

Movimentos de um Movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos

A moving Movement: Some Remarks on the Meanings of the New Education Movement and Its Rhythms

LUZIA APARECIDA DE SOUZA¹

ANTONIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA²

Resumo

Um conjunto de depoimentos coletados oralmente e de fontes escritas disponíveis no arquivo inativo de um antigo Grupo Escolar paulista é analisado em paralelo à literatura sobre o Movimento Escolanovista visando a compreender os modos como um ideário se impõe, no cotidiano das práticas escolares, num ritmo constante de avanços e resistências, alterações e manutenções. Ao mesmo tempo, defende-se que o Movimento Escolanovista – ou qualquer proposta educacional – não é um bloco maciço de significados fixos, mas uma leitura, uma mobilização, uma apropriação que, segundo os vários significados a ele atribuídos, implica a efetivação de algumas práticas no interior da escola

Palavras-chave: escola nova; grupo escolar; apropriação/mobilização; práticas escolares; educação matemática

Abstract

A set of oral depositions and written sources of the archive of an old Primary School is analyzed in parallel to the literature about the New Education Movement in order to understand the ways in which a concept takes place in daily school practices, pointing out its moments of progress and resistance, alterations and maintenance. At the same time, it is argued that it is impossible to consider the New Education movement - or any educational proposal - as a solid block of fixed meanings. Instead, such proposals are readings, mobilizations, according to which some practices are created within the schooling system..

Keywords: new education; elementary schools; appropriation/mobilization; school practices; Mathematics Education.

Introdução

Um Grupo Escolar que funcionou no estado de São Paulo – o Grupo Escolar Eliazar Braga –, na cidade de Pederneiras, foi o tema central de uma pesquisa (SOUZA, 2011) que buscou articular quatro frentes: a pesquisa acadêmica, a prestação de serviços à comunidade próxima à qual o Grupo funcionou – e cujo prédio, ainda existente,

¹ Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; Educação Matemática, UFMS, Campo Grande – luzia.souza@ufms.br

² Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru; Educação para a Ciência, UNESP, Bauru; Educação Matemática, UNESP, Rio Claro – vgarnica@fc.unesp.br

continua sendo utilizado para o ensino fundamental –, a formação inicial de pesquisadores e a educação escolar de crianças (no tempo presente). Este artigo é uma reorganização de parte dessa pesquisa, e tem como objetivo evidenciar uma série de movimentos que se desenvolveram no interior daquele Grupo Escolar que podem ser entendidas como mobilizações do que se chamou “o ideário escolanovista”. Todo o trabalho foi desenvolvido a partir de documentos escritos e iconográficos disponíveis no acervo do Grupo Escolar e provenientes de campanhas realizadas junto à comunidade, bem como de fontes orais a partir das quais constituímos, em situações de entrevistas formais, registros escritos valendo-nos da História Oral. Literatura variada, tematizando a Escola Nova, foi também mobilizada para compreender, em termos gerais, os significados atribuídos por vários autores a esse movimento e à forma como, aos poucos, e num processo contínuo – no qual, muitas vezes, propostas diversas e até mesmo díspares eram concebidas segundo uma rubrica comum – um determinado ideário, em suas mobilizações, se impõe e permanece vigindo. Em especial, focamos a efetivação de estratégias para o ensino de Matemática segundo as diretrizes dessas apropriações do movimento escolanovista.

Dos discursos daqueles que experienciaram (como alunos, professores e administradores escolares) o ensino de Matemática no Grupo Escolar e agora experienciam a significação sobre os resíduos de lembranças daquelas primeiras experiências, foi possível delinear um cenário sobre a Escola Nova e sobre o ensino de Matemática, ainda que sejam pouco frequentes, nas narrativas de que dispomos, os momentos em que essa disciplina vem à cena, e ainda que mesmo a importância do papel dessa disciplina, no ensino primário da época, segundo nossas compreensões, seja relativa. Não é nossa intenção, aqui, argumentar pela maior importância de um tema ou outro, mas deve-se reconhecer que as práticas do Grupo Escolar estudado eram estruturadas em torno de um eixo central, a alfabetização. Entretanto, compreender os Grupos Escolares implica considerar, ao mesmo tempo, as diversas abordagens e conteúdos disciplinares que, para a formação das crianças, ocorriam naquele ambiente. A proposta didático-pedagógica dos Grupos Escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar, formalmente não privilegiava um desses eixos em detrimento dos outros, mas não é equivocado afirmar que, se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade. Os livros de leitura,

usualmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade. Visavam, inclusive, a uma educação das famílias: é interessante notar que, das fileiras dos Grupos Escolares, saíram as noções básicas relativas ao cuidado do corpo e do ambiente que influenciaram diretamente os núcleos familiares³ e, como consequência, os municípios que, até a primeira metade do século XX, padeciam com sérios problemas de saúde pública provenientes da falta de esgoto e saneamento básico. Nesse cenário, a Matemática não se revelará de forma notável ou diferenciada e alfabetizar matematicamente, que equivalia a ensinar os modelos elementares de contar e operar aritmeticamente, é parte de uma estratégia que não pode ser percebida como separada da estrutura da instituição e, portanto, das outras disciplinas e intenções pedagógicas gerais dos Grupos Escolares.

1. Entre o tradicional e o novo, a continuidade e a ruptura

Os discursos acerca de uma pedagogia moderna que viria a constituir um movimento conhecido como Escola Nova ou Escola Ativa disseminam-se no contexto nacional por volta de 1910 e, segundo Souza (2009),

Sem romper com o passado recente de esforço contínuo de renovação pedagógica especialmente metodológica, o professor matizava suas posições evitando os arroubos entusiastas dos renovadores cuja estratégia política implicava desqualificar todo o passado relegando-o como tradicional. Na apropriação do ideário escolanovista o educador preferia a continuidade à ruptura (p. 179).

Desse modo, de acordo com a autora, a introdução dos princípios da Escola Nova paulista deu-se, inicialmente, por estratégias de continuidade⁴ em relação ao método

³ O tratamento das questões relativas à higiene, nas escolas, resulta de um projeto articulado pela ordem médica brasileira. Segundo Gondra (2003: 527): "... a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais."

⁴ Em 1935, no Programa de Ensino do estado de São Paulo, ainda há referências ao ensino intuitivo e às lições de coisas. Para os dois primeiros anos do ensino primário, há indicações e um programa proposto para o trabalho com lições de coisas. No primeiro ano é indicado que as primeiras noções de ciências físicas e naturais sejam dadas a partir de lições de coisas, devendo o aluno ter a sua disposição objetos para manipulação e/ou visualização. Esse trabalho seria desenvolvido sem preocupação teórica, com o objetivo de desenvolver intelectualmente o aluno a partir da observação. Indica-se que, sempre que possível, sejam evidenciadas as relações entre essas lições e as outras matérias do programa. "Quanto à ordem das lições, deverá ser regulada pela sucessão das estações, a fim de que a natureza possa fornecer os objetos dessas lições e que as crianças, contraiam assim o hábito de observar, de comparar e de julgar"

intuitivo proposto no país no contexto da criação dos Grupos Escolares ao final do século XIX. Ressalta-se, entretanto, a busca por uma diferenciação crucial: pretende-se, ainda que nesse processo que se pauta mais na manutenção que na ruptura, promover um deslocamento do foco do processo de ensino-aprendizagem – que no método intuitivo estava no professor –, para o aluno, segundo as propostas do movimento da Escola Nova. Essa diferenciação dava-se, segundo Monarcha (2009), pela recusa da pedagogia “clássica” que, devido a lacunas em sua fundamentação psicológica de base, pouco se preocupava com o domínio afetivo e com as individualidades.

Para os críticos, a pedagogia clássica incorria no erro de formar um “homem ideal” distante das exigências da vida material e social, um ideal gerador de competições egoístas; enfim, uma educação que olhava a vida de maneira indistinta e borrada - retirar o véu da rotina e da entropia da tradição que ocultava a realidade movente foi, portanto, a tarefa que trouxeram para si (...) (MONARCHA, 2009. p. 27).

