

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC/SP

LILIAN ANA PETILLO FAVERSANI

ESCOLA TRADICIONAL:  
O FANTASMA QUE REVESTE OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

ESPECIALIZAÇÃO – MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC/SP

LILIAN ANA PETILLO FAVERSANI

ESCOLA TRADICIONAL:  
O FANTASMA QUE REVESTE OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS

ESPECIALIZAÇÃO – MAGISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior (COGEAE/PUCSP), sob orientação da Profª. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva.

SÃO PAULO

2010

## Agradecimentos

Agradeço a minha família, marido e filha, pela paciência nos momentos de ausência e pelo companheirismo nos momentos de proximidade, alternância muito frequente no período de duração desta especialização.

Agradeço a meus companheiros de aulas, almoços e risadas: Mariana, Rita, Rogério e Josafá; sem eles, os sábados certamente não seriam os mesmos e talvez nem fossem possíveis!

Agradeço a todos os professores que já tive que tiveram a estatura necessária para receber este título.

Agradeço, especial e grandemente, à professora Sonia Ignacio, minha orientadora que, com carinho, rigor e atenção montou um cerco que exigiu minha produção e, então, assegurou o provimento daquilo que a manteve até o final, motivo pelo qual meu respeito e admiração por ela atingiram níveis estratosféricos!

## RESUMO

FAVERSANI, Lilian Ana Petillo. *Escola Tradicional: o fantasma que reveste os discursos pedagógicos*. PUC-SP, 2010. (Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

O presente trabalho resulta de pesquisa teórico-bibliográfica, de cunho exploratório, que buscou estabelecer uma discussão do principal documento produzido pela Escola Nova no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo um diálogo entre os signatários do Manifesto e um dos principais representantes da Escola Tradicional, objeto de ataque dos escolanovistas de um modo geral e, particularmente, no documento aqui analisado. A pesquisa bibliográfica realizou-se com textos selecionados em função do poder de representatividade dos autores escolhidos e as posições pedagógicas que eles representam. Os textos foram analisados considerando-se dois critérios: a tipologia fornecida por Scheffler (1974), como critério técnico-analítico e a proposição foucaultiana de manter-se nos elementos de enunciação do discurso, sem procurar revelar aquilo que ele “queria dizer”, como critério ético-analítico. Para proceder a esta análise, utilizamos outros referentes bibliográficos levantados a partir das demandas que o conteúdo exigiu. Sendo assim, o trabalho foi organizado em três capítulos: no primeiro deles procurou-se discutir o termo “tradicional” em seus vários sentidos e a partir de diversos autores; no segundo, apresenta-se uma análise do texto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em particular das definições e autodefinições propostas para estabelecer a distinção entre novo e tradicional; no terceiro capítulo apresenta-se uma análise do pensamento de Émile Chartier – circunscrita à sua obra *Reflexões sobre a educação* – centrada na busca de proposições, prescrições, críticas e definições que pudessem ser dirigidas ao já encontrado no texto dos Pioneiros, com o propósito de estabelecer um diálogo entre estes autores e suas posições teóricas. Com estes recursos analíticos, procuramos demonstrar de que forma se armou o mecanismo de naturalização da educação, cujo principal efeito pode ter sido o desmonte do valor atribuído à educação escolar e em geral, e de seus representantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola Nova, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Escola Tradicional, Chartier, Discurso Pedagógico.

## ABSTRACT

FAVERSANI, Lilian Ana Petillo. *Escola Tradicional: o fantasma que reveste os discursos pedagógicos*. PUC-SP, 2010. (Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Magistério do Ensino Superior).

This study consists of theoretical and research literature, exploratory, which sought to establish a discussion of the main document produced by the New School in Brazil, the Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, proposing a dialogue between the signatories of the Manifesto and one of the main representatives Traditional School, the object of attack of New School in general and particularly here in the document review. The literature search was carried out with selected texts in relation to power of representativeness of the chosen authors and teaching positions they represent. The texts were analyzed considering two criteria: the type provided by Scheffler (1974), as a technical criterion, analytical and Foucaultian proposition to keep the elements of the speech utterance, without seeking to reveal what it "meant" as ethical criterion-analytical. To perform this analysis, we use other related bibliographic raised from the demands that the content required. Thus, the work was organized into three chapters: in the first one. we tried to discuss the term "traditional" in their various ways and from different authors, in the second presents an analysis of the text of the Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, particularly self-definitions and the definitions proposed for the distinction between new and traditional, in the third chapter, we present an analysis of the thought of Emile Chartier - confined to his work Reflections on education - focused on finding propositions, prescriptions, and critical definitions that could be directed to the finds in the text of the Pioneers, with the aim of establishing a dialogue between these authors and their theoretical positions. With these analytical capabilities, we show how was armed the naturalization mechanism of education, which main purpose may have been the dismantling of the value attached to education and school in general and their representatives.

**KEY WORDS:** New School, Traditional Scholl, Chartier, Pedagogical discourse.

## SUMÁRIO

Introdução.....	07
Capítulo I Quem tem medo de lobo mau?.....	15
Capítulo II Agora eu era moderno e você não era, tá?!.....	27
Capítulo III Era uma vez, há muito tempo atrás, em um reino muito distante.....	43
Considerações Finais.....	56
Referências.....	65

## INTRODUÇÃO

A idéia desta pesquisa, de alguma forma, me acompanha desde há muito. Comecei a dar aulas no início da década de 80 do século passado, em São Paulo. Embora minha formação acadêmica ainda fosse algo que se poderia classificar, no mínimo, como precária, fui recebida profissionalmente por pessoas extremamente competentes e generosas, o que se repetiu posteriormente, tanto em minha atividade profissional como em minha formação acadêmica. Parte da generosidade destas pessoas era traduzida por um desejo de “mudar o mundo”, desejo ao qual rapidamente me engajei, mesmo sem saber muito como se faria isso – duvido que qualquer um de nós soubesse.

A marca mais distintiva desse desejo, curiosamente, era exatamente nossa possibilidade de descrever, em negativo, o mundo que queríamos superar com nossa ação revolucionária e, na escola, esse mundo tinha um nome: escola tradicional. Tudo o que fazíamos, então e ainda por muitos anos, pretendia se colocar em algum extremo oposto ao que imaginávamos que já fora feito nesta “escola tradicional”.

Quando finalmente resolvi me dedicar à minha formação em Pedagogia, comecei a ter uma clara percepção que esta posição que tinha me parecido por algum tempo tão original e revolucionária era, pelo contrário, hegemônica.

Para minha surpresa, todos se pretendiam diferentes disso que se chamava “escola tradicional”, mesmo que isso significasse um universo sem fim de distinções outras, que as pessoas nem ao menos se preocupavam em

nomear. As unanimidades sempre me intrigaram e provocam, de imediato, certa desconfiança.

Passei pelo curso de Pedagogia inteiro sem ter a oportunidade de fazer qualquer estudo aprofundado dos teóricos que representariam a “escola tradicional” da qual todos falavam.

Estes estudos foram realizados ainda durante o curso e posteriormente, num movimento autônomo, uma vez que a simples menção de certos nomes, na faculdade, era no mínimo mal vista, se não proibida.

É claro que não houve muita surpresa ao descobrir que este campo teórico abrigava a mesma diversidade e pluralidade discursiva que eu encontrava entre aqueles que a ele tão vivamente se opunham.

O que passou a me intrigar, então, não foi mais a oposição em si, mas os mecanismos discursivos que determinam que esta oposição assim se apresente, numa relação quase que tribal, em que se delimitam dois campos antagônicos – nós e os outros – como o universo de uma batalha pela verdade educativa última.

A demanda de produção desta monografia para o curso de pós graduação em Magistério do Ensino Superior me pareceu a oportunidade há muito esperada para organizar e, se possível, ampliar esta discussão que, afinal, pouco se realiza.

Assim sendo, o problema que norteou a presente pesquisa foi o seguinte: De que forma o discurso escolanovista organiza sua oposição à escola que o antecedeu, de forma a cunhar a expressão Escola Tradicional para nomeá-la e por que este discurso permanece nas falas pedagógicas contemporâneas?

Procurou-se chegar à solução dessa questão considerando os seguintes objetivos:

Objetivo Geral – Analisar o discurso escolanovista presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o *Propôs* de Émile Chartier a fim de estabelecer os pontos de contato e de divergência entre os discursos do novo e do tradicional.

Objetivos Específicos – 1) Localizar as críticas dirigidas à Escola Tradicional no documento dos Pioneiros; 2) Mapear a posição de Émile Chartier com relação às críticas escolanovistas; 3) Cotejar a posição dos primeiros e do segundo, a partir das proposições analíticas de Israel Scheffler.

A seguir apresentamos alguns argumentos que justificam a relevância deste estudo.

O discurso pedagógico hegemônico, desde a década de 70 do século XX vem, cada vez mais, incorporando o termo “escola tradicional” para designar o conjunto de práticas, metodologias, posições éticas e teóricas que não devem mais compor o repertório dos “bons” educadores.

De acordo com Cordeiro (2002), o contexto de emergência original do termo com este significado deve ser atribuído aos divulgadores da Escola Nova que, na tentativa de defender suas posições como atuais e modernas, classificavam, já em seu Manifesto, de 1932, tudo o que a antecedia como “tradicional”, muito embora este epíteto não tenha sido sempre e nem facilmente aceito por aqueles que o receberam.

Ainda na análise desse autor, o termo ressurgiu com força renovada nas décadas de 70 e 80 do século passado na composição dos discursos pedagógicos alternativos, como denominação genérica a tudo o que vinha sendo proposto e implementado pelo governo ditatorial militar de então. Estes mesmos discursos pedagógicos alternativos se autodenominavam como o “novo” e “alternativo”, agregando uma série de práticas bastante diversas entre si sob essa única denominação, como mecanismo de resistência, oposição e contestação do regime militar.

Desde então, a oposição entre “novo” e “tradicional” tem sido uma constante nos discursos educacionais, especialmente aqueles que se autodefinem como construtivistas, sócio-construtivistas ou interacionistas.

Nesse caso, de acordo com Revah (2008), a oposição entre os termos está a serviço de um mecanismo de naturalização das proposições construtivistas, e seus dispositivos são, geralmente, montados numa modalidade discursiva que anuncia esta “naturalidade” em oposição ao que recebe o rótulo de tradicional.

