: a psicologia *evolutiva* ou das idades; a da *aprendizagem*; a *das diferenças individuais*; e igualmente, ao de ramos de estudo teórico e de aplicação, em campos especiais: psicologia dos *anormais*, das *matérias de ensino*, da *personalidade*<sup>3</sup>.

De tudo, surgiu uma nova atitude, em ensaios que confluíram para a criação de uma *pedagogia experimental* ou, mais exatamente, de uma *didática experimental*, necessariamente limitada. Não obstante, em face dos primeiros e promissores resultados, institutos e revistas especializadas se fundaram, estudos monográficos ou obras de visão geral se publicaram, e cursos sobre princípios ou fundamentos da educação passaram a ser desenvolvidos em centros universitários. A expressão *pedagogia científica* passou, então, a ser correntemente empregada.<sup>4</sup>

Por outro lado, será preciso considerar que a expansão dos sistemas escolares, em quase toda a Europa e vários países da América e da Ásia, não se dava ao simples arbítrio dos governantes. Concorriam para ela razões políticas por expansão das idéias democráticas, e outras derivadas de transformações da vida econômica. O trabalho industrial começava a modificar muitas regiões, deslocando do campo para as cidades consideráveis grupos de população; maiores aplicações tecnológicas transformaram os transportes facilitando o intercâmbio comercial e a melhoria das comunicações; cresciam e se higienizavam as cidades; o aumento vegetativo das populações alcançava novo ritmo. Certas idéias de mudança da vida político-social encontraram, assim, possibilidades de afirmação e desenvolvimento. O princípio de que cada nação devesse surgir de grupos de um mesmo tipo de cultura, dando origem a estados de *base nacional*, tornou-se pacífico. A mesma língua, e costumes, comunidade de idéias e aspirações gerais, deveriam compor o núcleo de cada nação, ou unidade política, com fundamento na expressão da vontade do povo, através de governos

---

<sup>3</sup> V., no capô II, desenvolvida notícia sobre os estudos da pedologia.

<sup>4</sup> É variável nos autores a conotação de *pedagogia científica*. Cf., por exemplo, o que escreve Frank FREEMAN, no estudo "The Scientific Movement in Education", in "National Society for the Study for Education, S7th Yearbook", Chicago, 1938, e trabalhos anteriores de DEWEY, SPRANGER e DURKHEIM.

representativos<sup>5</sup>.

Propagado êsse princípio, que a revolução Francêsa já havia defendido, caberia aos governos a obrigação de disseminar o ensino no povo, ou a de organizar serviços de *instrução pública*, com feição regular e sistemática. Entre os anos de 1800 a 1850, a Suécia, a Noruega, a França, a Grécia, o Egito e a Ungria criavam os primeiros ministérios de instrução pública. Outros países seguiram-lhe o exemplo: A Turquia, em 1857; a Romênia, sete anos depois; o Japão, em 1871; a Nova Zelândia, em 1877; a Bélgica e Bulgária no ano seguinte; a Sérvia, (atualmente Iugoslávia) em 1822; Portugal, em 1890. Na Inglaterra e nos Estados Unidos, não se estabeleceram ministérios, mas centros de informações e estudos dos problemas nacionais do ensino. No Brasil, proclamada a República, criava-se também o Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, destino embora a efêmera duração (1890-1891).

O ensino assim passava a serviço como instrumento de construção política e social. Foi, de fato, com a expansão dos sistemas públicos de ensino que se iniciou a elaboração de uma *pedagogia social*, de par com o desenvolvimento de estudos da *história da educação* e, a seguir, da *educação comparada*; tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço. Teorias surgiram para acentuar o primado de valores sociais, na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, embora com diferenças muito acentuadas quanto às relações entre o indivíduo e a sociedade, ou entre as comunidades locais e a vida de cada nação, segundo as condições históricas de cada uma. Não obstante, começavam as questões educacionais a acender dos limitados problemas da *didática* para os da compreensão das *técnicas sociais*; da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; e, enfim, os da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura.

As raízes da reforma escolar de nosso tempo encontram-se, de fato, nessa dupla ordem de fundamento: primeiro, maior e melhor conhecimento do homem, mediante a análise das condições de seu crescimento, desenvolvimento ou expansão individual; depois, maior consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais. Em tal confronto, surge, aliás, a antinomia fundamental do pensamento pedagógico de todos os tempos, ou oposição entre natural e ideal, a expansão do indivíduo e a sua subordinação à vida política e moral do grupo. No dizer de um historiador, a idéia de uma educação expressamente conformada à natureza, ou despida de preocupações sociais ou transnaturais, aparece nas épocas em que o homem se sente incapaz para participar plenamente do funcionamento das instituições, dotadas de complicações e artificialismos, que ao indivíduo diminuem e abatem<sup>6</sup>.