O movimento da Escola Nova tem reflexos até a década de 1970 (período em que também começa a se desmantelar o complexo ideário para o ensino primário proposto pelos Grupos Escolares, extintos por volta de 1975) e passou por diversas mudanças no cenário político e educacional, misturando-se a outras tendências e dando sua colaboração no híbrido contexto escolar.

Em meio a tantos discursos, todos eles multifacetados, apropriados de diferentes formas por diferentes agentes em diferentes circunstâncias, o discurso sobre uma nova forma de conduzir o processo educativo frequentou as discussões do Grupo Escolar Eliazar Braga, criado no pequeno município de Pederneiras, interior do estado de São Paulo, no ano de 1920.

Segundo Gomes (2011), as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1920 caracterizam-se pela inspiração no diverso e complexo ideário da Escola Nova. Nesse período, em vários estados do Brasil, esse ideário se vinculou à expansão da rede escolar, à construção de espaços escolares em acordo com o objetivo de oferecer uma educação integral, à criação de uma legislação para o exercício profissional da

(p.18). No segundo ano, “Continuaremos (...) a desenvolver os assuntos das lições de cousas, sempre ensinando a criança a ver, a descrever o que vê, a ordenar e a precisar os resultados dessas observações, mas dando-lhe já um certo número de conhecimentos usuais, que não devem ignorar. (...) Convém que o professor faça na classe, em vasos, ensaios de plantio e cultura de vegetais, como o alpiste, o arroz, o feijão, o milho, algumas flores, etc., para que as crianças notem os mais simples fenômenos da germinação e as primeiras fases de crescimento” (p. 34).

educação, à publicação de livros didáticos e de literatura infantil e à disseminação de novos métodos de ensino. Fundada nas elaborações de teóricos como John Dewey, William Kilpatrick, Édouard Claparède e Ovide Decroly, a nova ordem pedagógica, cujos sinais são visíveis por mais de três décadas (entre 1930 e 1970, segundo Souza (2009) e Gomes (2011)) defendia a centralidade do aluno no processo educativo e o respeito às suas características e necessidades biopsicológicas. A experiência – seguindo a abordagem de Dewey – é palavra chave para definir a ação educativa: trata-se, agora, de “aprender fazendo”.

Tendo norteado as orientações didáticas para a escola pública, a formação de professores nas escolas normais e a elaboração de impressos educacionais diversificados (GOMES, 2011), não se estranha que ecos⁵ – por vezes tímidos, por vezes claros, como ocorre a todo ideário em seu processo de divulgação e apropriação – da Escola Nova tenham integrado o cotidiano das professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga, seja durante sua formação, seja durante o exercício de suas práticas docentes cotidianas naquela instituição.

Um desses ecos é o material elaborado para o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura. Parte do que se chamou “a Biblioteca da Professora Brasileira”, o livro *Matemática na Escola Primária*, publicado em 1962, traz, em sua apresentação, algumas considerações do então ministro da Educação e Cultura do Governo João Goulart, Darcy Ribeiro:

Segundo nossos cálculos, cêrca de 2 milhões de crianças estão sendo educadas neste momento, no Brasil, por professoras que não têm sequer a 4ª. série primária. Aquelas que, mais felizes, conseguiram completar cursos normais, ressentem-se igualmente de deficiências na sua formação profissional. /.../ Para fazer frente [a essa situação] Anísio Teixeira, à frente de um grupo de educadores, já tentava, em 1934, no Rio de Janeiro, realizar uma reforma do ensino, cuja pedra angular era o aperfeiçoamento técnico e profissional do magistério primário e o preparo de professoras do mais alto nível. A iniciativa mais importante então tomada por Mestre Anísio foi a elaboração e edição de uma coleção de guias de orientação didática, posteriormente revistos e reeditados sob sua direção. Essa coleção é que hoje tomamos para editar como BIBLIOTECA DA PROFESSORA BRASILEIRA, em tiragem que permite colocar nas mãos de cada professora do Brasil tão poderoso instrumento de trabalho (MEC, 1962, p. 09).

⁵ Segundo nosso ponto de vista, não se tratam propriamente de “ecos” de UM movimento (fixo, idealizado) mas, mais propriamente, os ecos são as mobilizações de movimentoS que se inscrevem sob uma alçada comum: oS ideárioS escolanovistaS (no plural), suas apropriações.

Elaborado por uma equipe de oito professoras, sob a chefia de Maria dos Reis Campos, o livro *Matemática na Escola Primária* contém uma Parte Geral – na qual são apresentados e analisados os objetivos da disciplina Matemática para esse nível de escolaridade, além de serem abordados elementos relativos à prática de ensino julgados essenciais no processo educativo (os materiais usados em sala, os testes, o método de projetos, a resolução de problemas, o método de ensino) – à qual seguem, detalhadamente, os programas do primeiro ao quinto ano discutidos em três itens: objetivos, análise dos objetivos e prática de ensino (esta última distribuída em seis tópicos, a saber: Assuntos e divisão da matéria; Hábitos e disposições de espírito que convém formar; Matéria de ensino; Jogos; Problemas e Atividades).

A introdução explicita claramente que caberá à professora adequar, para suas salas de aula, em função de nelas haver crianças mais e menos dotadas, os programas propostos. No geral, o texto foi elaborado visando a dar oportunidades às “crianças melhor dotadas”. “Para as crianças menos dotadas, o essencial será habilitá-las a resolver os problemas matemáticos apresentados pelas situações de vida comum – envolvendo as 4 operações com inteiros e decimais (compra de metros, quilos etc.), o sistema monetário, o sistema legal de pesos e medidas, percentagem aplicada a juros, abatimentos etc.” (MEC, 1962, p. 11). As considerações gerais continuam:

Até aqui, com raras exceções, a pedagogia se preocupava apenas com uma das partes ou aspectos da formação mental do aluno, cuidando, quando podia, da aquisição de conhecimentos. A outra parte, ou outro aspecto – a formação de hábitos, apreciações, etc. – nem entrava na cogitação dos programas, nem fazia parte, pròpriamente, do ensino, a não ser no caso de um ou outro mestre escola /.../. De tal sorte é desejável que, em sua assistência aos trabalhos de classe, tenha o professor sempre presente a idéia dessa formação mental que está realizando como consequência de tais trabalhos, a fim de procurar encaminhá-la na direção conveniente. /.../ os projetos e atividades apresentados para as diversas séries devem ser compreendidos como simples sugestões /.../. Quem deve escolher o projeto, de preferência, são as crianças /.../ Os exercícios de treino são indispensáveis e serão dados, partindo do projeto, isto é, como consequência de necessidade de conhecimento sentida pelos alunos para realizar o que se propuseram (MEC, 1962, p. 11-14).

Os objetivos gerais do ensino primário, no que diz respeito à Matemática, são muito clara e sucintamente expostos: trata-se de “dotar a criança de um instrumento para resolver, da melhor maneira, as situações da vida relacionadas com as questões de

quantidade e de número (aritmética) e de forma, extensão e posição (geometria)” (MEC, 1962, p. 17). Os objetivos específicos compreendem:

- 1) Proporcionar à criança conhecimentos dos números e suas combinações, das formas dos corpos e das propriedades principais relativas a linhas, superfícies e volumes, das medidas de uso comum e das aplicações gerais da aritmética e da geometria como instrumentos de solução dos problemas diários da vida;
- 2) habituar à análise e resolução desses problemas;
- 3) formar, por meio do estudo da matéria, certos hábitos fundamentais;
- 4) familiarizar a criança com a vida e as instituições econômicas da sociedade – comércio (compra e venda), sociedades por ações, bancos, salários, etc, etc.” (MEC, 1962, p. 17).

O ensino pela autoridade despreza a inteligência da criança, que não deve, em hipótese alguma, ser desprezada, mas, ao contrário, ser conduzida ao porquê das coisas – o que, porém, não significa negligenciar a importância da memorização.