Revah (2008) classifica os dois termos – “escola tradicional” e “construtivismo” - como *significantes de ressonância*, ou seja, aqueles que compõem o laço social, o estruturam e definem a posição dos sujeitos uns em relação aos outros, mas também são obras coletivas. Sua identificação se dá “pela insistente presença nos discursos que delimitam o mesmo campo” (REVAH, 2008, p. 191).

De qualquer maneira, não importa qual seja seu significado direto, o termo “escola tradicional” vem sendo usado no campo da educação para referendar, em negativa, práticas educativas das mais diversas.

É assim que a pergunta que funda e orienta este projeto de pesquisa ganha seus contornos e seu propósito.

Afinal, o que era esta escola tradicional de que falam os Pioneiros e quais seus princípios pedagógicos, objeto de ataque no Manifesto? Tais acusações e críticas são acompanhadas de argumentos lógicos que as sustentem? Qual é o programa ético/político veiculado pelas definições propostas pelos escolanovistas e em que medida tal programa ou tais definições divergem daquelas apresentadas por Émile Chartier?

Responder a estas perguntas envolveu uma pesquisa bibliográfica cuidadosa, em que ambos os textos: o Manifesto e o *Propôs*, de Chartier foram cotejados e submetidos aos mesmos critérios de análise, de forma a propor um diálogo que nunca houve, mas que não pode deixar de nos interessar.

Em nossa pesquisa inicial, não achamos qualquer publicação que abordasse o tema sob esta ótica. Embora a referência à “escola tradicional” seja freqüente, via de regra segue justamente os moldes que ora questionamos, ou seja, a “escola tradicional” costuma ser citada como uma referência negativa e superada – mas ainda lembrada como algo a evitar – na análise de modelos, metodologias ou posições pedagógicas.

Este é um dos motivos que, acreditamos, torna nossa pesquisa relevante, uma vez que não se trata de avalizar ou refutar as críticas que se faz à escola

tradicional e seus representantes, mas antes de verificar e circunscrever a que, precisamente, se dirigem estas críticas.

Partimos, portanto, da hipótese de que o significante de ressonância “escola tradicional”, do ponto de vista discursivo, funciona menos como uma referência teórica – ou absolutamente não funciona assim – e mais como um mecanismo que unifica os discursos contemporâneos em pedagogia sob uma mesma aura de “modernidade”, escondendo aspectos singulares de seus emissores e das teorias que os sustentam e, ao mesmo tempo, levando a algo que escolhemos chamar de “consumo pedagógico”.

O caminho percorrido para concluir esta pesquisa, entretanto, nem de longe teve esta linearidade ou organização. Começamos com a proposta de entrevistar e analisar o discurso de estudantes do último ano de pedagogia, a fim de verificarmos a presença e o uso do significante de ressonância, assim como seu significado para os portadores deste discurso. Esta possibilidade foi descartada já em seu nascedouro em função das dificuldades burocráticas que o Comitê de Ética da PUC-SP enfrentava neste período, o que poderia comprometer os prazos requeridos.

Pensamos, então, em investigar os documentos que pudessem falar sobre a formação destes alunos de pedagogia: currículos e ementas dos cursos de formação de educadores de duas grandes universidades paulistanas. Ao levantarmos estes documentos, porém, verificamos que, uma vez mais, a burocracia nos vencera, agora sob outro aspecto. Os currículos e ementas de disciplinas publicados pelas universidades em questão informavam pouco ou nada sobre o que, efetivamente, se ensinava nos cursos referidos. Tratavam-se

antes, de documentos protocolares, com textos estruturados de forma a apresentar objetivos muito amplos e bibliografias e metodologias mínimas e pouco reveladoras do que consistia realmente o curso oferecido.

Finalmente, minha orientadora sugeriu que organizássemos a pesquisa como ora se apresenta: uma análise das definições utilizadas pelos escolanovistas para falar de si e daqueles que combatiam os representantes da dita Escola Tradicional e o cotejamento destas mesmas definições em um dos mais conceituados autores, que falava em nome desta escola de antanho, Émile Chartier.

A tarefa, então, revelou-se não só possível, como também deliciosamente desafiadora e muito reveladora. Seu resultado são as páginas que seguem que, esperamos, possam fornecer ao leitor o mesmo prazer que forneceram a esta autora.

Realizamos pesquisa bibliográfica, considerando os textos selecionados, em função do poder de representatividade dos autores escolhidos e as posições pedagógicas que eles representam.

Estes textos foram analisados considerando-se dois critérios: a tipologia fornecida por Scheffler (1974), como critério técnico-analítico e a proposição foucaultiana<sup>1</sup> de manter-se nos elementos de enunciação do discurso, sem procurar revelar aquilo que ele “queria dizer”, como critério ético-analítico.

---

<sup>1</sup> Esta tipologia nos permitirá escapar à armadilha, sobre a qual nos alerta Foucault, de buscar “o que se queria dizer” no discurso. Ou seja, trata-se de uma tipologia que nos permitirá analisar o discurso do qual os textos e seus autores são portadores sem que nos preocupemos em revelar qualquer sentido oculto naquilo que se diz. Ao tomarmos o discurso na forma mesma de uma

Para proceder a esta análise, além dos critérios enunciados, utilizamos os referentes bibliográficos que levantamos à medida das demandas que o conteúdo dos textos, certamente, exigiu.

Feitas estas considerações, organizamos o presente trabalho em quatro partes, a saber:

1. Esta introdução;
2. Análise do texto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em particular das definições e autodefinições apresentadas para estabelecer a distinção entre novo e tradicional;
3. Análise do texto de Émile Chartier, Reflexões sobre a educação, centrada na busca de proposições, prescrições, críticas e definições que pudessem ser dirigidas ao já encontrado no texto dos Pioneiros, com o propósito de estabelecer um diálogo entre estes autores e suas posições teóricas;
4. Considerações Finais.

---

enunciação, poderemos, então, identificar repetições, derivações e fórmulas estáveis e, posteriormente, analisá-las, recorrendo ao critério tipológico proposto por Scheffler, mantendo o princípio geral foucaultiano de tomar o poder como instrumento de análise capaz de explicar a produção de saberes.

## Capítulo 1

*“A perda inegável da tradição no mundo moderno não acarreta absolutamente uma perda do passado, pois tradição e passado não são a mesma coisa.”*  
**Hannah Arendt**

### ***Quem tem medo do lobo-mau?***

O termo Escola Tradicional, assim, com as letras maiúsculas, não é novo. Foi primeiro usado, na história da educação brasileira, pelos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, para nomear, no texto do manifesto e em seus discursos, tudo o que os antecederam. Apesar de sua idade avançada – quase cem anos -, entretanto, o termo nem de longe pode ser considerado obsoleto e raramente encontrou, em seu tempo de vida, períodos de desuso.

Pelo contrário, durante quase toda a vigência da Ditadura Militar em nosso país, o termo ganhou uma ampliação de significado – passou a designar tudo aquilo que se alinhava aos ideais ou diretrizes educacionais dos governos militares de então – e uma força inaudita. No período imediatamente posterior, esta força foi impressionantemente amplificada pela oposição entre novas propostas e posições educacionais que emergiam e, especialmente, pelo desejo de negar e superar tudo o que havia acontecido, politicamente, mas também – e muito - nas escolas brasileiras.

Na tentativa de compreendermos o percurso e a importância do termo na educação brasileira e, o que realmente nos interessa aqui, no discurso dos

professores na contemporaneidade, começaremos por esclarecer a oposição original, sua gênese e o significado que lhe foi atribuído aí.

De acordo com Cordeiro (2001):

A maioria dos analistas da *modernidade* opõe este termo a *tradição*, entendida como a situação social anterior ao surgimento das condições da chamada era moderna. Embora varie a periodização, a modernidade é vista como a introdução de uma descontinuidade radical em relação à ordem anterior, até então marcada pela valorização do passado como fonte de experiência e de conhecimento. (CORDEIRO, 2001, p. 48).

Como podemos ver, a definição inicial de *tradição* foi, já na origem, construída em negativo ou, em outras palavras, não havia uma definição clara e unívoca do que se entendia por *tradição*, mas, em seu lugar, uma definição fundada naquilo justamente que estava excluído do que se entendia por *modernidade*.

Esta marca em negativo permanece por um longo período, sem aparentemente incomodar a ninguém, muito embora o termo *tradição* e seus derivados não tenham se ausentado dos discursos de historiadores, sociólogos e outros estudiosos da transição entre medievo e Idade Moderna.

Claro está que, em educação, a oposição obviamente não existia, uma vez que, entre as muitas invenções da Idade Moderna, está a própria escola, tal como a conhecemos. Assim, não havia, antes da modernidade, uma educação que

fosse reconhecida como tal pelos modernos e à qual pudessem chamar de *tradicional*.

Foi só em meados do século XX que Eric Hobsbawm e um grupo de colaboradores dedicaram-se a estudar as práticas sociais e históricas que vinham, até então, recebendo esta designação e, não sem surpresa, descobriram e nos mostraram que a maior parte delas tratava-se de invenções, criadas pelos próprios modernos como mecanismo para estabelecimento e legitimação dos muitos novos aportes ideológicos que se instalaram desde as revoluções Industrial e Francesa, para sustentar seus desdobramentos inexoráveis: o capitalismo, as relações de trabalho, a concepção de tempo, o surgimento da infância e da própria escola.

Já na introdução de seu livro, Hobsbawm (1997) mostra com clareza que o mecanismo por excelência para a invenção de tradições é o de estabelecer, para a prática social que se propõe como tradicional, uma ligação com um passado relevante, seja ele histórico ou limitado (como é o caso das tradições estabelecidas por revoluções, cujo passado sempre se interrompe e limita com a própria revolução).

Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas. Normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBSBAWM, 1997, p. 9).

Para além da análise do historiador, entretanto, o termo tradição remonta ao latim antigo e trazia, então, o significado de algo que se entregava, transmitia, no caso, algo que se entregava às novas gerações, e cuja transmissão se dava por meio das práticas orais.