Na origem e evolução do movimento da escola nova há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a êsse sentimento, determinado pela complexidade, social

---

<sup>5</sup> KANDEL, I. *The new era in Education*, Houghton Mifflin, New York, 1955.

<sup>6</sup> HUBERT, R., *Histoire de La Pédagogie*, Presses Universitaires, Paris, 1949. Há trad. Portuguesa, de Luiz Damasco Pena e J. B. Damasco Pena, Edit. Nacional, São Paulo, 1957.

decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século, e, enfim, da *guerra-fria*, em que temos vivido e ainda agora vivemos.

Para que bem se possa compreender a evolução geral e as variadas expressões da pedagogia de nossa época, será preciso pois ter em mente essas complexas circunstâncias, que passaremos a examinar.

### 3. A RENOVAÇÃO ESCOLAR E A INFLUÊNCIA DA PRIMEIRA GRANDE GUERRA

As primeiras *escolas novas*, com êsse título expresso, surgiram em Instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. Também nessa época, publicaram-se os trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem e se fizeram os primeiros ensaios de medida das capacidades mentais e do rendimento do trabalho escolar. Em 1889, já os propugnadores do movimento eram suficientemente numerosos para compor uma entidade de caráter internacional.<sup>7</sup>

O movimento logo alcança os demais países da Europa. Assim, na Bélgica, onde, antes de findar o século, se fundava um serviço de pedologia, em Anvers; na França, onde, em 1900, se criava a "Société libre pour l'étude de l'Enfant", e na Inglaterra, a "Child Study Society". Na Itália, em 1903, passavam a funcionar as primeiras *Escolas serenas*, e, pouco mais tarde, as *Casas das Crianças*. Em 1910, na Alemanha, um primeiro grupo de escolas públicas, as da cidade de Munique, transformavam-se em centros de renovação, assim funcionando por vários anos. Em 1911, em Genebra, inaugurava-se o *Instituto J. J. Rousseau*, estabelecimento de investigação pedagógica com classes de experimentação e laboratórios para o estudo da infância. Dêsse modo, o movimento transitava de ensaios dispersos e experiências de inspiração pessoal para uma fase de organização fundada em estudos sistemáticos.<sup>8</sup>

Nessa direção, aliás, os norte-americanos igualmente desenvolviam esforços. Em 1893, fundara-se em Washington a *Associação Nacional para o Estudo da Criança*. A primeira escola experimental instalava-se três anos depois, junto à Universidade de Chicago, a "University of Chicago Elementary School"<sup>9</sup>; não tardava muito, realizações pioneiras surgiam em escolas públicas, como nas da pequena cidade de Dalton, no Estado de Massachusetts, e depois em outras. Algumas escolas novas em internatos, modeladas pelas inglesas, abriam-se naquele mesmo Estado americano em 1906, e no ano seguinte, em vários outros. No ano de 1914, em mais de 300 *colleges* e universidades dos Estados Unidos, existiam seções de educação, ou centros de informação e pesquisa da infância, dotados de laboratórios de psicologia<sup>10</sup>.

Mesmo no Brasil, embora não continuadas, e sem que tivessem atingido o nível do ensino superior, duas tentativas podem citar-se: a do *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que estabeleceu um laboratório de psicologia, em 1897, e a da Escola Normal de São

---

<sup>7</sup> Teve o título de *Bureau International des Écoles Nouvelles*, por longo tempo dirigido por Ad. Ferrière.

<sup>8</sup> Êsse Instituto reuniu Ad. Ferrière, Ed. Claparède e Pierre Bovet, além de outros educadores mais jovens, que lhe continuam a obra, entre os quais Jean Piaget e Robert Dottrens.

<sup>9</sup> Nessa escola experimental, desenvolveu John Dewey os seus primeiros trabalhos Pedagógicos de que se dará adiante circunstanciada notícia.

<sup>10</sup> EURICH, A. C., (editor) *The Changing Educational World*, University of Minesota Press, Minneapolis, 1931. Tb. CREMIN, L., *The origins oi Progressive Education*, in "The Educational Forum", janeiro, 1960.

Paulo que, em 1914, inaugurava um laboratório de pedagogia experimental<sup>11</sup>.