Há conhecimentos de aritmética, como o de certos processos e de certas combinações de números, que é indispensável ter perfeitamente de cor. Assim o que chamamos vulgarmente de tabuada. Essa não pode ficar no domínio do vago e do pouco mais ou menos e sim pede seguro conhecimento até o automatismo das respostas (MEC, 1962, p. 20).

O treinamento como estratégia para a automatização é uma constante em todo o *corpus* desse texto de recomendações – “a exatidão pode ser desenvolvida pelo treino em processos fundamentais”; “no treino para exatidão e velocidade, pequenos números e combinações fáceis são melhores que números grandes e combinações difíceis”; “exige-se, para isso, treino intensivo”; “daí a necessidade de treinar os alunos em todas as partes, graus ou modalidades dos processos” – caracterizando de forma bastante explícita os objetivos do ensino da Matemática na escola primária. Nisso, esse programa, proposto nacionalmente em 1962, não difere daquele de 1949 para as escolas paulistas. Entretanto, a tônica na execução de projetos e o apelo às atividades cotidianas são características bastante distintas entre os dois projetos:

(...) decorre, entre outras coisas, a recomendação de não serem utilizados como assuntos para exercício escolar exemplos longos, irreais ou estranhos às necessidades das crianças. /.../ Os objetos que a criança encontrar na classe ou em casa, deverão levá-la à idéia de contar, de ler, e de escrever números e reconhecer formas; trabalhos que deseje realizar sob a forma ou não de projetos, levá-la-ão a verificar a necessidade de realizar operações de inteiros ou de frações

e de conhecer, para aplicá-las, certas propriedades geométricas; o banco escolar ou a cooperativa que pretenda organizar na escola lhe mostrarão a necessidade de ter noções de juros e de câmbio. O professor, portanto, para fazer seu ensino, não partirá do programa, mas do trabalho, do projeto, da ocupação qualquer em que o aluno esteja interessado (MEC, 1962, p. 19).

Como estratégias de desenvolvimento e acompanhamento ao ensino dos conteúdos são apresentados alguns jogos e atividades, como “A escola” – sugere-se usar o prédio escolar para a realização de medições (exercícios de área, perímetro e escala) e exercícios de porcentagens (lista de frequência, frequência média etc); “Caixa Escolar (ou Copo de Leite, ou Prato de Sopa)” – sugere-se que a classe organize formas de manter a alimentação de toda a escola por um certo tempo, a partir de uma determinada verba; “Cinema” – sugere-se construir aparato (como uma caixa de papelão) no qual uma tira de papel desenhado (o “filme”) possa ser “projetado” (rolado) por uma fresta – possibilita exercícios que envolvem operações entre inteiros, frações, pagamentos, custos para aquisição de material etc. Outros projetos “práticos” (fazenda de cana, mineração, olaria, meios de transporte) e “de estudo” (estudo especial sobre divisibilidade, de numeração romana, de tábua de multiplicar etc) são sugeridos.

Mas estamos, então, em meados da década de 1960, quando a Escola Nova, embora ainda presente nas práticas educativas, já cedia espaço a outras formas de intervenção no cotidiano escolar, da mesma forma que, quase seis décadas antes, conviveram num mesmo espaço as Lições de Coisas e a pedagogia nova. Nas diretrizes oficiais para as escolas primárias deste manual amplamente distribuído na década de 1960, as propostas da Escola Nova explicitamente conviviam com a defesa da necessidade de memorização e treino. Isso reforça nossa percepção de que ideário algum será detectado, em nenhuma situação e em tempo algum, numa forma pura, apartada de práticas que se mantêm em meio a expectativas de superação.

Em outras épocas, como eram os manuais didáticos que serviam de referência ao professor? Como os livros divulgaram essa estratégia moderna, essa pedagogia revolucionária defendida pela Escola Nova?

2. Um filtro: livros e autores

Com o objetivo de identificar características dos manuais pedagógicos⁶, Silva (2001)

⁶ Considerados, pela autora, como textos baseados em programas oficiais, que trazem orientações a serem

volta-se ao contexto político do período que vai da década de 1930 à de 1970. Transitando por vários autores, parte da criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, no governo Vargas, e da consequente ampliação das possibilidades de estruturação do sistema de ensino e disputa pelo controle ideológico e técnico da escola (p. 48). Embora a perspectiva escolanovista provocasse os educadores, de modo geral, e os mobilizasse em direção a uma tentativa de adequar as questões de ensino e aprendizagem à psicologia e à sociologia da época, a autora assinala a formação de dois grupos⁷, o dos católicos e o dos pioneiros, ambos com representantes na Associação Brasileira de Educação (os primeiros até 1932⁸, quando passam a se articular com

ensinadas às normalistas. Silva (2001), para construir uma história da leitura, busca apreender as características dos discursos tidos como “excelentes” para orientarem o ensino.

⁷ A proximidade da Igreja Católica com as instituições de ensino foi alvo de grandes discussões no movimento de implantação dos ideários da Escola Nova. Francisco Campos (Ministro da Educação e Saúde), em abril de 1931, “lançou a sua reforma. Junto com o memorado estatuto das universidades brasileiras, considerado por Fernando de Azevedo um trabalho inovador, Campos edita o decreto incluindo o estudo religioso nas escolas públicas” (LAMEGO, 1996, p. 82-82). Esse episódio instaurou, segundo Lamego, uma verdadeira batalha ideológica. Cecília Meireles, à frente do espaço “Página de Educação” (no *Diário de Notícias*, criado em 1930 no Rio de Janeiro), utiliza o espaço para responder a Francisco Campos acusando-o de possuir uma “pedagogia de ministro”, ou seja, “politicagem”. Lamego afirma que, em 1932, a Igreja e a política autoritária de Francisco Campos ganhavam espaço no cenário político. Vinculada ao movimento escolanovista (cujos requisitos básicos eram, segundo Lamego (1996), “uma escola pública, laica, na qual a família ganha outro papel na educação e criação de seus membros” p.91), Cecília Meireles narra, em correspondência a Fernando de Azevedo (12 de abril de 1932), seu encontro com o ministro e a crônica que, a partir desse encontro, escreveu: “Eu ainda não sei se o Ministro gostou da crônica: mas, pelo menos, deve ter ficado admirado vendo que mulher discreta eu sou – porque o escândalo foi muito maior do que lhe podiam dizer o Dr Frota [Frota Pessoa, educador e jornalista] ou a cronista. E, se, como suponho, lhe interessa saber com exatidão o que se passou, vou dizer-lhe o que não quis escrever no Diário porque não ficaria bem abusar assim publicamente da candura (aparente ou real) com que o Ministro conversara comigo naquelas três horas deliciosas do jantar. (...) Ele me disse que é fascista, e quis por todos os modos explicar as origens do seu decreto. Como o Sr. Imagina, esse decreto lhe interessa mais pelo seu fim do que pelo seu princípio... Em todo caso, a explicação do Ministro foi essa: achando-se o Brasil em pleno caos, ele imaginava reerguê-lo por uma força poderosa, capaz de semelhante prodígio. Pensou na organização católica, e arranjou aquele decreto, de natureza exclusivamente política. Teve, porém, a surpresa de verificar não haver nada organizado no Brasil. Nem mesmo o catolicismo. Sem ministros e sem fiéis, a Igreja deu-lhe a impressão de uma ruína. Suas idéias acerca do Brasil transformaram-se. Reconheceu o erro que praticava – não o do decreto, mas o da salvação nacional, por meio dele... (...) Ele me disse que o decreto é ineficiente, que não vale nada, que andamos combatendo um fantasma: e que a melhor maneira de o derrubarmos será deixá-lo envolto em silêncio. A revogação, excitando o amor-próprio dos interessados, viria a ter uma propaganda de efeito contrário ao que almejamos. Nesse ponto eu estou de acordo com ele: mas disse-lhe que não, até o fim, porque queria ver até onde ele saberia defender sua paternidade... Posso dizer-lhe que não a defende muito bem... (...)” (MEIRELES, apud LAMEGO, 1996, p. 219-221).