Sob esta ótica radical, então, podemos estabelecer que, como humanos, entendidos aqui como seres de linguagem, estamos condenados à tradição, pois não há outra maneira de ingressar na cultura além desta condição de herdeiros de um arcabouço ou patrimônio estabelecido e que nos antecede, cuja transmissão se dá, primeiro e primordialmente, pela linguagem.

Ainda neste sentido original, devemos notar que tradição se assemelha muito à educação, uma vez que um projeto educacional nada mais é do que a seleção de conhecimentos, técnicas, valores, saberes que se deseja manter e, para alcançar este propósito, é ensinado às novas gerações por meio da linguagem.

Mas educação e tradição, embora se assemelhem, não devem ser confundidas. Primeiramente porque a tradição conta com outros *loci* e agentes para sua transmissão, e, posteriormente, mas não menos importante, porque uma educação, qualquer que seja ela, não pode ser reduzida a um mecanismo de reprodução sócio-cultural.

Os projetos de educação atuais são o que a Modernidade definiu que fossem, lá, na própria origem da escola. É preciso deixar claro que havia, sim, educação, antes da Idade Moderna, mas trata-se de algo bastante diferente do que hoje admitimos como educação, nós, os filhos da Revolução Francesa.

A própria idéia de um projeto social de educação é algo compatível com os ideais revolucionários, que instauraram a referência prioritária ao espaço público para as instituições sociais (a formação da república), aliada à idéia de que os cidadãos e sua formação eram responsabilidade e prerrogativa de um Estado.

Inclusas neste projeto revolucionário, surgem algumas das instituições mais conhecidas e prezadas pela contemporaneidade, como a noção de individualidade, família, infância e escola.

Assim, é preciso manter em pauta a idéia de que todo projeto de educação, desde a modernidade, é um projeto transformador por excelência, pois é fundamentalmente destinado a transformar pessoas em cidadãos.

A escola hoje conhecida como tradicional surge na Europa, primeiramente na França, quase um século depois da Revolução Francesa, como um dos dispositivos do grande mecanismo político engendrado para o controle do poder soberano do chefe de família, instituição do Antigo Regime que sobreviveria, especialmente entre as camadas da população mais pobres. A partir de 1840 (insalubridade das moradias) e até 1881 (obrigatoriedade escolar), uma série de leis é editada com o propósito específico de normatizar as relações adultos-crianças, suspendendo a utilização de nutrizes, regulamentando as condições de uso da força de trabalho infantil pelas famílias e determinando, finalmente, a escolarização gratuita e obrigatória para todas as crianças da república (lembremos, sempre, que estes são os meninos).

Tratava-se, desde então, de uma escola pública, cujos programas e currículos eram unificados a partir de diretivas emanadas do poder central, com normas rigorosas e identificação nacional.

Donzelot (1986) argumenta que não se deve subestimar o poder deste dispositivo no desmantelamento final dos modos de viver próprios do Antigo Regime e, portanto, na instalação dos modernos Estados Nacionais:

Se quisermos compreender o alcance estratégico deste movimento de normalização da relação adulto-criança é preciso entender que o que estas medidas visavam era de natureza indissociavelmente sanitária e política, que elas procuravam, sem dúvida, corrigir a situação de abandono em que poderiam se encontrar as crianças das classes trabalhadoras, mas também, na mesma medida, reduzir a capacidade sócio-política dessas camadas, rompendo os vínculos iniciáticos adulto-criança, a transmissão autárquica dos saberes práticos, a liberdade de movimento e a agitação que resulta do afrouxamento de antigas coerções comunitárias. (DONZELOT, 1986, p. 76).

Ironicamente, a escola que hoje é conhecida como tradicional, como vimos, foi inventada justamente para desmantelar as formas canônicas de transmissão das tradições do Antigo Regime, minando na própria base de sua existência este modo de vida e introduzindo, num mesmo golpe, o modo de vida moderno, capitalista e nacionalista.

No Brasil, exceção feita aos jesuítas, a escola já chega com estas características, pelo menos no que se refere à instalação de um sistema de ensino nacional, numa tentativa que se inaugura no Segundo Império, mas que vai se estender até a década de 70 do século passado, com sua consolidação efetiva, como um dos principais mecanismos para colocar nosso país na lista dos

Estados Modernos ou qualquer das nomenclaturas que viriam depois disso, como países desenvolvidos ou em desenvolvimento, por exemplo.

De qualquer maneira, a inclusão na modernidade pressupôs necessariamente, primeiramente no mundo ocidental e, posteriormente, com o advento das formas globalizadas de trabalho, política e comunicação, no mundo todo, a polarização entre aquilo que é velho ou “tradicional” e as novas formas de conceber a sociedade e a cultura.

A escola, portanto, foi mais uma – e uma das mais importantes – tradições inventadas pela Idade Moderna e, com ela, inventou-se, não sem custo, a relação unívoca entre infância e escolarização.

Esta escola moderna foi criada com base nas ideias republicanas da Revolução Francesa, ou seja, com o propósito específico e direto de reduzir o poder das famílias sobre a formação de novas gerações, especialmente das famílias estendidas, próprias do Antigo Regime, e, como decorrência direta deste efeito, ampliar o poder do Estado nesta seara.

Tal projeto foi tão bem sucedido que em muitos países, o Brasil entre eles, a escola já chega com esta marca moderna, desde sua instalação mesma.

Ter uma população francamente escolarizada em sistemas de ensino públicos e nacionalistas é uma das formas mais seguras de se auto-referenciar e ser reconhecido como um país moderno, e os países do que já foi conhecido como Terceiro Mundo não medem esforços para atingir este estatuto.

Mesmo quando consideramos índices mais contemporâneos para a avaliação da situação sócio-político-econômica de países, como é o caso do IDH, a escolarização em massa é critério importante.

Ao considerarmos este percurso histórico de criação da escola moderna, especialmente neste trabalho, devemos nos perguntar de que forma algo que foi criado justamente para dismantelar as redes de transmissão cultural da tradição ficou conhecido precisamente como tradicional e, mais do que isso, como esse termo assumiu a função pejorativa ou, no mínimo, de desqualificação imediata que encontramos nos discursos pedagógicos atuais?

Cordeiro (2001) nos explica que o uso inicial do termo *tradicional*, feito pelos pioneiros da Escola Nova já em seu Manifesto de 1932, seguia a mais rigorosa estratégia moderna: tinha claramente a função de dividir as práticas educativas em dois campos e/ou tempos claros e distintos: um primeiro, que os antecedia e que estava indelevelmente ligado às tradições educativas (daí a alcunha, *tradicional*) de antanho, e um novo, que eles então propunham, fundado nos mais novos e modernos – aqui no sentido de atuais, contemporâneos, inovadores e inéditos – preceitos científicos, marcadamente aqueles produzidos em grande escala pela psicologia de então e desde então.

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série

fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores. A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convém aos seus interesses e às suas necessidades (MANIFESTO, 1932 )<sup>2</sup>.

Ninguém pretenderia – e certamente não pretendemos fazê-lo aqui – negar a importância da Escola Nova para a educação em geral e menos ainda para a Educação Brasileira, mas não seria desnecessário, por outro lado, passarmos pela citação acima com o cuidado que as novas proposições teórico-políticas merecem.

Não é novidade para ninguém que toda nova teoria ou proposição política se anuncie, primeiro, e mais veementemente, como oposição a outra teoria ou posição, anterior ou contemporânea àquela que se defende.

---

<sup>2</sup> A partir deste momento do trabalho o texto do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova será indicado, nas citações, apenas como MANIFESTO.

Com os pioneiros da Escola Nova, isso não foi diferente, ainda mais se consideramos a natureza lingüística do tipo de documento que escolhem construir para divulgar suas posições, um manifesto.

Assim, devemos certamente esperar que as cores com que se nomeia e qualifica o inimigo aqui sejam fortes, em muitos casos apresentadas de forma simplista e própria dos slogans e palavras de ordem, pois tal documento tem por função primeira congregar adesões ao que se propõe e não necessariamente definir cuidadosa e precisamente o que se propõe, como se pretende realizá-lo, com que recursos e em quanto tempo. Um manifesto deve, por definição, defender uma causa e apresentar razões para que outros também o façam e, nesse aspecto, o Manifesto dos Pioneiros é exemplar.

Feitas estas considerações, tomemos o trecho ora apresentado para ver como é tratada a escola tradicional de que falam nossos Pioneiros. A primeira coisa que se nota é que é uma escola fora da ciência. Não são os preceitos científicos que determinam seu modo de funcionamento, sua “finalidade”, seus “ideiais” e seus “processos”. Ainda assim, é uma escola que acredita que os educandos são “modelados exteriormente”, mas não pela ciência.

Mais do que fora da ciência, o tradicionalismo escolar é prática que se encontra fora da própria vida. Como afirmam nossos pioneiros, a Escola Nova faria justamente a distinção entre “processos mentais” e “funções vitais”, capaz de recolocar a escola na vida, no trabalho – quase sinônimos, neste caso – e na ação. Tal distinção esclarece também que a Escola Tradicional, diferentemente do que propunham os escolanovistas, é prática encerrada em si mesma, que

desconsidera necessidades, interesses e aptidões individuais, negando, desta forma, o “intercâmbio de reações e experiências” entre educandos.

Difícilmente tais atribuições poderiam ser consideradas uma definição da Escola Tradicional, muito embora os signatários do manifesto forneçam uma definição propriamente pedagógica em outro trecho que analisaremos posteriormente.

Por enquanto, devemos nos ater às informações em negativo fornecidas aqui: a escola tradicional não pertence à ciência, à vida ou ao trabalho. Não considera individualidades e recusa, portanto, a possibilidade de intercâmbio entre indivíduos. Não considera sequer a possibilidade de um acervo interior destes indivíduos, pelo menos não um que tenha qualquer valor educacional, uma vez que a formação – ou modelagem - se dá exteriormente e os processos de que faz uso primam pela inação dos educandos.

Para além das perguntas que uma definição deste tipo pode suscitar: se não é ciência, vida ou trabalho, o que é? Se considera individualidades, quais? Se não é exterior e empiricamente observável, o que há no interior e como acessá-lo? – não se pode negar que ela certamente cumpre sua função primeira, porque quem gostaria de, nos idos de 1932, deixar de alinhar-se à Ciência, ao trabalho, à vida, ao liberalismo das individualidades, à potência de cada indivíduo? Quem, mesmo nos dias de hoje, ousaria fazê-lo?