Em ensaios, revisão de doutrinas e elaboração de teorias, expandiam-se as idéias renovadoras, quando em agosto de 1914 irrompeu a guerra entre grandes nações da Europa, logo alastrada por êsse continente, a América e a Ásia. Aos que não tenham vivido, já como adultos nessa época, não será fácil compreender o que veio a representar essa primeira grande guerra, por si e suas conseqüências. Vivia-se então num mundo aparentemente calmo, de contínuo progresso nas ciências, letras e artes e seguro desenvolvimento técnico. Não se podia acreditar que as mais cultas nações da Europa viessem a empenhar-se em luta de extermínio. Ela ocorreu, no entanto; durou quatro longos anos, havendo consumido bens e vidas e, mais que isso, precipitado a marcha do desequilíbrio que se iniciara entre situações sociais e culturais, econômicas e políticas de vários grupos de nações, seus domínios e colônias .

Os efeitos do grande conflito imprimiram maior intensidade e velocidade ao processo de *mudança social*. Deram ao mundo a consciência de maior e necessária dependência entre povos e nações e, sobretudo, que seria necessário rever os princípios da educação e suas instituições, para que estas, difundindo-se, visassem à preservação da paz. A pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, não só aos educadores, infundiram, uma nova fé na escola, desde que revista em suas técnicas, ou posta em condições de desenvolver mais prestante e segura ação social. Se o mundo havia chegado àquela extensa luta, que já não se imaginava possível entre as mais adiantadas nações do Ocidente, seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem planejá-la e difundi-la.

Apenas concluídas as hostilidades, mais núcleos de estudos se estabeleceram, uns de caráter nacional, outros animados do empenho de conjugar esforços de educadores de diferentes países. Em 1919, funda-se nos Estados Unidos a *Associação de Educação Progressiva* ("Progressive Education Association"), ao influxo da qual, mais tarde, seria organizada uma agremiação mundial, a "The New Education Fellowship"<sup>12</sup>. Na França, no mesmo ano, toma corpo a organização "Les Compagnons de L'Université Nouvelle", que um grupo de universitários chamados às linhas de combate já havia esboçado. Seguidamente, no mesmo país, organizam-se "Le Groupe d'Éducation Nouvelle" e a *Sociedade Lorena de Pedagogia*. Em 1921, em Calais, surge a *Liga Internacional para a Educação Nova*, como expansão do antigo Bureau Internacional das Escolas Novas. Grupos nacionais, em diferentes países, filiam-se a essa organização que passa a reunir congressos de maior ou menor importância. A *Sociedade das Nações* estabelece uma Comissão Internacional de Cooperação Intelectual destinada a debater os problemas de entendimento cultural para a paz, e intenta criar também um centro de informações gerais sobre o ensino em todo o mundo. Em 1925, ao influxo da mesma idéia, instala-se junto ao Instituto Universitário das Ciências de Educação, de Genebra, o "Bureau International d'Éducation", mais tarde encampada pela Sociedade das Nações.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Cf. *A Psicologia no Brasil*, in "Ciências no Brasil", Ed, Melhoramentos, São Paulo, 1,955.

<sup>12</sup> Muito considerável foi a atuação dessa agremiação através de publicações e congressos até 1955, quando veio a extinguir-se.

<sup>13</sup> Êsse Bureal, que tinha por fim proceder a levantamentos sistemáticos de documentação pedagógica, ampliou mais tarde suas funções como adiante se indica.

Nessas, como em iniciativas similares, predominavam os dois aspectos já indicados, e por efeito da conflagração de 1914-18 intensificados: a extensão dos serviços públicos de educação e a revisão de seus planos e métodos. Expressão resumida desse estado de espírito, reafirma que a fé na educação, ou na ação criadora da escola, encontra-se nestas palavras de *H.G. Wells*, escritas num resumo da história da civilização, publicado em 1920: "*A história do homem torna-se, cada vez mais, uma corrida entre a educação e a catástrofe*".

Em tal fase de entusiasmo, prolongada até 1930, deu-se grande desenvolvimento aos sistemas públicos de educação em muitos países e, na maioria deles, introduziram-se princípios e práticas da educação renovada no ensino público; manifestou-se crescente interesse pelos estudos de biologia e psicologia da infância e adolescência, bem como dos instrumentos para melhor avaliação das capacidades e condições da aprendizagem, e da função dos programas de ensino. Ao mesmo tempo mais profunda consciência passou a ser tida dos objetivos sociais da escola, impondo uma reforma dos sistemas de ensino tendente a solver problemas da saúde, de ajustamento à família e ao trabalho; Com a criação correlata de instituições auxiliares da escola.