⁸ Lamego (1996) faz referência aos quatro pontos básicos da Escola Nova, a partir de Lourenço Filho: foco no desenvolvimento individual de capacidades e aptidões, a inclusão de fatores históricos e culturais na formação educacional, o trabalho relativo ao desenvolvimento da capacidade individual a partir de fatores biológicos e psicológicos e, por fim, a defesa do deslocamento da ação educadora da Família e da Igreja para a Escola, um dos pontos mais criticados no período de 1930. Educadores, defensores desses princípios, aguardavam sua implantação em 1930, quando Vargas (a partir de acordos políticos de Francisco Campos) reelabora o programa educacional. As respostas a essa ação foram divulgadas na Página da Educação (que tinha à frente Cecília Meireles, no *Jornal Diário de Notícias*) e culminaram com a publicação do “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova” em 1932. Este texto (TEIXEIRA, 1984) apresenta críticas ao cenário educacional da época, definindo diretrizes para uma reforma e vem assinado

agremiações religiosas), ambos atuantes no mercado editorial. Esse conflito seria amenizado no Estado Novo, que centralizava as discussões na organização escolar. Com a perspectiva desenvolvimentista do governo de Kubitscheck, o foco passa a ser o planejamento das tarefas escolares adequando-as ao ideal de industrialização. Segundo Silva,

(...) os manuais pedagógicos publicados entre finais da década de 1940 e durante os anos de 1950 passam a versar predominantemente sobre a prática e metodologia do ensino, enfatizando, ao longo dos capítulos, aspectos relacionados ao planejamento do trabalho docente, desde a definição dos objetivos até as estratégias de transmissão de conhecimentos aos alunos e de avaliação. (2001, p.48).

A metodologia continua sendo tematizada centralmente nos manuais das décadas seguintes e, como ocorre com os recursos tecnológicos, é pensada como fator determinante tanto dos problemas existentes quanto das soluções possíveis aos problemas detectados no ensino. A redução de questões educacionais a métodos e recursos foi, segundo Silva (2001), por muitos tomada como tecnicismo.

Em resumo,

Num primeiro momento, situado entre os anos de 1930 até 1946, observa-se uma atenção voltada para a explicação dos postulados da Escola Nova. A partir de finais dos anos de 1940, diferentemente, as questões metodológicas começam a receber um espaço notável, estando presentes nos nomes das obras e constituindo-se como objeto de interesse na maior parte dos capítulos desenvolvidos ao longo das páginas.

Essa tendência acentua-se nas décadas de 1960 e 1970, com as descrições sistemáticas a respeito de técnicas pedagógicas. Tais mudanças podem ser descritas da seguinte forma:

- *1930 a 1946*: o entusiasmo pelo movimento escolanovista;
- *1947 a 1959*: a proposição de metodologias de ensino;
- *1960 a 1971*: a apresentação de tecnologias a serviço da eficiência das atividades pedagógicas. (p.46).

Pela recorrência com que certos autores são citados nos manuais analisados por Silva (2001), observa-se a presença marcante de nomes vinculados ao movimento da Escola Nova até a década de 1970. No período de 1930 a 1971, entre os dez autores mais citados estão Ovídio Decroly (cuja influência no Grupo Escolar Eliazar Braga será

por um grupo de 26 intelectuais.

tematizada mais adiante) e Afro de Amaral Fontoura. Na década de 1950, com a proliferação de textos de metodologia e prática de ensino, começam a ser citados autores de manuais de didática, psicologia educacional, pedagogia, entre outras disciplinas de cursos para formação do professor, como é o caso de Theobaldo Miranda Santos. Nas décadas de 1960 e início de 1970, Afro de Amaral Fontoura e Theobaldo Miranda Santos são novamente destaques como autores de “sínteses” do pensamento educacional. Esse procedimento, em manuais pedagógicos, de seleção do que merece ser lido pelos professores “(...) é operado sistematicamente: selecionando o que há de ‘essencial’ para a profissão docente, eles exercem a autoridade de ensinar o que se tem por mais legítimo na área, fundamentando as práticas ‘ideais’ para o professorado.” (SILVA, 2001. pp.45-46). Isso nos leva a ter tais autores, neste nosso artigo, como interlocutores centrais na busca por delinear as principais características do movimento da Escola Nova. Observaremos discursos que, constituindo como que filtros, chegariam aos professores primários da época e comporiam a pauta de outros autores de manuais pedagógicos.

Sobre essa educação renovada que se sobrepunha às pedagogias classificadas como clássicas ou tradicionais, Theobaldo de Miranda Santos (1953) tece considerações com base em textos publicados de 1918 a 1944 e aborda as temáticas “Didática” e “Psicologia”. A Escola Nova é apresentada pelo autor como um conjunto de tendências pedagógicas do século XX que se opõem à passividade e ao intelectualismo da “pedagogia tradicional”, regendo-se pelo livre “e espontâneo” desenvolvimento da criança. Dentre essas tendências, Santos diferencia e exemplifica as expressões “método ativo” e “escola nova”. O primeiro teria um caráter mais instrutivo, enquanto o segundo teria caráter mais global e educativo. Desse modo, o autor vê a Escola Nova mais como método, já que envolveria, como ele ressalta, ideias, instituições e reformas escolares. Santos (1953) apresenta oito exemplos de escolas novas (inglesas, alemãs, austríacas, francesas, suíças, italianas, russas e norte-americanas) fundadas no período de 1889 a 1919 e, observando o movimento de expansão dessas escolas, sintetiza os princípios que julga regê-las:

- 1) Vitalidade: deve-se orientar as crianças quanto a valores e ideais que “dignificam e espiritualizam a vida”;
- 2) Atividade: é imperioso basear-se na ação criadora da criança. Deve haver um processo educativo orientado de modo a estimular a iniciativa e dinamismo construtivo da criança

- 3) Liberdade: a educação deve basear-se na liberdade do educando. A liberdade, entretanto, é conquistada quando a criança consegue dominar, ao mobilizar uma “disciplina interior”, seus instintos. Assim, a proposta educativa deve atender a liberdade da criança em dois planos: o físico (liberdade de ação e iniciativa) e o moral (liberdade de opção e auto-determinação).
- 4) Individualidade: o processo educativo deve atender não somente às características da infância, adolescência e juventude, mas também às características individuais e psicológicas do educando
- 5) Sociabilidade: a educação não deve visar somente à formação do indivíduo, mas também a do ser social.

Souza (2009), por sua vez, afirma que as orientações metodológicas indicavam como princípios da escola nova a valorização da experiência, da observação, o trabalho em cooperação e atividades como jogos e excursões.

Dessas orientações metodológicas ou mesmo dos métodos ativos, Santos (1953) cita sete métodos (Método de Montessori, Plano Dalton, Método de Projetos, Método de Decroly, Método de Cousinet, Método de Jena e Método de Winnetka).

Observando as características gerais de cada método, pode-se destacar uma preocupação com o trabalho coletivo, mas, de modo mais marcante, com o desenvolvimento individual da criança na atividade educativa. Santos (1953) evidencia, nesses métodos, uma postura de afastamento em relação ao que chamavam de “escola antiga”, da era da instrução mecanizada, pautando-se, ao contrário, nas experiências e iniciativas do aluno. Essa diferenciação entre posturas reflete-se em obras futuras como, por exemplo, no *Ensinando na Escola Primária* (KLAUSMEIER et al., 1964). John Guy Fowlkes, coordenador dessa obra, ressalta, em texto introdutório, o tempo de mudança pelo qual passava a educação. Reconhece a complexidade do aprender e ensinar e busca distanciar-se do que admite ser uma época em que ensino e aprendizagem pautavam-se – chegando a resumir-se – em ações técnicas, caracterizadas pela exposição de conceitos.