Não há dúvida que, do ponto de vista político-ideológico o Manifesto dos Pioneiros coloca a escola tradicional no caminho rumo ao ostracismo e rejeição, abrindo o espaço público de discussão para seus novos temas, não pouco

importantes, deve-se dizer, mas assegurando o silêncio de uma parte importante da história da educação mundial e brasileira neste debate.

## Capítulo II

### ***Agora eu era moderno e você não era, tá?....***

*“Passado onírico é o tempo verbal que as crianças usam para brincar”*

**Chico Buarque de Hollanda**

Apreender o modo de funcionamento de um campo é, em grande parte, apreender suas modalidades discursivas. Em outras palavras, não é sem conseqüências as escolhas que se faz sobre as formas como se diz o que se deseja dizer. Para além dessa constatação, Postman (2010) nos mostra que as propriedades do discurso de que cada campo do conhecimento faz uso tem a função de delimitar o próprio campo do conhecimento, determinando seu objeto e normatizando seus métodos, mas também tem a função de modular uma certa forma de pensar sobre o campo em questão.

Conhecimento sobre uma disciplina significa conhecimento sobre a linguagem desta disciplina, o que inclui não apenas o significado das palavras mas, muito mais importante, como essas palavras significam. Nunca é demais dizer que o que chamamos de “matéria” (ou disciplina) consiste, em sua maior parte, se não inteiramente, numa linguagem que lhe é própria. Se você eliminar todas as palavras de uma disciplina, você a terá eliminado. Biologia não é plantas e animais. É uma linguagem sobre plantas e animais. História não é acontecimentos. É uma linguagem que interpreta e descreve acontecimentos. Astronomia não é planetas e estrelas. É uma forma de falar sobre planetas e estrelas. (POSTMAN, 2010)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: [http://neilpostman.org/articles/etc\\_37-1-postman.pdf](http://neilpostman.org/articles/etc_37-1-postman.pdf).

O discurso pedagógico, por certo, não é exceção a esta premissa. Poucos foram, entretanto, aqueles que fizeram algum esforço organizado para sistematizar e descrever os mecanismos discursivos que orientam e organizam o que se fala sobre educação.

Entretanto, sem estas ferramentas, é pouco provável que possamos sequer compreender, e menos ainda apreender, a enormidade dos efeitos de proposições pedagógicas importantes, como a que foi feita pelos pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Como dissemos no capítulo anterior, um dos efeitos mais gritantes da hegemonia do discurso escolanovista foi o de retirar do debate, ou ao menos desqualificar gravemente, os argumentos advindos das teorias e tradições escolares que o antecederam. Todo este conjunto de práticas e ideias pedagógicas foi enterrado sob a égide do termo “tradicional”, o que, em geral, bastava para que não fosse considerado.

Neste capítulo, passaremos por alguns trechos do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na tentativa de ilustrar os mecanismos discursivos que levaram a este efeito particular.

Para isso, vamos nos apoiar em um dos poucos trabalhos acadêmicos organizados sobre filosofia da linguagem em educação, a obra de Israel Scheffler, *A Linguagem da Educação*, publicada originalmente em 1960.

Embora não se trate de teoria recente, consideramos que isso em nada afete sua importância, especialmente se levarmos em conta sua unicidade e a atualidade de suas análises para o presente trabalho.

Scheffler (1974) nos oferece uma cuidadosa análise de certas formas recorrentes no discurso relacionado à educação escolar, oferecendo-nos uma tipologia muito interessante para a análise que ora pretendemos.

Numa primeira classificação o autor demonstra que o discurso sobre educação escolar se funda em três grandes tipos discursivos: as metáforas (com que Postman certamente concorda), as definições e os slogans, explicando que as primeiras não têm por intenção o esclarecimento de significado de termos que compõem o discurso, além de manter a forma comparativa essencial a essa figura de linguagem, enquanto que as segundas têm justamente a função de esclarecer os significados dos termos do discurso e os últimos teriam a função de constituir símbolos unificadores para ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais.

A escola Nova foi certamente responsável pela criação de muitos dos mais conhecidos slogans em educação até os dias de hoje, tais como “*ensinamos crianças, não matérias*”, tão mais poderoso em sua língua original, em que o termo *subject* pode significar matéria ou disciplina escolar, mas também o lugar de submissão dos súditos num estado soberano. Retirado da teoria de John Dewey, este slogan parece não ter perdido nada de seu poder original, seja na língua que for, quando se trata de cooptar e agregar educadores em torno de seu ideal de ação educativa.

Entretanto, no presente trabalho, não vamos nos dedicar aos slogans ou metáforas escolanovistas, por mais tentador que seja, mas vamos nos concentrar em algumas das definições oferecidas por seus pioneiros no texto do Manifesto, especialmente aquelas que pretendem definir o que seria a escola tradicional, contra a qual os signatários dirigem suas “hostilidades contra a escola tradicional”. (TEIXEIRA, 1932).

Scheffler (1974) nos apresenta três tipos de definições, esclarecendo, primeiramente, que a este tipo de análise podem ser submetidas exclusivamente aquelas que o autor chama de definições gerais ou, em suas palavras:

[...] discursos não-científicos, nos quais se oferecem definições de certas noções educacionais. [...] Pouco importa que as definições oferecidas em tais contextos sejam ou não baseadas em autoridade científica; o importante é o fato de serem apresentadas como comunicações de ordem geral efetuadas num contexto prático, e não como afirmações técnicas interligadas a uma pesquisa científica especial e com propósitos teóricos. (SCHEFFLER, 1974, p. 21).

Neste aspecto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é a melhor fonte que poderíamos desejar, uma vez que por sua própria função social, um texto deste tipo pode e deve apresentar apenas definições gerais, ainda que baseadas ou não em autoridade científica de qualquer tipo.

É sabido que a função dos manifestos em geral é a de marcar uma posição, manifestar-se a esse respeito e obter, a partir das razões e argumentos apresentados, adesão de novos pares ao que se propõe ou ao movimento que se defende.

É aqui, nesta função social, que encontramos exatamente os dois aspectos discursivos que nos interessam e que analisaremos a partir dos critérios lógicos apresentados por Scheffler (1974).

A estrutura do texto de definições se funda em uma fórmula bastante simples, que se repete, independentemente do tipo de definição de que se fala, e que consiste, basicamente, em tomar um termo  $X$  qualquer e ligá-lo a um texto que o explique, restrinja ou determine, em outras palavras, um texto que exerça sobre o termo a que se refere, em qualquer dos casos, uma força explicativa.

Determinada esta natureza explicativa das definições, Scheffler (1974) proporá uma tipologia fundada na função e funcionalidade da força explicativa que a orienta. Assim, classifica as definições gerais em:

- **Estipulativas**, que podem, por sua vez, ser de tipo inventivo ou não inventivo. São aquelas que têm por função estipular um significado para um termo da língua que pode ou não ter um significado prévio associado a ele. Estas são definições cuja função é simplificar e abreviar determinados tipos de discurso, como é o caso, por exemplo, das menções e conceitos que se usam em avaliações, em que as letras A, B, C, D e E substituem intervalos matemáticos ou expressam, resumidamente, a aquisição de competências e habilidades explicitadas anteriormente.

- **Descritivas**, cuja função é a de elucidar o significado de um termo que faz parte do discurso, referendando, para isso, integral ou parcialmente, os significados preexistentes para o termo em questão. Um exemplo claro de uso deste tipo de definição é a situação comum em sala de aula em que, convocado

pela questão de um aluno, um professor deve explicar uma certa palavra de que fez uso.

- **Programáticas**, cuja função é a de veicular um programa prático de ação numa ocasião particular, ou seja, são aquelas definições que veiculam “a própria consequência prática, não se limitando meramente a exprimir uma premissa capaz de produzir, sob condições adequadas, essa consequência.” (SCHEFFLER, 1974, p. 29).

É importante ressaltarmos, assim como fez esse autor, de que esta tipologia serve a propósitos analíticos, exclusivamente, e que a mesma definição, ou a mesma “fórmula definicional” pode ser de qualquer um dos três tipos apresentados, a depender do contexto em que seja oferecida.

À invariabilidade da forma opõe-se a possibilidade variada de superposições, ou seja, de uma mesma definição pertencer a duas das categorias apresentadas, excluindo-se as impossibilidades lógicas de uma definição ser, ao mesmo tempo, estipulativa e descritiva ou estipulativa inventiva e programática.

Em seu Manifesto, os pioneiros da Escola Nova nos fornecem algumas definições, ainda que esparsas, para o que chamam de educação renovada e educação tradicional, ou escolas novas e tradicionais, respectivamente.

Não resta dúvida de que todas as definições presentes no Manifesto são de tipo programático e nem poderia ser diferente, uma vez que o documento se inaugura justamente com a promessa de apresentar as razões pelas quais o governo e a população brasileira devem aderir às propostas reformistas ali apresentadas:

Mas, com essa campanha, de que *tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade*, e com a qual se inculcava, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais. (MANIFESTO, 1932) (grifo nosso).

Também é bastante claro que as propostas ali apresentadas têm um caráter eminentemente político, muito embora se pretendam embasadas em premissas científicas:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais 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 últimos doze anos, *transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares*. (IBID) (grifo nosso).

Portanto, desde que temos o aval dos próprios autores do manifesto sobre o respeito às restrições apresentadas por Scheffler (1974) para a análise das definições programáticas, não vemos problema em realizar, aqui, este exercício, no que concerne às proposições e postulados dos Pioneiros para os termos *nova e tradicional*.

O primeiro passo que devemos dar, portanto, é o de verificar se há, nestas definições, alguma superposição e se ela é uma possibilidade lógica.

Ora, os termos em questão, nova e tradicional, têm significados previamente determinados no léxico da língua portuguesa, portanto, tais definições só poderiam ser de tipo estipulativas não-inventivas ou descritivas. Entretanto, como

sua função no discurso dos pioneiros não é a de esclarecer o uso de um termo tendo como referência seu significado prévio e reconhecido, mas o de estabelecer para estes termos novos significados, concluímos que se trata de definição estipulativa não-inventiva para ambos os casos.