Na *V Conferência Mundial da Escola Nova*, reunida em Elseneur, na Dinamarca, em 1929, assim se assinalavam as conquistas gerais do movimento: renovação da didática com múltiplos ensaios de ensino ativo; melhor formulação teórica de princípios e normas para avaliação dos resultados do trabalho escolar; extensão do movimento no ensino público; criação de grandes associações de educadores com caráter nacional e internacional; confronto de várias concepções filosóficas com os princípios e resultados do movimento; conceituação geral da educação como ajustamento da personalidade em face da vida social modificada pela industrialização; e, enfim, proposição de tôdas as formas educativas no sentido da paz, dando-se especial atenção a êsse ponto também na formação da personalidade dos educadores, sem dúvida princípio e fim de tôda e qualquer reforma bem concebida<sup>14</sup>.

Nos anais da Conferência sobressaem, sempre, dois aspectos fundamentais: reforma estritamente técnica do trabalho escolar, a desprender-se do empirismo e da rotina, mediante melhor conhecimento das crianças e jovens, e redireção dos objetivos com crescente consciência da necessidade de ajustamento das novas gerações às expressões de vida de seu grupo. Certo sentido *vitalista* dominava o primeiro; entendia-se que o desenvolvimento natural dos discípulos devesse orientar os rumos da escola. Resumia-o a fórmula a *escola centrada na criança*, que aos mestres impunha uma nova compreensão das necessidades e capacidades dos alunos. Mas já se percebia também que a evolução deles não se processava no vazio, pelo que se deveria ter em vista as condições do ambiente, inclusive da vida social de cada localidade. A *escola centrada na comunidade* era nôvo lema a ser aprofundado, sem prejuízo dos elementos técnicos já conhecidos quanto à vida infantil e juvenil, mas a exigir dos mestres maior compreensão da interdependência entre indivíduos e

---

<sup>14</sup> BOYD, William (editor), *Fifth Conference of New Education*" Elseneur, Dinamarca, 1929. Há trad. espanhola, sob o título "Hacia una Nueva Educación", Espasa-Calpe, Madrid, 1931.

grupos<sup>15</sup>.

Para que tudo isso se pudesse fazer sem prejuízo do desenvolvimento de cada indivíduo, muitas soluções se idearam, buscando oferecer maiores oportunidades educacionais a todos, com maior predomínio das funções educativas dos poderes públicos. A êsse ponto, buscou atender o princípio da *escola única*, especialmente significativo em países da Europa em que prevalecia um sistema dual de educação, com instituições de ensino médio, ou *de humanidades*, só abertas a classes privilegiadas, e escolas de ensino profissional, para as demais classes. Como teremos ocasião de ver, evoluiu depois êsse princípio no sentido de assegurar-se a todos o *direito à educação*, com a obrigação correlativa de parte da família e dos poderes públicos de ministrá-la, a crianças e jovens, na melhor forma<sup>16</sup>.

#### 4. A EDUCAÇÃO TOTALITÁRIA, A SEGUNDA GRANDE GUERRA E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Antes, porém, que essa afirmação de sentido liberal convenientemente se desenvolvesse, uma tendência contrária deveria surgir em diversos países. Era naqueles em que, por efeito dos desequilíbrios da 1.<sup>a</sup> Grande Guerra, governos de feição *totalitária* se haviam instituído - na Rússia, na Itália e na Alemanha, depois no Japão e outras nações. As mesmas necessidades aí passavam a ser interpretadas de modo diverso: primeiro, a exaltação nacionalista com a idéia de que a comunidade nacional, interpretada por um grupo dominante, a tudo se devesse sobrepor; depois, a de um sentido político imperialista, de crescente domínio armado.

"A divergência essencial, observa *Huberth*, estava em que ao cabo da grande tormenta, que confundiu a estrutura e as instituições da Europa, as nações que mais haviam sofrido entenderam de propor a seus homens um ideal que se baseasse nas energias de coesão nacional, fundado na mística da raça ou na de um povo eleito. Onde os indivíduos se sentissem desamparados, não mais encontrando substância espiritual que lhes pudesse restituir o prazer de viver, tratou-se de mostrar que o *grupo nacional* conserva razões para crer em seu destino, e que cada um de seus membros poderia refazer-se, desde que se integrasse e se fundisse, no grupo. Para isso, um reagrupamento forçado ou mesmo violento parecia necessário, com abdicação de todos os princípios do individualismo e do liberalismo"<sup>17</sup>. O princípio fascista de Mussolini - "Crer, obedecer, combater" - sintetizou êsse espírito de submissão do indivíduo no grupo, representado nas instituições do Estado.