Entende-se o ensino como um processo de estimular e dirigir a aprendizagem. Embora tanto o ensino como a aprendizagem se dêem através de e entre grupos de crianças, leva-se em conta o fato de que aprender é uma experiência altamente individual. Os bons professores empenham-se em atender tanto às semelhanças como às diferenças que existem entre os meninos e as meninas nas classes primárias. O objetivo do verdadeiro professor é levar o aluno a descobrir-se a si mesmo (KLAUSMEIER et al., 1964, p. 9).

Trabalhar diferenças individuais, atividades criativas, trabalhos manuais, jogos, adequar livros, valorizar o ambiente natural, a criação de salas ambientes, o trabalho livre e a investigação são ações que perpassam os métodos descritos por Santos (1953).

Os trabalhos em grupo, quando propostos, dizem respeito à música, à “pesquisa” e ao teatro. Quando melhor detalhada, percebe-se na proposta que a formação desses grupos não é homogênea em termos de nível de desenvolvimento ou idade, e que essa multiplicidade exige orientação personalizada que não dilua o individual no coletivo. O trabalho coletivo pressupõe auxílio mútuo entre as crianças e entre elas e o professor.

Nesse sentido, algumas das buscas do movimento da Escola Nova visavam atender às peculiaridades do desenvolvimento infantil, trabalhar a formação da nacionalidade e proporcionar uma educação integral. Nesse contexto, segundo Souza (2009), a questão da personalidade ganha relevância, e a direção proposta pela Escola Nova visava a ensinar a viver em sociedade e ao desenvolvimento do trabalho cooperativo.

Em conformidade com o princípio da educação integral e da função social da escola, o código ampliou as instituições auxiliares da escola indicando, além daquelas introduzidas em 1930, como o cinema educativo, bibliotecas, museus, caixas escolares e associações de pais e mestres, as instituições peri-escolares e post-escolares: caixas e cooperativas, associações de ex-alunos, amigos da escola, conselhos escolares, escotismo, entre outras (SOUZA, 2009, p. 190).

Contudo, se observarmos as figuras apresentadas e analisadas por Souza (2009), fica claro que as poucas imagens de salas de aula “não destacam as atividades inovadoras, ao contrário, perenizam os aspectos mais simbólicos constitutivos da vida escolar” (p. 201), como as cadeiras enfileiradas e o professor no quadro–negro, à frente da sala. As fotografias evidenciam, a partir da organização da sala de aula, um determinado modo de ensinar.

Comparando a descrição de Souza (2009) das imagens de salas de aula do período de 1922 a 1942 (de Grupos Escolares e escolas isoladas de Bauru, Campinas, São Paulo e São Carlos) com a imagem, acima reproduzida, de uma sala de aula do Grupo Escolar Eliazar Braga, percebemos serem notáveis as similaridades. Da descrição de Souza, tem-se: “carteiras, mesa do professor, relógio na parede, um ou dois armários, um singelo vaso de flor, a bandeira nacional, cartazes, quadros murais, gravuras, lousa,

cadernos, lápis, calendários”⁹ (p. 201-202).



FIGURA 1: Sala de aula de Leontina B. Chacon – 1954

FONTE: cedida pela professora

Os indícios da permanência de uma determinada estrutura escolar não se revelam apenas nas imagens, mas também nos conteúdos do Programa de Ensino que, a partir de 1925, por quase três décadas, manteve-se inalterado.

Do programa de ensino de 1949, Souza (2009) destaca alterações na metodologia proposta e, assim, traz à tona diversos recursos utilizados (também) pelos professores do Eliazar Braga:

(...) inovaram na metodologia de ensino indicando orientações que propiciavam o interesse, a motivação e a atividade da criança: **excursões, jogos, brinquedos, histórias inventadas** ou mudas, **álbuns de gravuras**, ‘cineminha’ da classe, **dramatizações, hora da história e da poesia, provérbios, máximas, charadas, adivinhações, correio infantil**, dicionário de classe, diário da criança, lojinha de brinquedos, **jornal escolar** em suas várias modalidades (falado, lido, jornal cartaz etc.) (p. 220).

Os destaques na citação de Souza – grifos nossos – indicam algumas das atividades que

⁹ Observa-se que em grande parte das fotografias apresentadas pela autora cartazes e gravuras são, em geral, expostos à frente da sala, espaço não registrado nessa fotografia.

os registros estudados afirmam terem sido usuais no cotidiano do Grupo Escolar Eliazar Braga.

É no contexto de expansão das escolas novas, com suas mudanças e permanências, e em alguns discursos que as sustentam e promovem, opondo-as às escolas reconhecidas como tradicionais, que também o Grupo Escolar da cidade de Pederneiras estrutura suas atividades.

Métodos, entretanto, não possuem paternidade, já que um professor, ao estudar uma determinada proposta ou tentar atender a determinada disposição, as (re)significa, aproximando as determinações com as quais toma contato às suas crenças pessoais, às crenças que compartilha com seu grupo, ao seu contexto e às suas possibilidades, criando, assim, um novo método.

Mobilizações podem orientar-se para eliminar o que for tomado como radical. É nesse sentido que Fontoura (1964) afirma ter criado a Escola Viva, movimento cuja proposta é ser o meio termo entre as escolas tradicional e Nova.

Antigamente, quando se fazia do ensino da Matemática apenas uma “ginástica mental”, uma série de fórmulas a decorar e de expressões ou “carroções” a resolver, a tabuada representava um dos elementos básicos do ensino. Como reação natural contra aquele artificialismo, passou-se ao extremo oposto, afirmando certos iniciadores da Escola Nova que a tabuada devia ser completamente banida do ensino, pois ela nada representava de concreto na vida do aluno.

Hoje, porém prevalece a opinião do meio termo¹⁰: nem a tabuada deve constituir a base do ensino da Matemática, nem deve ser completamente banida do ensino (p.203-204).

Ainda que defenda sua criação, Fontoura apresenta aos seus leitores, em tom de elevada consideração, a abordagem de Decroly, cujas obras e proposta são bastante conhecidas no Brasil e frequentaram também os registros das Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar Eliazar Braga. Ovídio Decroly (1871-1932) nascido em Renaix, na

¹⁰ Segundo Monarcha (2009) os teóricos modernos criticavam a escola antiga por sua repetição fixa que acenaria para a morte da vida. O Programa de Ensino de Matemática para o estado de São Paulo em 1934, por sua vez, citado por Fontoura (1964) em outros momentos, já defendia a necessidade de um “meio termo”. “Aprender, porém, raciocinando e compreendendo o porquê das coisas, não implica, de modo algum, em se abandonarem quaisquer preocupações com a memorização. Ao contrário. Há conhecimentos de aritmética, como o de certos processos e de certas combinações de números, que é indispensável ter perfeitamente de cór. Assim o que chamamos vulgarmente tabuada. Esta não pode ficar no domínio do vago e do pouco mais ou menos e sim pede seguro conhecimento até o automatismo das respostas. Exige para isso treino intensivo, o qual se fará por meio de grande quantidade de exercícios, de jogos e de brinquedos, onde, com interesse para a criança, seja repetida a noção que se quer ministrar, até sua

Bélgica, graduou-se em Medicina no ano de 1896, estudou Neurologia em Paris e Berlim, e atuou como assistente em Neuropsiquiatria. Em 1901 fundou um instituto destinado à educação de crianças “anormais” e, a partir do estudo da infância, estabeleceu, segundo Santos (1953), os princípios fundamentais do seu “sistema pedagógico”:

A educação individual para cada criança, sob o ponto de vista físico e psicológico; adaptação da escola às necessidades da criança; contato, sempre que possível, da infância com a natureza; método dos centros de interesse: participação ativa da criança em sua própria educação (p. 96).