Por outro lado, quando examinamos a possibilidade de uma estipulação não-inventiva e de uma definição programática, fica evidente que isso ocorre com freqüência. Mais ainda: é evidente porque razão ela ocorre, pelo menos em numerosas ocasiões. Para dizê-lo sucintamente: a expressão de um programa particular pode demandar um novo aparato lingüístico; e uma definição determinada pode, de um só traço, criar esse aparato, bem como, ao mesmo tempo, dar expressão ao programa. (SCHEFFLER, 1974, p. 33).

A análise de definições deste tipo exige que consideremos duas instâncias independentes, muito embora relacionadas. A primeira delas refere-se à questão lógica do discurso, ou seja, deve-se verificar se a estipulação construída cumpre sua função discursiva, neste caso, a de abreviar o que se diz sem prejuízo ou contradição para o significado prévio do termo em questão. A segunda instância de análise refere-se ao programa veiculado pela definição e é, portanto, necessariamente uma análise de valor moral, cuja pergunta central será sempre: deve-se aderir ao programa proposto? Devemos fazer aquilo que se orienta a partir da definição?

Pretendemos, portanto, extrair do manifesto todas as definições de Escola Nova fornecidas por seus autores, assim como as oposições entre as idéias de *novo* e *tradicional* e submeter cada uma delas a essa dupla análise.

Como nos alerta Scheffler (1974), é preciso, sempre e primeiro, considerar o contexto de emergência e veiculação das definições que se analisa. É justamente graças a esse contexto original de emergência das idéias escolanovistas e ao atual contexto da educação brasileira que poderemos ser bastante breves no que se refere à análise do programa veiculado pelos signatários do Manifesto e sobre seu sucesso, pelo menos no que se refere à adesão político-discursiva às suas ideias.

Ora, se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica 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 hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO, 1932).

Com esta declaração, nossos Pioneiros deixam claro que se tratava de fazer uma oposição política e técnica à educação elitista que, de acordo com eles, era

amplamente representada, praticada e defendida pelas escolas ditas tradicionais e pelo próprio governo brasileiro, desde a declaração da república.

Uma educação para todos, que respeite a todos e cada um, em seus interesses, desenvolvimento e aptidões, mas que mantenha o foco no objetivo máximo que nos reúne e humaniza, o trabalho, ou seja, algo capaz de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento" (IBID).

Mais do que este programa, considerado, até hoje, quase indiscutível, pelas posições hegemônicas em educação (embora nossa posição não seja essa, em absoluto), interessa-nos analisar aqui os mecanismos lógico-discursivos utilizados no Manifesto para veicular e sustentar tais ideais.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (MANIFESTO, 1932).

A criança e o respeito à sua personalidade tornam-se o novo eixo da escola, uma vez que tudo o que deve acontecer em uma educação virá "de dentro para fora". Qualquer inversão nesse sentido será considerada uma violência contra a criança e sua educação. Deve-se, em lugar dessa violência, otimizar o "potencial" que cada indivíduo carrega dentro de si.

De onde viria, entretanto, tal potencial? Numerosos estudos sobre aqueles que foram chamados de “crianças selvagens”, particularmente comum na Europa nos séculos XVII e XVIII nos mostram que o ser humano, retirado precocemente da cultura, tem pouco em si de potência, pelo menos no que se refere aos aspectos que dizem respeito à educação, ou seja, àqueles que nos colocam justamente no campo do humano.

Freud e Lacan, depois dele, construíram importantes teorias para demonstrar, justamente, que o ser humano é humano na exata medida em que a cultura demanda dele essa humanidade, particularmente na forma de uma educação, mesmo que entendida no seu sentido mais amplo.

Nossos pioneiros, entretanto, nos informam que tal potência tem uma única origem: a própria vida.

Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades". (MANIFESTO, 1932).

É claro que aqui não se trata absolutamente do conceito biológico de vida, mas de uma concepção sócio-política do termo. Vida, neste caso, trata-se do conjunto de atividades e funções mentais, ou *funções vitais*, destinadas a

responder a nossos interesses e suprir nossas necessidades. Em outras palavras, vida, neste caso, equivale ao conceito marxista de trabalho.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. (MANIFESTO, 1932).

Não se deve estranhar, porém, que o conceito de trabalho sequer apareça no texto do Manifesto, pois esta é a relação que se procura evitar, afinal, não seria muito fácil defender essa posição durante o governo de Getúlio Vargas, ou mesmo nos que se seguiram.

Em lugar disso, a manobra é a de naturalizar o conceito sócio-econômico, criando uma correspondência entre a variação dos interesses, ações e trabalhos infantis ao que passará a ser chamada de “necessidades psicobiológicas” de cada momento do desenvolvimento.

Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as atividades manuais, motoras ou construtoras "constituem as funções predominantes da vida", é natural que ela inicie os alunos nessas atividades, pondo-os em contato com o ambiente e com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, desta forma, possuí-la, apreciá-la e senti-la de acordo com as aptidões e possibilidades. (IBID).

Assim, as novas concepções propostas por nossos Pioneiros não se tratam, absolutamente, de material revolucionário, mas é apenas a conclusão *natural* a que qualquer um de nós deve chegar uma vez que observe atentamente as proposições científicas sobre o desenvolvimento infantil e a vida em comunidade.

Qualquer outra posição, efetivamente, terá como resultado a retirada das crianças da própria vida, sua submissão a artificialismos passivos, intelectualistas e verbalistas.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a ocasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando à sua energia de observar, experimentar e criar todas as atividades capazes de satisfazê-la é preciso que ela seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionário", um ambiente dinâmico em íntima conexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. (MANIFESTO, 1932).

O processo de naturalização segue os fundamentos da Educação Nova e seus métodos seguem e se fortalecem na afirmação quase que incessante de que tudo o que ali se propõe foi retirado de uma e apenas uma fonte, não porque isso seja uma limitação, mas, pelo contrário, porque a fonte em questão é tão poderosa e correta que se torna um absoluto: a Ciência, neste caso, com uma merecida maiúscula no início da palavra.

Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro Estados as reformas e, com elas, as realizações, com espírito científico, e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéia em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéias e a irradiação dos fatos. (MANIFESTO, 1932).

Assim, do ponto de visto lógico, os argumentos apresentados pelos signatários do Manifesto dificilmente se sustentariam, uma vez que se trata de uma proposta política de reforma de todo o sistema de ensino nacional, uma proposta que envolve desde a determinação de novos fins para a própria educação até a inclusão de novos métodos de ensino. O objetivo final que se pretenderia atingir com isso seria a democratização do ensino em todas as suas instâncias, desde o acesso, até a criação de possibilidades de aprendizagem que correspondam “às necessidades e interesses” de todos e cada um dos alunos e alunas das escolas brasileiras.

O tema de oposição, também político, funda-se na idéia de que a educação que antecede estas propostas e que passa a ser chamada desde então de tradicional era de caráter elitista e excludente e, por isso mesmo, injusta e indesejável, do ponto de vista ético.

Ao fazer estas afirmações, os escolanovistas escolhem como mecanismo lógico prioritário e quase que exclusivo a naturalização de suas teses, atribuindo a cada uma delas uma única origem: as novas, aqui no sentido de recentes,

descobertas científicas, particularmente aquelas advindas da psicologia, que esclareceriam o desenvolvimento infantil e determinariam precisamente o que seria “natural” para cada uma das etapas desse desenvolvimento.

Ora, se tal assertiva for verdadeira, não há meios para afirmar que esta verdade tenha sido recusada ou ignorada pelas escolas ditas tradicionais. Em outras palavras, se a idéia de que o desenvolvimento infantil é algo único, universal e passível deste tipo de mapeamento e prescrição, escola alguma poderia fazer algo que fosse contra este desenvolvimento ou que o ignorasse, uma vez que, como constante universal, estas etapas do desenvolvimento ocorreriam à revelia das intervenções escolares ou de quaisquer outras, exceção feita, talvez, à morte dos sujeitos a serem educados.

Do ponto de vista lógico, portanto, as afirmações que sustentam as posições éticas e políticas do Manifesto equivaleriam à acusação de que a escola tradicional impediria todas as crianças de crescerem fisicamente, transformando-os em anões, atuando contra as determinações de sua própria e mais essencial “natureza”.

Como Scheffler (1974) nos advertiu, entretanto, reconhecer que os argumentos apresentados não têm validade lógica não nos diz nada acerca de que decisão devemos tomar sobre o aspecto moral das definições programáticas.

No caso específico do Manifesto, esta decisão certamente já foi tomada, e ninguém poderia afirmar com tranquilidade que os ideais de uma educação para todos, tanto do ponto de vista do acesso, como da acessibilidade não sejam justos e desejáveis.

Resta-nos, então, considerar se a acusação presente no Manifesto de que este seria um princípio recusado terminantemente pela escola dita tradicional é verdadeira.

Para isso, procuraremos estabelecer um diálogo que nunca teve lugar, realmente, mas que nem por isso deixará de ser interessante, entre os signatários do Manifesto, representados pelo texto com que se apresentam, e um dos principais representantes da escola que foi então chamada de Tradicional, Émile Chartier (Alain), famoso por seus *Propos*, texto que usaremos para representá-lo.

Este será nosso trabalho no capítulo que segue.

### Capítulo III

*“O discurso é propriamente intemperante; porque em um sentido, ele dá continuação a si mesmo, e cada palavra depende da precedente; mas em que sentido?”*

**Émile Chartier**

***Era uma vez, há muito tempo atrás, em um reino muito distante...***

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, como vimos, promete, sem modéstia, apresentar as bases científicas e as direções políticas necessárias para se obter a solução para os problemas da educação brasileira, talvez até mesmo para a educação em geral.

Para que sigamos nossa análise, é preciso manter em mente quais são os problemas reconhecidos como tal pelos signatários deste documento, para que evitemos, assim, injustiças e leviandades na crítica que faremos a suas proposições, e, igualmente, para nos assegurarmos que o diálogo que pretendemos estabelecer entre estes educadores e Chartier, no lugar de representante da dita Escola Tradicional, seja efetivamente um diálogo e não uma conversa entre surdos.