É curioso notar que, ainda assim, os sistemas de ensino desses países admitiram por algum tempo procedimentos técnicos da educação renovada, ao menos quanto a aspectos de aplicação psicológica. Logo os proscreveram, porém, por

---

<sup>15</sup> BROWNELL, Baker, *The Human Community*, Harper Brothers, New York, 1950. Tb. PLANCHARD, Émile, *La Pédagogie Scolaire Contemporaine*, Casterman, Paris, 1948.

<sup>16</sup> LUZURIAGA, L., *A Escola Única*, trad. de J. B. Damasco Penna, Edições Melhoramentos, 1934. Tb. PIAGET, Jean, *Le Droit à l'Éducation*, Unesco, Paris, 1952.

<sup>17</sup> HUBERT, R., *Histoire de la Pédagogie*, Paris, 1949.

verificarem que tais recursos se contrapunham aos objetivos políticos que os respectivos governos tinham em vista. Na realidade, o movimento renovador vinha-se inspirando em grande parte numa exaltação individualista, ao influxo da qual se buscavam princípios em que se fundamentasse o livre desenvolvimento de cada qual. Havia-se acreditado que o ensino, segundo novas normas, também pudesse bastar a uma compreensão de paz, sem maior dependência, ou mesmo completa independência dos sistemas político-sociais de cada país. Por efeito das lições da guerra, supunha-se que todos os povos naturalmente se inclinassem à adoção, cada vez mais perfeita, de princípios democráticos de governo.

Deve-se fazer notar que muitos teóricos haviam mesmo defendido uma possível autonomia do Processo educativo em relação aos moldes políticos de cada nação. Esse modo de ver havia sido corrente, aliás, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Por muito tempo, eminentes mestres norte-americanos esposaram o princípio de nenhuma *doutrinação*, e, em especial, de nenhuma preparação político-social de crianças e jovens, admitindo como exata a idéia de que o livre desenvolvimento deveria levar a formas de melhor convivência numa sadia base democrática; elas regularizariam, pensava-se, não só as relações entre os homens e os grupos de uma mesma pátria, como também as relações gerais entre os povos. Para isso, julgava-se bastante tomar por centro a criança segundo capacidades naturais de desenvolvimento, e organizar a escola como uma instituição purificada, de onde homens também purificados deveriam surgir. Em grande parte essa tendência caracterizou toda uma primeira fase da renovação<sup>18</sup>.

Por mais paradoxal que pareça, fora dos Estados Unidos e da Inglaterra, a primeira grande experiência a tal respeito deu-se na Rússia, logo após a revolução de 1917. Houve então, nesse país, grande número de ensaios no sentido de estabelecer-se a escola tendo como princípio o desenvolvimento natural da criança; tiveram, porém, de ser abandonados e, por fim, expressamente condenados, por motivos políticos fáceis de compreender. Na Alemanha, ao tempo da constituição de Weimar, a mesma idéia de autonomia da educação se desenvolveu, em teoria e na prática; a criança careceria crescer sem interferência das idéias dos pais, da igreja, de qualquer organização política, local ou nacional: dever-se-ia realizar um esforço tendente a depurar a educação de maior sentido político. Logo que o partido nacional-socialista, ou, nazista, se apoderou do poder, essa concepção veio a sofrer transformações, e depois, mudança radical. Devia-se voltar a um velho princípio já enunciado por Platão e, embora com sentido mais liberal, renovado por *von Humboldt* ao reorganizar o ensino da Prússia, em 1809: "O que havemos de pôr dentro do Estado devemos pôr, antes, dentro da escola".