Obtendo sucesso em seus estudos, Decroly criou uma escola para “crianças normais” que teve como lema “Escola para a vida e pela vida”. Decroly atribuiu à escola a tarefa de cuidar do desenvolvimento de todas as fases da individualidade infantil de forma que as crianças desempenhassem um papel ativo em sua vida. Fez dos trabalhos manuais o instrumento educativo por excelência e, ao observar a conduta infantil, desenvolveu o conceito de globalização, do qual resultou o “método dos centros de interesses”. Segundo esse método, as matérias se estruturariam em torno de um tema central a ser explorado de forma a permitir o desenvolvimento da criança. Algumas condições são colocadas visando ao alcance desses primeiros objetivos:

É preciso que a escola esteja situada num ambiente que torne possível à criança observar, diariamente, os fenômenos da natureza e as manifestações de todos os seres vivos. A criança deve ser educada em plena liberdade para que nela se possam desabrochar todas as virtualidades de sua natureza. Daí a necessidade de ser submetida a um regime de atividade livre e de trabalho criador. As crianças devem, por isso, ser classificadas, na escola, em grupos psicologicamente homogêneos. As classes não devem possuir mais de 20 a 25 alunos. E as salas de aula devem ser providas de pequenas oficinas onde os alunos possam praticar os trabalhos manuais (SANTOS, 1953, p. 98).

Além de propostas gerais para o ensino – como a estrutura das aulas globalizantes e o método dos centros de interesse – Decroly trouxe aos manuais pedagógicos brasileiros técnicas específicas de ensino e alfabetização. Fontoura (1964) apresenta essa proposta em seu livro *Metodologia do Ensino Primário*, voltado aos 2º e 3º anos do Curso Normal.

perfeita fixação”. (p. 22).

Em fins do século XIX e início deste século, o eminente pedagogo belga Decroly e seu admirável grupo de educadores, entre os quais se sobressaem Mle. Hamaíde e Mle. Monchamp, aperfeiçoaram o sistema da palavração, fazendo-o basear-se na figura: as idéias expressas nas palavras eram acompanhadas pelas respectivas gravuras. De forma que a criança via a figura e, por baixo, o nome desse objeto, o que facilitava imensamente a sua fixação no espírito infantil (p.41-42).

Sintetizando diversas teorias, Fontoura (1964) propõe aulas tendo como recurso a dramatização¹¹, o método de ensino por meio de contos¹², os jogos¹³ e a concretização do ensino.

Especificamente sobre o ensino da Matemática, este autor volta-se ao Programa de Matemática do estado de São Paulo de 1934 afirmando que “É tão grande a necessidade de objetos que se o professor não fizer a criança usá-los, ela contará pelos dedos ou fará pauzinhos no quadro negro ou no papel; isto mostra a necessidade natural da mentalidade de concretizar as coisas, nas classes elementares” (1934, p. 26). Desse modo, propõe que a pedagogia deve facilitar o trabalho da criança, fornecendo-lhe pedras, sementes e pedaços de madeira para o desenvolvimento da contagem.

A Pedagogia é vista como uma aplicação da Psicologia e como esta, segundo o autor, havia concluído que crianças de 7 a 12 anos só aprendem o que é concreto, aquela deveria organizar o ensino considerando essa determinação.

Enfim, a Matemática primária deve ser essencialmente prática, sem fórmulas, sem abstrações, sem teorias complicadas, sem “teoremas” nem “corolários”. Tudo o que fôr ensinado, deve sê-lo por uma determinada razão de ordem prática, deve ter uma aplicação imediata na vida da criança (FONTOURA, 1964, p. 200-201).

Num outro momento, esse autor dedica-se a defender como abstração as instâncias de

¹¹ Segundo o próprio autor, “**Dramatização** é um teatro improvisado: os alunos lêem ou escutam uma história e a seguem a interpretar. Cada menino cria, espontaneamente, o seu próprio papel, de acordo com o que entendeu e com seus sentimentos. É um processo muito educativo, profundamente **escola viva**, que deve ser aplicado amiúde pelo bom mestre” (FONTOURA, 1964, p. 30).

¹² O autor propõe o método de contos como uma saída para o ensino que parte do todo para o particular. Criado pela educadora Margarida McCloskey, este método partiria de uma história completa e não mais de uma sílaba ou palavra para o ensino da leitura. “Do ponto de vista psicológico é esse método o mais perfeito, porque: 1) atende à lei da aprendizagem em situação total e, sendo um conto, apresenta sentido mais totalizador que uma simples frase; 2) pelo fato de ter enredo, desperta muito mais o interesse e a curiosidade da criança” (FONTOURA, 1964, p. 43).

¹³ Este é, também, um ponto em que o autor afirma fugir dos radicalismos das tendências educacionais. Para ele, “A Escola Antiga tinha horror ao jogo em aula, pois quebrava o silêncio, que era o grande deus a adorar... A Escola Nova abusa dos jogos, pretendendo às vezes até ensinar por meio do jogo. Fiquemos, com a Escola Viva que propomos, no meio termo: nem ausência de jogos nem excesso deles. Preferimos o jogo como técnica de fixação da aprendizagem do que como forma de transmitir ensinamentos, a todo instante. A multiplicação exagerada dos jogos tira o seu interesse, pois tudo que é demais enjoa...”

formação de conceitos e apresenta a manipulação de objetos como etapa necessária nesse processo, pois, segundo ele, somente após contar cinco lápis, cinco canetas, cinco pedras... a criança poderia criar o conceito do número cinco.

3. Mobilizações e Apropriações: a multiplicidade de Escolas Novas

Do ideário da Escola Nova, chegavam ao Grupo Escolar Eliazar Braga, filtradas pelos responsáveis por sua divulgação local, informações acerca do movimento que se impunha. Nos discursos internos ao Grupo Escolar Eliazar Braga, ficam evidenciadas nos documentos do início da década de 1930 as diferenciações entre as Escolas Nova e Ativa. Segundo o inspetor de ensino Salvador O. de Arruda, em 1931, a escola nova estrutura-se sob uma nova filosofia da educação ao visar a aprendizagem pela verificação objetiva, por testes. Em conformidade com seus estudos, a Escola Ativa é uma das manifestações da Escola Nova e tem como característica a atividade e a liberdade dos alunos.

As discussões realizadas nas Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar, em 1933, traziam à cena trechos da obra de Ovídio Decroly. Citados por José do Patrocínio Brêtas como preceitos dos “mais modernos conceitos pedagógicos”, esses trechos estabeleciam um confronto entre a Escola Nova e a Escola Antiga (chamada, na época, de tradicional). A partir das idéias de Decroly, Brêtas afirma que uma diferença fundamental entre elas está na liberdade de ação dos alunos. Abraçar as novas propostas seria como decretar a extinção dos métodos antigos do ensino tradicional, já que a disciplina férrea tolhe as mais francas manifestações infantis (o que é incompreensível e inadmissível perante “as modernas concepções pedagógicas”). A continuidade entre as propostas de ensino, como detectada em Souza (2009), fica claramente exemplificada na Ata de Reunião Pedagógica de 11/02/1933¹⁴ do Eliazar Braga, quando Brêtas, cujo discurso – que de início efusivamente contrapunha os ideários antigo e novo e claramente optava pela necessidade de abraçar as disposições contemporâneas – vai aos poucos sendo relativizado até afirmar que alguns dos processos educativos vinculados ao ideal da Escola Nova estavam já presentes nos processos do ensino tradicional, ainda que de modo menos articulado e intuitivo. Nem de todo, portanto, o ensino tradicional precisava ser abandonado.

(FONTOURA, 1964, p. 226).

Esse processo de orientação aos docentes quanto a novas perspectivas educacionais parece constituir-se como um processo de “regulação” dessas perspectivas, rompendo com a idéia de inovação completa para responder à aparente resistência dos professores (essas resistências, dificilmente registradas nos documentos do acervo do Grupo, são comuns se considerarmos os relatos – posteriores – das professoras nas entrevistas por nós realizadas). Assim, as orientações – ou suas mobilizações – passam a focar, para as práticas de sala de aula, aspectos que sinalizavam para a continuidade do ensino chamado “tradicional”, cujas técnicas eram conhecidas e consideradas adequadas pelos docentes. Tal “regulação”¹⁵ pode ser lida como uma estratégia para que as autoridades responsáveis por divulgar novas propostas no Grupo conseguissem um mínimo de engajamento, guiando os professores à mobilização de algo “relacionado” com sua prática, mantendo, assim, o ideário não problemático da manutenção e da não ruptura de práticas cuja eficiência estaria garantida pelo tempo de vigência.