Assim, tomaremos algum tempo recuperando e organizando as acusações que os Pioneiros dirigem à Escola Tradicional para que, então, possamos organizar igualmente os pensamentos de Chartier sobre estes temas especificamente.

Começaremos com os problemas relativos ao método e suas respectivas concepções gerais de educação e deixaremos para o final os problemas que poderiam ser melhor avaliados como políticos.

O primeiro dos problemas – e um dos mais recorrentemente apontados – da Escola Tradicional, na opinião de nossos Pioneiros, seria o escalonamento ou gradação de conhecimentos a serem apresentados aos educandos, seguindo, como norma geral, uma ordem de complexificação – do mais simples para o mais complexo. Qualquer educador contemporâneo certamente possuirá lembranças de já ter feito ou, pelo menos ouvido, tal crítica, usualmente endereçada contra materiais didáticos em nossos tempos<sup>4</sup>, mas não totalmente ausentes quando se trata de apreciar e avaliar metodologias de aula ou montagem de currículos e programas escolares.

No caso de nossos Pioneiros e seu Manifesto, esta crítica aparece vinculada à idéia de que tal organização do conhecimento e conteúdos a serem apresentados aos alunos produziria um ensino artificial, em desacordo com o desenvolvimento infantil, como podemos observar aqui:

É certo que, deslocando-se por esta forma, para a criança e para os seus interesses, móveis e transitórios, a fonte de inspiração das atividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programas tradicionais, do ponto de vista da lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a "lógica psicológica", isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. (MANIFESTO, 1932).

---

<sup>4</sup> As críticas desta natureza dirigidas contra as cartilhas de alfabetização – quem não se lembra da famosa frase: “Eva viu a uva”? –, muito populares na década de 70 do século passado, são particularmente comuns.

A “lógica psicológica” de que falam os escolanovistas é aquela que determina os momentos do desenvolvimento infantil de onde derivam, precisamente, os tais “interesses móveis e transitórios” em torno dos quais deve se organizar atividade escolar.

Chartier, assim como os mais importantes representantes das posições pedagógicas que antecederam a Escola Nova, não considerava, realmente, o desenvolvimento infantil e as teorias e esse respeito como fator de importância para a elaboração de projetos e sistemas de ensino. Isso não significa, entretanto, que tais teóricos e educadores não conhecessem ou não acreditassem em algo(s) que equivalesse à idéia escolanovista de um desenvolvimento dos seres infantis.

Como procuramos demonstrar ao analisar as conexões lógicas que os signatários do Manifesto fazem para sustentar suas posições políticas, Chartier (1978) não considera o desenvolvimento infantil importante para a elaboração de um plano escolar ou educacional porque este é, por definição, invariável, ou seja, as crianças se desenvolvem e desenvolver-se-ão à revelia de nossas investidas educacionais sobre elas, o que não quer dizer, em absoluto que, por isso, aprenderão aquilo que a escola deve lhes ensinar.

Assim, a gradação do nível de complexidade dos conteúdos escolares é, como afirmam os Pioneiros, uma organização fundada na lógica adulta, não porque isso seja contra o desenvolvimento infantil, mas porque isso é o que justamente, além do desenvolvimento em si, levará as crianças para o estado de adultez desejado.

O que Chartier (Idem) afirma – e a psicanálise confirma – é que a superação do estado de infantilidade em que chegamos ao mundo é um processo maior e muito mais complicado do que o mero desenvolver-se, não importa qual teoria psicológica escolhamos para explicar este desenvolvimento.

Principalmente as crianças, que têm tanto frescor, tanta força, tanta curiosidade ávida, não quero que se ofereça assim a noz descascada. Toda a arte de instruir consiste em conseguir-se, pelo contrário, que a criança se esforce e se erga ao estado de homem. Não é a ambição que falta aqui; a ambição é a mola do espírito infantil. A infância é um estado paradoxal no qual se percebe que não é possível permanecer; o crescimento acelera imperiosamente este movimento de auto-superação, que, em seguida, tornar-se-á bem mais lento. (CHARTIER, 1978, p. 12).

Crescer é uma coisa, mas “erguer-se ao estado de homem” requer dedicação, esforço e decisões pessoais. Norbert Elias (1994), em seu *A sociedade dos indivíduos*, define a infância como o estado marcado pela distância entre os fazeres adultos e as atribuições da cria humana em uma determinada sociedade. Elias explica ainda que quanto mais complexas as sociedades, portanto, tanto maior será a distância que separa crianças e adultos, mas também mais variadas serão as possibilidades de escolha sobre que adulto se quer ser. Aqui também, como vimos, a passagem da infância para a adultez se configura como um trabalho - efeito de decisão e esforço.

A psicanálise também vai propor cuidadosa distinção entre infância – este estado original dos seres humanos que tende à superação pela inserção em uma cultura – e o infantil, conceito inexoravelmente ligado ao desejo que tende a perpetuação pelo mesmo motivo.

Talvez nem seja preciso toda esta fundamentação teórica para afirmar o que qualquer falante de uma língua já sabe: é perfeitamente possível aplicar o adjetivo infantil a seres de todas as idades, especialmente na forma de acusação velada sobre a inteligência e propriedade de certas decisões.

De qualquer maneira, nunca é demais esclarecer que nenhum destes teóricos nega a existência de aspectos, interesses e necessidades que sejam próprias à infância ou aos seres infantis, mas todos eles concordam, diferentemente do que propõem os Pioneiros, que tais coisas poderiam, quando muito, manter alguém na infância e em hipótese alguma ser o motor que o retiraria deste estado, ou, como nos ensina Chartier, que chega a chamar a criança de “estrangeira” (CHARTIER, 1978, p. 34) em função dessas especificidades<sup>5</sup>: “A criança tem necessidade de futuro. Não é a última palavra do homem que deve lhe ser dada, mas antes a primeira.” (IBID, p. 44).

Voltaremos à questão da complexificação dos conteúdos quando discutirmos a questão política do que cada um de nossos autores entende por uma educação para todos.

A segunda acusação feita pelos pioneiros e que ainda pode ser colocada no campo do método, refere-se ao “verbalismo”. É freqüente no Manifesto e, de forma mais contemporânea, em qualquer lugar onde haja uma sala de aula, a acusação de que certos professores ou linhas pedagógicas valorizariam demasiado o saber do professor e que esta valorização indevida necessariamente

---

<sup>5</sup> Em outra passagem, o autor se refere ao “povo criança” (CHARTIER, 1978, p. 35), em oposição e como exclusão clara do “povo adulto”, também para marcar esta diferença.

se refletiria na mesma prática: um professor que fala muito para alunos que não falam em absoluto.

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (MANIFESTO, 1932).

Esta seria a cena que revelaria de forma mais contundente a posição mais classicamente associada à dita Escola Tradicional: o tratamento dos alunos como seres que não sabem (alguns usariam o termo latino *tabula rasa*), colocados diante daquele que sabe, o professor, que, por sua vez, transmitiria seus saberes na forma de falas longas, tediosas e com pouco significado para os alunos ignorantes.

Aos que repetem este discurso, então, parecerá uma surpresa, sem dúvida, que Chartier condene vivamente este falatório de professores, considerando-o uma exibição para os inspetores de ensino franceses, estes, sim, na opinião do autor, sumamente ignorantes.

O ensino primário procede muitas vezes por lições magistrais; pelo menos é assim que o futuro professor é formado, por ambiciosos pedagogos que ignoram o ofício. O professor forma-se de modo totalmente diverso por sua própria experiência, segundo pensamos: mas não pode desprezar totalmente a lição magistral, porque existe um delegado da pedagogia abstrata, que é o inspetor. E o inspetor tem o encargo de ver não se as crianças aprendem alguma coisa, mas se o professor trabalha. [...]

Estarão, portanto, todos de braços cruzados, olhos fixos no rosto do professor, atentos como se costuma ficar diante de

um malabarista. Essa expressão de rosto é bem enganadora; não existe personagem mais tolo que aquele que escuta bebendo as palavras e faz sim com a cabeça. Somente o pedagogo inspetor ignora tudo isso; é como um policial que vem se certificar de que o professor preparou sua lição. *O ofício de vigiar torna as pessoas estúpidas e ignorantes, sem exceção.* [...] É preciso dizer que toda aula em que o garoto não lê e não escreve é uma aula perdida. É preciso dizer que estes pedagogos tagarelas acabarão tornando impossível um ofício já difícil, e que, aliás, eles não conhecem. (CHARTIER, 1978, p. 87-88) (grifo nosso).

Portanto, ao contrário do que se costuma acreditar e, com mais freqüência, dizer, nosso autor, um dos maiores representantes da Escola Tradicional, prescrevia aulas em que o professor trabalhasse pouco e os alunos muito; em que as crianças estivessem constantemente engajadas em atividades, pois é “preciso tentar, fazer, refazer, até que o ofício entre, como se diz.” (CHARTIER, 1978, p. 91). E já se pode adiantar, caso a última citação não tenha deixado suficientemente clara, que o fazer infantil, para este autor, nada tem a ver com a rigidez que é também comumente associada aos métodos ditos tradicionais. O erro tem lugar de destaque, uma vez que é ele, justamente, que gera a oportunidade para o pouco trabalho do professor. Voltaremos a este aspecto também quando discutirmos a questão política.

É trabalho do professor, então, oferecer conhecimento da melhor qualidade, propor a seus alunos seqüências de lições e trabalhos que levem todo e cada aluno a aprender este conhecimento e, na ocasião em que o erro aparece, fornecer correções que permitam sua superação e a continuidade do trabalho infantil na aprendizagem. Este pequeno resumo das proposições espalhadas pelo livro de Chartier (1978), aliás, nos leva à questão política que sustenta todas as

acusações dos escolanovistas contra a Escola Tradicional: a quem se dirige uma educação?

Nossos Pioneiros querem que ela seja para todos, deixam isso muito claro em seu Manifesto e avaliam duramente a posição elitista da escola que os antecedeu e que eles nomeiam como Tradicional. Ao criticar a organização do sistema de ensino que combatem, os signatários do Manifesto nomeiam este problema, precisamente, como o “erro capital” da Escola Tradicional. Localizam, aí, dois problemas, distintos e complementares: a exclusão e a manutenção e acentuação da estratificação social.