As realizações dos Estados totalitários, que esse princípio levou ao extremo, conduziram a um reexame do assunto, como bem faz notar *George Counts* em trabalho recente: "Os países onde vigoravam, ou vigoram, regimes totalitários igualaram ou ultrapassaram as democracias na sua dedicação e no seu apoio às escolas e outras formas de educação organizada, particularmente no caso da União Soviética. Devemos agora compreender que a alfabetização, antes considerada como índice fidedigno de esclarecimento popular, pode ser um instrumento através do qual uma imprensa controlada chega a escravizar todo um povo. Devemos reconhecer também agora que o nível da cultura humana não pode ser medido pelo número de escolas, e de outros

---

<sup>18</sup> KANDEL, I., *The end of an era*, Teachen College, Columbia Univenity, New York, 1941.

estabelecimentos mantidos por uma sociedade qualquer para instrução dos jovens: a Alemanha, sob os nazistas, e o Japão, sob a casta militar, estavam entre os países mais alfabetizados e mais bem servidos de escolas, em todo o mundo. A convicção, enfim, de que o esforço educativo pode ser libertador da humanidade só se justifica quando a educação seja cuidadosa e eficazmente dirigida nesse sentido"<sup>19</sup>

De modo similar, manifesta-se *Isaac Kandel*: "A escola não pode ser independente de seu ambiente em que a vida política tem uma importante função. A criação de órgãos educativos e sua manutenção têm-se tornado o empenho da mais larga entidade política, o Estado. O caráter dessa educação é um reflexo da teoria política que informa o Estado; e a teoria política sobre que o Estado se funda não se relaciona apenas com os fatos e a estrutura do governo, ou com as suas operações, mas representa também valores e sentimentos de fidelidade, que o homem desenvolve no sentido de manter e defender o Estado e o governo". E, rematando: "As teorias políticas são mais que teorias de governo. São teorias de vida social que determinam as relações entre os homens e os grupos em que eles se organizem"<sup>20</sup>.

Eis porque, ao terminar a segunda grande guerra, os problemas da renovação educativa tiveram de abranger novos aspectos. Continua-se a admitir que a escola tenha influência poderosa no sentido da preservação da paz por formação humana que minore as tensões internas em cada nação e leve a melhor compreender as tensões internacionais. Tal resultado, no entanto, não pode advir de um livre desenvolvimento da criança por si só, ou de uma concepção autônoma da ação educativa em relação aos sistemas políticos, como já se pensou. Certo que tôdas as conquistas do conhecimento relativo à criança e aos jovens, quanto ao desenvolvimento biológico e psicológico, continuam a ser de fundamental interesse. Do ponto de vista técnico, não podem ser desprezados. Mas o ideal da convivência pacífica entre os cidadãos e entre os povos só se logrará alcançar quando as nações se modelarem por uma filosofia política que a êsse ideal sustente e, quando também, entre as nações, não possam existir condições de maior tensão, determinadas por muitas e diferentes circunstâncias, entre as quais as de desenvolvimento social e econômico são de capital importância.

Já não bastaria pensar, portanto, num centro de informações relativo ao ensino dos grandes países do mundo, pelo, qual se difundissem os conhecimentos referentes ao crescimento escolar e à reforma dos métodos didáticos, como se havia tentado logo após a primeira guerra. Seria preciso ir além. Ao ser criada, depois da guerra iniciada em 1939, a *Organização das Nações Unidas*, entidade que veio a substituir a Sociedade das Nações, imaginou-se também necessário estabelecer órgãos auxiliares devotados ao estudo da vida dos povos, suas condições de organização, saúde, alimentação, equilíbrio político e desenvolvimento econômico. Quanto à educação, em tudo fundamental, já não seria suficiente uma comissão internacional de cooperação, mas órgão mais complexo, para estudos de grande profundidade e com visão realista. Foi assim que nasceu, em 1946, a *Organização Educativa, Científica e Cultural das Nações Unidas*, abreviadamente, a UNESCO, com o apoio imediato de 43 países. Propõe-se ela a contribuir para a manutenção da paz e da segurança entre os povos, estreitando pela educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal pela justiça, à lei, os direitos do homem e suas liberdades fundamentais de todos, sem distinção de raça,

---

<sup>19</sup> COUNTS. George, *Educação para uma Sociedade de Homens Livres na era Tecnológica*, (conferências no Brasil), in "Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos" vol. XXVIII, nº 67 e 68, Rio.

<sup>20</sup> KANDEL, I., *The New Era in Education*, New York, 1955.

sexo, língua e religião, e que a *Carta das Nações Unidas* viria a reconhecer.