Uma face das mobilizações feitas por inspetores e diretores do Grupo Escolar fica explícita ao considerarmos, por exemplo, as discussões com os professores sobre os “centros de interesse”¹⁶ (temáticas eleitas como foco para a exploração de conteúdos diversos, tomando o educando como ativo nesse processo) e as três fases de aplicação: a observação, a associação (análise e conclusões) e a expressão (organização e comunicação via oralidade, escrita, desenho, produção de cartazes). Segundo as instruções trazidas por essas autoridades ao Grupo Escolar, como registrado na ata da reunião de 11/02/1933¹⁷, os programas da Escola Nova diferiam dos da escola tradicional unicamente na orientação, pois a Escola Nova previa, para o bom aproveitamento dos alunos, o que foi então chamado de “seqüência natural e lógica dos assuntos”, e a criação de horários elásticos¹⁸ (em contraposição aos horários ditos

¹⁴ Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

¹⁵ Com o intuito de esclarecer o uso do termo “regulação” neste texto, optamos por fazê-lo mediante a distinção existente entre este e a “regulamentação”. O primeiro termo trata de uma negociação entre pares, processo do qual emergem direcionamentos, regras. O segundo termo é utilizado para falar da sujeição a normas, regulamentos. Segundo o professor Geraldo Bérnago, citado por Garnica (2008), “Entende-se por regulação um processo em que grupos que se constituem socialmente discutem e esclarecem continuamente as finalidades que organizam sua vida em comum, de forma que os procedimentos de convivência e realização de ações coletivas estejam em adequação com as finalidades compromissadas coletivamente. As finalidades acordadas são a única e genuína fonte das regulações que necessitam ser combinadas para ir organizando e dando eficácia ao desenvolvimento das ações comuns” (p. 159).

¹⁶ Terminologia utilizada por Ovídio Decroly. Como exemplo, pode-se citar a exploração da temática “mar”, estudando composição de água, tipos de peixe, movimento das marés, dentre outras.

¹⁷ Livro 2.6.1. Ata lavrada por Hildebrando Scipião de Castro.

¹⁸ Horários que dividiam o período escolar em 4 horas: 1ª hora para observação, 2ª hora para associação,

“mosaicos”¹⁹). Segundo os registros a que tivemos acesso, a experiência com a nova estrutura de horário trouxe dificuldades como, por exemplo, o registro diário das lições, que passou a ser semanal. Essa dificuldade, por sua vez, emerge da busca por implementar algo novo (horário elástico) numa estrutura antiga (registro diário de lições). O novo, entretanto, também se mostraria um novo bastante provisório, já que o Programa de Ensino para o estado de São Paulo, em 1935, volta a apostar no horário-mosaico antes vigente.

Sintetizando palestras de inspetores de ensino sobre as propostas da Escola Nova segundo Decroly, o diretor do Grupo Eliazar Braga, em 1933, apresenta como imprescindível o sistema de aulas globalizadas, bem como a utilização de cartazes construídos com a colaboração direta dos educandos. Quanto às práticas de ensino de Matemática, é possível apontar alguns indicativos a partir dos registros encontrados, como, por exemplo, aquele relativo ao aumento gradual no nível de dificuldade dos problemas propostos a cada ano do ensino primário e a constância na exigência de que cada resolução garantisse a apresentação do enunciado, da resposta, da solução e das operações. Pelos registros da década de 1930, percebe-se que não apenas as atividades e o trabalho manual eram enfatizados, mas também o cálculo mental.

Observa-se, na documentação, que em 1935 ainda vigorava o mesmo programa oficial de 1930²⁰ e o professor ou diretor que não estivesse de acordo com ele tinha liberdade para organizar um programa próprio para sua classe ou estabelecimento que, entretanto, só poderia ser efetivado “depois de devidamente estudado e ratificado pela chefia de serviço de ensino primario. A classe que não tiver programma assim auctorizado, só se poderá guiar pelo programma official acima citado” (Ata de 21/09/1935²¹). Não há mudanças significativas na discussão sobre o ensino a partir desse momento, nem registro ou esboço de formulação de algum programa diferenciado.

O trabalho envolvendo a resolução de problemas e as dramatizações de pequenas cenas

3ª hora para aplicação e 4ª hora livre. Essa hora livre seria dedicada à leitura de lições e realização de trabalhos que não se relacionassem com o centro de interesse.

¹⁹ Chama-se “horário mosaico” a disposição usual de conceber um tempo determinado para cada uma das atividades escolares, arranjando-as em blocos cujo conjunto preencheria a totalidade do tempo escolar. Não se considera, em princípio, depois de fixada a distribuição dos blocos, a possibilidade de flexibilização do tempo para cada atividade nem a alteração na posição das peças que o compõem.

²⁰ Segundo Mitrulis (1996), as escolas primárias do estado de São Paulo, até o fim da década de 1960, tiveram seus programas de ensino reformulados em 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/50 e 1968.

²¹ Livro 2.6.1. Ata lavrada por Maria Emília Cardinali.

chegaram, na década de 1940, como eixo a partir do qual – julgava-se – os alunos desenvolveriam interesse em compreender, de modo prático, conhecimentos da aritmética. Registros de reuniões durante a década de 1940 revelam a ênfase dada pelas autoridades presentes quanto à necessidade de buscar artifícios (como exemplo, a confecção de quadros esquemáticos com informações de diversas naturezas como as relativas à agricultura, nutrição e indústria) para efetivamente promover aulas globalizadas. Ao mesmo tempo, percebe-se certa resistência dos professores a essas propostas. Um registro na Ata de Reunião Pedagógica de 16/05/1942²² afirma que, diante da discordância de alguns professores quanto às sugestões dadas, o diretor Alexandre Ferreira Pedro Filho é levado a retomar a importância daquele tipo de trabalho: “a finalidade que se tem em vista é o desenvolvimento do intelecto do educando com a aquisição do maior numero possível de conhecimentos úteis”.

Nas reuniões, valoriza-se o ensino concreto, prático e “bem objetivado”. Do que chegava aos professores pelas autoridades presentes, reforçava-se que

De acôrdo com a pedagogia moderna, [são condenáveis] as definições abstratas que nenhum valor educativo representam. O ensino precisa ser concreto e prático e bem objetivado para que possamos obter os melhores resultados. [...] De que serve uma criança saber que é retângulo ou triangulo se em um plano é incapaz de traçar duas paralelas ou dividir os canteiros de um jardim retangular em dois triângulos iguais? (Livro 2.6.2. Ata lavrada por Guilhermina Faria em 16/05/1942).

Definições e regras são apresentadas como tendo sentido unicamente se resultarem da exploração por parte dos alunos. Segundo registros encontrados, a sentença “Nunca ensineis nada que o aluno possa aprender por si” era muito conhecida entre os professores da época. Nas reuniões, fala-se das aulas ativas e, como exemplo de ação dentro dessa tendência, é citado o concurso entre alunos de “mesmo nível” na resolução de problemas aritméticos. Seguem orientações vinculadas à exploração do concreto, do real, da atuação das crianças e da valorização de seu desempenho com publicações das melhores produções no Jornal Escolar *O Estímulo*. Atividades de competição para estimular a pesquisa na biblioteca escolar são usuais.

A participação de representantes do SEROP²³ (Serviço Regional de Orientação

²² Livro 2.6.2. Ata lavrada por Guilhermina Faria.

²³ Os Serviços ou Setores Regionais de Orientação Pedagógica tinham como membros integrantes das

Pedagógica) nas reuniões pedagógicas do Grupo intensifica-se no início da década de 1960, quando se ressaltava um “novo” movimento emergente: o ensino renovado.