[...] corrigir o erro capital que apresenta o atual sistema (se é que se pode chamar sistema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos graus, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quais deve ter o seu "fim particular", próprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos princípios e métodos comuns a todos os graus e instituições educativas. De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social." (MANIFESTO, 1932).

Chartier (1978), por sua vez, deseja o mesmo, e o faz em duas instâncias distintas: uma escola para todos e uma educação para todos.

A escola para todos, neste caso, entretanto, deve ser entendida como aquela escola proposta pela República, aquela fundada pela Revolução Francesa

e na qual se inspiraram todos as repúblicas da Idade Moderna. É uma escola para todos os cidadãos, o que exclui, em muitos casos mas não em todos, as mulheres, e que tem como referencial curricular primeiro os programas que atenderiam aos ideais de cidadania da burguesia.

Neste sentido, portanto, poderíamos concordar com a acusação proferida pelos escolanovistas, mas devemos modulá-la, até atingirmos a compreensão de que cada sujeito e cada escola podem apenas representar as convicções de seu tempo e lugar históricos. Por isso, sim, a Escola Tradicional era uma escola que não incluía nem julgava importante receber todas as crianças, mas as proposições republicanas da modernidade que a sustentavam tampouco achavam que isso devesse acontecer em qualquer instância da vida pública ou política (as crianças e os loucos são tradicionalmente excluídos também da vida política, do trabalho etc.).

Há também a segunda instância de inclusão, proposta pelos escolanovistas e por Chartier, a inclusão na aprendizagem, para além do acesso à escola. Neste aspecto, embora sustentem seus princípios de inclusão em bases completamente distintas, sobre as quais falaremos em seguida, ambos concordam que, uma vez na escola, todos os alunos devem ser levados a aprender aquilo que ali se ensina.

Na opinião de Chartier (1978), esta é uma atribuição e responsabilidade do professor.

[...] houve um tempo em que o garoto que raciocinava mal uma ou duas vezes sobre os triângulos era logo abandonado. Conduta razoável, se o poder só procura

recrutas para a parte governante; conduta ridícula, se o poder deseja realmente cidadãos esclarecidos. Quando um menino não mostra qualquer aptidão para as matemáticas, isso é um aviso de que é necessário ensinar-lhe matemática obstinada e engenhosamente. Se não compreende o que é mais simples, que poderá então compreender? Evidentemente, no que se refere ao mais fácil, é aceitável esse julgamento sumário, que ainda é muito ouvido: “Este menino não é inteligente”. Mas nem isso é permitido. Muito ao contrário, é o erro capital em relação ao homem, e constitui injustiça essencial mandá-lo assim para junto dos animais, sem empregar em seu favor todo o espírito que se tem e todo o calor da amizade de que se é capaz, fazendo voltar à vida estas partes geladas. Se a arte de instruir só tem a finalidade de esclarecer os gênios, ela é ridícula, porque os gênios surgem ao primeiro chamado, e atravessam os obstáculos. [...]

Este mundo irá sempre como vai, se o tesouro das Humanidades estiver reservado àqueles que são mais dignos dele. Mas se nos puséssemos a instruir os ignorantes, veríamos coisas novas. (CHARTIER, 1978, p. 50-51).

Como vemos, a instrução era dedicada a todos, mas especialmente àqueles para quem ela pareceria mais difícil, mais impossível. Isso porque, ao contrário do que supunham os escolanovistas, o objetivo desta instrução era mudar o mundo, transformá-lo em algo mais justo, ou seja, subverter a estratificação social prevalente, em lugar de mantê-la ou acentuar as diferenças que dela decorriam.

Note-se, ainda em tempo, que o próprio Chartier (1978) faz referência crítica – e não é a única ocasião – a uma escola antiga, anterior a esta que ele defende. É claro que ele sempre tem o cuidado de não nomear ou localizar esta escola, ciente de que até no medievo as investidas educacionais eram, necessariamente, plurais. Assim, em lugar de nomear a escola de que fala, refere-se ao tempo

(“houve um tempo” [IBID, p. 50], aqui, e “na antiga sabedoria” [IBID p. 100], em outra passagem, apenas para citar dois exemplos).

Para os escolanovistas, entretanto, a tarefa de ensinar tudo o que se propunha a ensinar a todos que à escola chegassem não estava nas mãos dos professores. Também não dizia respeito ao trabalho que caberia às crianças. Tudo isso era também necessário, mas nem de longe suficiente. O mecanismo de suficiência, neste caso, são as bases psicobiológicas do desenvolvimento infantil, algo que podemos até conhecer, mas dificilmente poderíamos controlar. Em outras palavras, a responsabilidade sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem, neste caso, recai sobre a natureza, seus tempos e processos.

Como já dissemos anteriormente, o mecanismo de naturalização da educação, artifício usado pela Escola Nova para conquistar e manter suas posições políticas teve uma prevalência hegemônica nos discursos pedagógicos.

Mais do que qualquer outra coisa dita pelos signatários do Manifesto, esta é a proposição que encontrou o lugar de permanência e quase indiscutibilidade no discurso pedagógico.

Para além deste tento, porém, pouco do que compunha a agenda política dos escolanovistas ocorreu. A democratização do ensino, pelo menos no que se refere ao acesso à escola, só ocorreu realmente muitas décadas depois (na década de 1970), por obra dos regimes militares de então, o que teria deixado Anísio Teixeira e seus companheiros provavelmente horrorizados.

A segunda instância de democratização, a do acesso à aprendizagem, muito provavelmente ainda não se realizou, mas as críticas contemporâneas parecem

dispostas a admitir que sim, realizou-se, mas justamente à custa da qualidade do que se ensina ou se aprende.

Efeito mais grave que os outros dois, entretanto, é o do desmonte político do papel e valor da escola e seus representantes – professores e professoras – causado, ou pelo menos sustentado, em grande parte, pelo argumento da naturalização da educação.

Se as crianças dependem de uma curva de desenvolvimento para aprender, e sobre este desenvolvimento não há qualquer forma de controle possível, uma vez que está instalado justamente na instância da psicobiologia, ou seja, do natural, que valor poderia ter o que se ensina ou quem o faz?

Se, para além disso, a escola deve tratar de se parecer com o “mundo”, a “vida” e a “comunidade” de onde vêm as crianças, para que se precisa de uma escola, pois que já há mundo, vida e comunidade sem ela?

Se o professor é apenas um “facilitador” ou “mediador” das aprendizagens que as próprias crianças poderão articular de acordo com seus tempos de desenvolvimento, para que se deveria remunerar bem ou exigir boa formação deste profissional?

E uma vez que a qualidade do que as crianças aprendem decai progressivamente, o que restaria a esses professores, senão manter-se numa busca permanente do que é novo – o novo método, a nova técnica, a nova teoria, os novos jogos, móveis, filmes e tecnologias – que vai, finalmente, lhes restituir a função perdida, ou pelo menos uma função, no sentido mais amplo da palavra. É necessário o novo, marque-se bem, porque as tradições foram cuidadosamente

descartadas neste mesmo processo de desmonte e assim, as contribuições não pouco importantes que poderiam daí advir – afinal, na leitura de apenas um autor que fala em nome destas tradições, podemos notar que se trata de uma escola que ensina a seus alunos, nomeia claramente aquilo que crê que deve ser ensinado e diz por que o faz.

É preciso deixar bem claro que aqui não fazemos, ou pretendemos fazer uma defesa de qualquer das propostas metodológicas ou curriculares das escolas tradicionais – assim, no plural. Antes, pretendemos demonstrar que o estabelecimento da educação como algo do campo da cultura é justamente o que permite a discussão que poderá trazer de volta às escolas e professores um lugar de atuação e responsabilidade, histórica e social, sobre suas atividades, sobre seus alunos e alunas e sua formação. E isso é algo que as escolas tradicionais sempre souberam muito bem.

O mesmo já não poderia ser dito sobre a Escola Nova e seus representantes, salvo honrosas exceções, como John Dewey, Montessori, Decroly, ou Freinet, por exemplo.

## Considerações finais

*“Tenho fé em que a escola resistirá já que ninguém inventou um modo melhor de introduzir os jovens no mundo da aprendizagem; que a escola pública resistirá já que ninguém inventou um modo melhor de criar um público; e que a infância sobreviverá porque sem ela devemos perder nosso sentimento do que significa ser adulto.”*  
**Neil Postman**

Nossos Pioneiros queriam mudar o sistema de educação brasileiro. Propunham uma educação para todos, em todos os sentidos que o termo pode assumir: escolas que abrigassem todos os alunos e alunas brasileiros e conteúdos, métodos e professores que ensinassem a cada uma destas crianças e jovens tudo o que se deveria ensinar. Mais do que isso, realmente: não apenas aquilo que se deve ensinar, mas também tudo o que sobre que estes alunos e alunas pudessem ter interesse – “desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas potencialidades”, para citar apenas um dos lemas que o Manifesto introduziu no discurso pedagógico e que resiste ao peso dos anos com invejável vigor.

Vimos, nos capítulos anteriores, que do ponto de vista lógico, os argumentos apresentados para sustentar estas propostas não fazem qualquer sentido. Não há uma conexão necessária entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento – não importa qual seja a psicologia da vez a explicá-lo. Embora haja, sem dúvida, uma conexão importante entre processos mentais superiores e aprendizagem, isso não diz nada a respeito do ensino e as escolhas que sobre ele recaem – o que ensinar, a quem, quando, por que e para que fazê-lo. Além de não haver controle possível sobre como se desenrolam estes processos mentais superiores em cada

um dos alunos e alunas, a quem um professor deve se dirigir diariamente, as bases biológicas da educação, termo cunhado pelos signatários do Manifesto, é uma contradição em seus próprios termos, uma vez que uma educação é um processo social, inteiramente imerso e composto de cultura, que ocorre à revelia e muitas vezes, até mesmo contra a biologia, como bem sabe qualquer professor que tenha tentado manter seus alunos e alunas atentos e aparentemente quietos por um tempo superior a dez minutos para uma explicação ou aula qualquer.