Os países que se têm tornado Estados-membros da UNESCO (os quais, em junho de 1960, se contavam como 82), admitem, portanto, que não basta criar e desenvolver sistemas educativos, independentemente de uma filosofia política tendente à harmonia universal. No instrumento de convenção que êsses países assinaram, está expressamente determinado que a segunda grande guerra "só se tornou possível pela postergação dos princípios democráticos, dos da dignidade humana e da igualdade entre os homens, e pelo desejo de substituí-los pela exploração de preconceitos e aceitação da idéia de que as raças e os homens são desiguais entre si"; e, ainda e também, que "a difusão da cultura e da educação de todos, no sentido da justiça, dá liberdade e da paz, cria um dever sagrado que tôdas as nações têm de cumprir com espírito de plena responsabilidade e ajuda mútua" <sup>21</sup>.

Um grande esforço no sentido da realização dêsse ideal vem sendo desenvolvido com benéficos resultados não ainda, porém, com a extensão e a profundidade a desejar-se. Por muitos aspectos, o programa da UNESCO condensa muitos dos propósitos gerais da educação renovada: a democratização do ensino, o aperfeiçoamento das instituições por organização racional e maior espírito técnico, a fundamentação dos objetivos gerais da educação para minoração de tensões entre grupos de cada povo e entre os povos - tudo no sentido da preservação da harmonia entre as nações, respeitadas seus costumes e tradições, ou seus componentes histórico-culturais. Para isso, admite o entendimento e a cooperação mútua, mediante programas de assistência técnica, permuta de informações e de pessoas qualificadas para o progresso das ciências e artes, e para progresso da organização e administração educacionais. Todos êsses grandes princípios e elevadas aspirações já se contavam, aliás, entre os ideais pregados pelos fundadores da *Liga Internacional da Escola Nova*. Igualmente, os recursos indicados formam uma expansão do nôvo espírito expresso por êsses precursores, no sentido de maior análise dos elementos do processo educativo e sua possível integração em planos cada vez mais amplos.

A marcha dêsse esforço, que afinal visa a um mundo mais integrado, ou "um mundo só", vem encontrando grandes obstáculos na divisão de propósitos e, sobretudo, de métodos políticos entre o Ocidente e o Oriente, em decorrência da adoção de ideologias dominantes nas mais poderosas nações de uma e de outra parte - os Estados Unidos da América e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Não é o contraste das ideologias, por si mesmo, o grande empecilho, dado que, num regime de livre e franco debate, com apuração objetiva dos resultados e livre circulação de informações, tender-se-ia a uma depuração, interpenetração e formas de reequilíbrio. O que há de prejudicial é a atitude emocional de luta, que tem obstado soluções de coexistência pacífica, gerando o estado de sobressalto do que se convencionou chamar *guerra-fria* - conflito latente, entre essas poderosas nações e as demais que, a um e a outro grupo, sejam atraídas. Ainda que a catástrofe (e que a cada instante tem parecido iminente) não venha a ocorrer, os prejuízos resultantes da aplicação de recursos financeiros e de competência humana na manutenção dêsse estado de

---

<sup>21</sup> *L'Unesco en 1950: ses buts, ses activités*, Paris, 1950.

coisas, especialmente para criação e aperfeiçoamento das mais poderosas armas destrutivas, seriam bastantes para levar a compreender a gravidade da situação do mundo em nossa época.

## 5. SITUAÇÃO ATUAL

Tal situação apresenta aspectos de vivo contraste. O mundo encontra-se dividido, ansiando no entanto por uma integração mediante emprêgo de formas construtivas, com base em realizações pacíficas do trabalho, da cultura e das aplicações tecnológicas que possam melhorar a vida de cada um e todos os povos<sup>22</sup>.

Visando a um reequilíbrio, de modo geral essas tendências se têm apresentado na forma de ideologias contraditórias. Uma delas, por incremento das instituições do Estado, em número e poder, supõe que as soluções de fôrça sejam úteis, contra as lições evidentes da história. Outra admite que qualquer solução favorável ao progresso do homem, há de ser obtida por esforços de educação e, assim, por melhor preparação dos jovens em face da mudança de costumes, modos de viver e conviver.

Como assinala *Whitehead*, atravessamos uma época dramática ou vivemos num tempo em que "um conjunto de práticas e sentimentos tácitamente admitidos deve ceder o passo a um nôvo complexo de hábitos; entre os dois momentos, porém, pode situar-se uma fase de anarquia, perigo passageiro ou caos persistente, na qual se entrecroçam a miséria da decadência e o ardor de novas energias"<sup>23</sup>.

A fim de que se abrevie essa fase de anarquia mental e moral, deve o homem voltar-se com tôdas suas capacidades de conhecer e prever para as realidades da educação, no mais amplo sentido do termo, ou no de processo cultural que o envolve para dominá-lo, não para ser dominado por fôrças cegas que desencadeie. Será necessário tratar dos problemas educacionais com uma nova visão, ou uma nova escola. É o que entendem, aliás, os analistas sociais, quando a realidade encarem com espírito alerta, partam de observações no plano econômico, político, ou religioso.

*Karl Mannheim* entende que a educação deve ser reformada, para que possa "representar um sistema que aplique as suas máximas energias no desenvolvimento da inteligência, levando a criar uma estrutura mental suscetível de resistir ao peso do ceticismo, e a fazer frente aos momentos de pânico, quando soe a hora de desagregação de muitos de nossos velhos hábitos de pensar". Por sua vez, *Harold Laski* adverte: "Necessitamos de mais educação e de educação que melhor se adapte às condições de nosso tempo. Ninguém, mesmo que não possua maior espírito cívico, poderá negar essa necessidade. A maior parte do povo ainda está longe de alcançar, de modo mais profundo, a herança cultural que temos, continuando a viver no descontentamento das fôrças que modelam o seu destino. Dêsse modo, grandes grupos estão predispostos nos momentos de crise a serem prêsas fáceis de qualquer panacéia que lhe seja apresentada como salvadora"<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> CONANT, J. B., *Education in a Divided World*, Harvard University Press, Cambridge, 1948.

<sup>23</sup> WHITEHEAD, A. N., *The aims of Education and other Essay*, Mentor Books, New York, 1945.

<sup>24</sup> MANNHEIM, Karl, *Liberdad, Poder y Planificacion democrática*, Fondo de Cultura, México, 1953. LASKI, *El Estado Moderno*, Lib. Boch, Barcelona, 1932.

Afirmações desse tipo podem ser multiplicadas. Delas sempre se conclui que não está perdida a fé no poder da educação. O que se faz necessário é rever os modelos teóricos e os recursos práticos para possível adequação aos graves problemas de mudança de nosso tempo. Essa mudança só pode ser compreendida mediante análise mais acurada das funções das instituições escolares como instrumentos de reorganização e reequilíbrio, e, assim, por melhor percepção das bases técnicas e morais do processo em que a escola procura interferir.

O que já se observa a esse respeito é o ensaio de novos *modelos de descrição e explicação* e, portanto, de análise, por investigação sistemática de maiores conjuntos. Assim como em outros aspectos da vida social, na economia, por exemplo, tem-se chegado a uma visão de mais amplas situações, para compreensão macroscópica de fatos e acontecimentos, assim também nas realidades educacionais tenta-se uma nova percepção que melhor habilite o homem, à *reflexão prospectiva* que interessa aos fins, e à ação intencional que trata dos meios. Não se cuida apenas de imprimir uma nova feição técnica ao trabalho das escolas, com base em diversa compreensão de realidades e recursos possíveis, mas de proceder a uma revisão de objetivos fundados em novos valores sociais e morais e, portanto, de uma nova *administração escolar*<sup>25</sup>.

Até que ponto, das conclusões mais recentes da biologia, psicologia e estudos sociais, poderemos retirar elementos para tão vasto complexo empreendimento? Até que ponto as investigações sobre os meios de educar nos levarão a compreender novos objetivos, assim permitindo organização mais funcional da escola?... Eis os graves problemas da renovação pedagógica de nossos dias.

Em última análise, a ação educativa intencional rege-se pelas convicções que o homem possa ter sobre o mundo, a vida e o seu próprio destino. O trabalho educacional visa a um *dever-ser*. Em qualquer caso, os objetivos assim entrevistados não poderão estar divorciados das noções que o homem possua sobre suas capacidades, as condições de expressão e modos de modificá-las, pois não haverá maior sentido em pensar num *dever-ser* que não *possa-ser*.

A renovação escolar de nosso tempo partiu de mais aprofundada investigação sobre a natureza do homem e suas condições de formação individual, para ampliar-se a uma compreensão de existência coletiva mais favorável a esse objetivo fundamental. São muito recentes as descobertas sobre a hereditariedade, a transmissão das doenças, a evolução econômica e social do homem, as condições enfim de ajustamento normal e anormal. Importará antes de tudo conhecê-las.

Depois das bases históricas gerais que resumimos, será assim necessário examinar as bases técnicas e os princípios da elaboração de sistemas didáticos, mais ou menos, coerentes.

---

<sup>25</sup> Cf. LOURENÇO FILHO, *Organização e Administração Escolar*, (curso básico), Melhoramentos, 2.<sup>a</sup> ed., 1967.