Também vimos que, de acordo com Scheffler (1974), esta falta de conexão lógica entre os argumentos que se apresenta para introduzir uma proposta de caráter programático não tem qualquer determinação necessária ou não nos oferece qualquer auxílio para a decisão que devemos tomar nesse caso, sempre de caráter ético/político: devemos fazer o que é proposto?

Todos sabem, é claro, que esta decisão já foi tomada e de forma hegemônica, o que mostra a força do movimento escolanovista, não só no Brasil.

A questão que aqui nos propusemos a analisar não diz respeito à validade desta escolha, mas aos efeitos que esta escolha teve sobre a legitimação e incorporação dos argumentos que a estruturaram no discurso e nas práticas pedagógicas desde então.

Como procuramos demonstrar, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova não traz em suas propostas – correndo o risco do trocadilho – muitas novidades, nem em relação à escola que o antecedeu, desde então reconhecida pela alcunha que os Pioneiros criaram, Escola Tradicional, nem em relação a pedagogias ainda mais primevas – raras são as propostas da Escola Nova que

não podem ser encontradas também em Comenius, em seu *Didactica Magna*, que tem como subtítulo a interessante e reveladora frase: como ensinar tudo a todos, e foi editada pela primeira vez em 1657!

Mas havia, de fato, algo de novo nas proposições escolanovistas e foi justamente esta novidade que adquiriu como que vida própria, foi incorporada a outras teorias – o construtivismo ocupa aqui lugar de destaque – e virou quase que uma obrigatoriedade nos discursos pedagógicos: as bases científicas (psicobiológicas) da educação.

Em nossa análise, procuramos desvelar a pouca ou nenhuma relação existente entre estas bases científicas e as proposições metodológicas presentes no Manifesto, especialmente quando constatamos que há, realmente, pouca diferença entre o que pensavam e propunham os Pioneiros e um dos autores mais representativos das ditas Escolas Tradicionais, Émile Chartier.

As bases científicas da educação funcionaram, desde então, como o dispositivo que arma e põe em funcionamento uma série de atos, intervenções e decisões políticas, metodológicas e éticas em educação – todo um mecanismo, portanto – cujos efeitos redundam sempre num esvaziamento e desempoderamento das instituições educacionais: a escola, os currículos, o ensino, os professores e professoras e em não poucos casos, os pais e famílias também.

A colocação dos mecanismos de aprendizagem no campo da biologia – ou do desenvolvimento, como preferirem – significa, necessariamente, a retirada

destes mesmos mecanismos do campo da cultura e das escolhas éticas e políticas que o habitam.

Isto feito, não resta qualquer motivo para imprimir algum valor aos representantes da cultura que já sustentaram toda a educação um dia: escolas, professores, professoras. Os efeitos desse desmonte são conhecidos de todos nós e figuram em profusão nas queixas que compõem grande parte do discurso em e sobre educação na contemporaneidade: baixos salários para professores e professoras, indisciplina na sala de aula, escolas vandalizadas e pouco reconhecidas, baixa qualidade de ensino, analfabetismo funcional entre alunos e alunas; enfim, a lista é enorme.

Muito do que os Pioneiros reivindicavam em seu manifesto – e Chartier antes deles – foi efetivamente conseguido apenas décadas depois da eclosão do movimento e da publicação do Manifesto. Além disso, tais conquistas foram levadas a cabo por grupos e atores políticos que não tinham qualquer ligação com o Movimento da Escola Nova e seus representantes, no Brasil, os governos militares que vigoraram entre as décadas de 60 e 80 do século passado.

A incorporação de demandas populares, como a democratização do ensino, às práticas e discursos do poder é um dos mecanismos mais reconhecidos e utilizados para se obter o esvaziamento destas reivindicações e o enfraquecimento dos movimentos populares ou intelectuais que as inauguram ou defendem.

No caso da democratização do ensino no Brasil foi precisamente isso o que aconteceu. A perda de qualidade de ensino que se observou na transição entre

uma escola que atendia a um grupo razoavelmente homogêneo, pelo menos no que se refere aos aspectos etnográficos e passa a atender, num curto período de tempo, a todos, literalmente, se formos nos fiar nas estatísticas, foi inteiramente atribuída a dois fatores: a incompetência dos professores e professoras (incluídos aí os atos pelos quais estes deveriam se responsabilizar: aulas, currículos, métodos) e as impossibilidades psicobiológicas de alunos e alunas.

Assim, hoje é fala corrente nas tentativas de explicação sobre o fracasso escolar duas vertentes que não são, nem de longe, mutuamente excludentes: ou a responsabilidade é dos professores, mal pagos, incompetentes, porque mal formados e descompromissados com suas obrigações didáticas, ou dos alunos e alunas, imaturos, indisciplinados, despreparados e, muitas vezes, inclusive doentes (consideremos o número assustador de crianças que recebem os diagnósticos de Distúrbios ligados à atenção, à aprendizagem ou ambos).

A questão que aqui procuramos salientar é que a discussão, colocada desta maneira, nos leva inexoravelmente a um beco sem saída. O ensino é ruim e por isso os professores não têm valor, ou os professores perdem seu valor porque o ensino é ruim?

As crianças não aprendem porque não podem (são doentes, desatentas, incapacitadas, imaturas, mal alimentadas e indisciplinadas) e sobre isso professor algum – bom ou ruim – pode fazer qualquer coisa.

O alcance capilar da naturalização dos processos de ensino e aprendizagem, inaugurada pela Escola Nova e fortemente estabelecida pelo

construtivismo teve como principal efeito a produção deste beco sem saída para o qual convergem os discursos pedagógicos contemporâneos.

Da forma como conduzimos nossa análise, resta-nos concluir que uma das saídas possíveis para este estado de coisas seria a recuperação das posições éticas que a escola de antanho sustentava com vigor.

Uma escola deve receber seus alunos e alunas e ensinar-lhes algo. O que se ensina numa escola é, sem dúvida, escolha dos adultos porque, no limite, uma escola nada mais é do que o sonho adulto para a infância. Afinal, já nos dizia Hannah Arendt (2001), as crianças chegam novas a um mundo velho e sua única esperança de reverter esta posição de absoluta fragilidade é receber como herança a produção cultural daqueles que as antecederam:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento. Da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente, e não se aplica às formas de vida animais; corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, do outro. A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após a sua morte e no qual transcorrerá sua vida. Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da

preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (ARENDR, 2001, p. 234-235).

Assim, a perene busca por novidades pedagógicas que finalmente contemplem os tais processos psicobiológicos e os interesses, de todos e cada um dos alunos e alunas, e as necessidades, novamente, de todos e cada um, e as exigências da cidadania e o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade cívica – o excesso de conjunções aditivas é aqui proposital! – não é mais do que a condenação que recebemos por aceitarmos com pouca ou nenhuma resistência a idéia de que ensino ou aprendizagem sejam processos que se desenrolem fora da cultura e de nossas escolhas éticas e políticas.

É uma vez mais Arendt quem nos mostra o paradoxo desta quimera e a óbvia impossibilidade de se extrair daí os objetivos desejados, ou mesmo uma educação que mereça este nome:

O entusiasmo extraordinário pelo que é novo, exibido em quase todos os aspectos da vida diária americana, e a concomitante confiança em uma 'perfectibilidade ilimitada' [...], presumivelmente resultariam em uma atenção maior e em maior importância dada aos recém-chegados por nascimento, isto é, às crianças, as quais, ao terem ultrapassado a infância e estarem prontas para ingressar na comunidade dos adultos como pessoas jovens, eram o que os gregos chamavam simplesmente de *oi neói*, os novos.

[...] O papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. [...] Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (ARENDR, 2001, p. 224-226).

Nada jamais será mais novo do que as crianças que chegam a este mundo velho uma e outra vez. Como recebê-las é e continuará sendo uma questão para todos nós que, em algum tempo, representamos este mundo e o que nele se faz.

Comenius propunha uma série de atividades e técnicas ou, como ele preferia uma arte capaz de ensinar tudo a todos. Chartier, mais modesto e embalado pelo sonho moderno de eliminação da barbárie propunha que se ensinasse às crianças tudo aquilo de belo que a humanidade jamais tivesse produzido. Assim, ele imaginava, quando fosse a vez delas produzirem algo, só poderíamos esperar por mais beleza. As belas artes, a bela literatura, a beleza da geometria, suas formas e demonstrações, este era o alimento que deveríamos oferecer às crianças como uma recepção e, ao mesmo tempo, uma transmissão daquilo que tínhamos de melhor. Os escolanovistas, por sua vez, propuseram que ensinássemos às crianças aquilo que lhes interessasse desde que elas tivessem o suporte psicobiológico necessário às aprendizagens requeridas.

Procuramos demonstrar que tal redução nos levou inexoravelmente a um não-ensino, de certa forma, a um abandono daqueles que continuam chegando ao mundo e, certos da hostilidade que os cerca, seguem procurando com os olhos os que aqui já estavam, revestidos da esperança de que eles, sim, saberão o que fazer.

Só podemos unir às deles nossas esperanças de que seus olhares encontrem a correspondência merecida.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDET, H. **Entre o passado e o futuro**. SP: Perspectiva, 2001.

CHARTIER, E. **Reflexões sobre a educação**. SP: Saraiva, 1978.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do Novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 a 80). SP: UNESP, 2001.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. RJ: Graal, 1986.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. RJ: Jorge Zahar, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1998.

HOBBSBAWM, E. & RANGER, T. **A invenção das tradições**. RJ: Paz e Terra, 1997.

POSTMAN, N. **O fim da educação**. RJ: Graphia, 2002.

\_\_\_\_\_, **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia, SP: Nobel, 1994.

REVAH, D. A (re)configuração do passado no discurso construtivista. **Estilos clin.**, jun. 2008, vol.13, no.24, p.190-209.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. SP: Universidade de São Paulo, 1974.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

POSTMAN, N. **Language education in a knowledge context**. Disponível em: [http://neilpostman.org/articles/etc\\_37-1-postman.pdf](http://neilpostman.org/articles/etc_37-1-postman.pdf), consultado em 5/10/10.

TEIXEIRA, A. et *all*, **Manifesto dos pioneiros da educação nova**, 1932. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>, consultado em 17/10/2010.