A utilização de flanelógrafos e cartazes de valor de lugar e o procedimento de encaminhar o estudo da visualização ou manipulação de objetos para a abstração do conceito e mecanização de exercícios permanecem como orientações até a década de 1970. É também nessa década que encontramos registros sobre relatórios de mau desempenho de alunos do quinto ano em Língua Pátria e Matemática e, sobre esses, as considerações da coordenadora do SEROP, que deixa evidente a dependência dos alunos em relação ao professor ao indicar a necessidade de buscar meios para vencê-la (apostando, por exemplo, em atividades de pesquisa, coleção e observação). A coordenadora anuncia, por fim, a falência do projeto da Escola Nova que tinha como um dos seus principais objetivos a participação ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem. Esse vaticínio torna-se ainda mais explícito na fala de Ana Murça, diretora do Grupo Escolar Eliazar Braga no período de 1959 a 1975: a Escola Nova ficou velha sem funcionar. “Havia essa expressão: ‘Ficou velha sem funcionar!’ Porque não deu certo” (Entrevista em 11/06/2008).

A professora Leontina Burgo Chacon, uma de nossas entrevistadas, afirma que chegaram a “aplicar” o projeto da Escola Nova tentando escolher um tema e desenvolvê-lo nas diversas disciplinas, mas isso só funcionava para algumas delas, não sendo possível integrar todas em torno de um projeto comum. Ana Murça acrescenta que as salas superlotadas, “com 40, 45 alunos”, também eram um impeditivo.

De um modo ou outro, considerando as narrativas de nossas depoentes e os registros escritos disponíveis, há que se ressaltar a tentativa de efetivar, no cotidiano escolar, práticas indicadas por um conjunto de fontes – manuais pedagógicos, integrantes do SEROP, supervisores de ensino e normalistas (que promoviam palestras aos professores do Grupo) – em nome de movimentos educacionais específicos como a Escola Nova que, de certa forma, esses “divulgadores” promoviam, cada um a sua maneira, segundo as mobilizações que lhes eram possíveis.

Delegacias de Ensino do estado (hoje chamadas de Diretorias de Ensino). “O SOP-Sector de Orientação Pedagógica da Chefia do Ensino Primário, do Departamento de Educação se constituirá em centro de pesquisas, estudos, publicações, cursos – divulgação – para alimentarem os SEROPs-Setores Regionais de Orientação Pedagógica: órgão técnico instalado em cada Delegacia do Ensino, atuando como elemento multiplicador” (SÃO PAULO, 1969, p. 159). Segundo o Programa de Ensino de 1969, até 1966 havia um SOP (com 32 técnicos) e treze SEROPs (com 65 técnicos). Em 1967/1968 havia um SOP (com 30

Mostram-se como fundamentais à efetivação das propostas escolanovistas, nos discursos construídos durante nossa investigação, o trabalho com a resolução de problemas²⁴, os jogos em sala, a publicação dos melhores trabalhos no jornal escolar *O Estímulo*, a exploração dos erros dos alunos, a busca por fazê-los falar (respondendo a “sabatinas orais” ou, ainda, tendo que narrar sua compreensão de um texto – já que haviam recentemente percebido, nas práticas escolares do Eliazar Braga, que o uso de gravuras na alfabetização, indicado por Decroly e divulgado em manuais pedagógicos, poderia camuflar a incapacidade de leitura mediante a prática de decorar o que antes foi lido por alguém e reproduzir o texto tendo à mão apenas a figura), o recurso a dramatizações, dentre outras estratégias ou atividades.

As indicações para a concretização do ensino evidenciam-se de modo marcante nas práticas narradas. As menções à utilização de palitos, bolinhas, pedaços de madeira, contadores verticais, ábacos, flanelógrafos, cartazes e figuras no auxílio da aprendizagem são elementos comuns às narrativas. Isabel Maturana, professora do Eliazar Braga, considera que os professores de sua época trabalhavam muito com o concreto. Afirma que “quando ia ensinar os numerais tinha para cada um uma historinha e uma musiquinha, porque a criança tem que se fixar em alguma coisa para se lembrar, ela tem que ter uma muleta, porque ela não caminha sozinha, você tem que ir adaptando”. Afirma, ainda, não ter trabalhado a tabuada de modo costumeiro “ $2 \times 0 = 0$, $2 \times 1 = 2$ ”, mas com bolinhas.

Eles tinham contadores (...) com cinco carreirinhas, cada carreirinha com uma cor de bolinha para ensinar as operações e eles trabalhavam corretamente! (...) E tinha que saber a tabuada sim! Ninguém ficou traumatizado por ter que aprender a tabuada, de jeito nenhum. Eu aprendi a tabuada e até hoje nunca esqueci, desde o meu tempo.

Só sei que eles iam bem. A gente dava cartilha, dava o primeiro livro de entendimento de texto, de matemática a gente dava as operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão até o cinco, pois na primeira série era só até o cinco. A tabuada a gente dava de forma bem concreta primeiro e depois que eles já sabiam desenhar, desenhavam. “Duas vezes o quatro” e eles desenhavam duas vezes quatro bolinhas. “Quanto vai dar? Oito”. [...] E eles decoravam sim, ô

técnicos) e 55 SEROPs (com 850 técnicos).

²⁴ Segundo Áurea Ruiz Felício (em entrevista no dia 18/06/2008), eram trabalhados diariamente quatro problemas que, posteriormente, um ou outro aluno resolvia na lousa para discussão. Leontina Burgo Chacon (em entrevista no dia 11/06/2008) afirma que, além desses problemas diários, os alunos deparavam-se com a resolução de problemas nas provas escolares. Segundo Leontina, a Matemática era “muito bem cuidada”, pois o aluno podia ficar reprovado em uma disciplina somente se esta não fosse Português ou Matemática. Caso fosse reprovado em uma dessas, seria reprovado necessariamente na série, tendo que refazer todo o ano escolar.

se decoravam! A gente fazia na lousa aquele relógio, não sei se lembram disso, e ia um por um: “vamos lá!”. E eles aprendiam [...]. [...] a pessoa tem que saber fazer conta, não é? (Entrevista em 01/10/2008)

A utilização do relógio era também um recurso usual entre os professores, como é ainda hoje. Leontina Chacon conta que colocava um número no centro do relógio e, com os ponteiros, ia indicando os outros números a serem multiplicados por aquele. Após esse exercício – que se dava ora sequencialmente, ora de modo intercalado – realizavam-se campeonatos em sala como meio de estimular os alunos e fixar a tabuada.

Essas considerações fazem emergir o que lemos como um princípio – e, portanto, ponto inegociável – às professoras do Grupo Escolar Eliazar Braga: decorar a tabuada. Em momento algum foi cogitada para aplicação naquele Grupo Escolar uma proposta que defendesse ser desnecessária a memorização da tabuada.

Considerações

Tomar como inegociável a defesa de algumas estratégias efetivamente mobilizadas no cotidiano escolar – como a permanência da tabuada cantada – - implica compreender que as práticas escolares são filtradas pelos óculos que leem as orientações vindas de palestrantes, manuais pedagógicos, legislações etc. Considerando o discurso contrário à “aprendizagem” pela memorização que marcava o início dos debates sobre o movimento da Escola Nova e a exceção (frente a esse discurso) aberta ao caso das tabuadas no Programa de Matemática de 1934 e em manuais como o de Fontoura (1964, editado desde 1955), pode-se questionar se a estrutura desses textos forma a mente de professores do ensino primário ou se é formada pelo reconhecimento da existência de um ponto do qual, culturalmente, os professores não abririam mão.

De qualquer modo, a constância nas (“mesmas”²⁵) orientações sobre metodologias de ensino ao longo das décadas de funcionamento do Grupo Escolar Eliazar Braga e nas avaliações que mostravam o não atendimento a questões cruciais dessas propostas, nos

²⁵ Justificam-se as aspas em “mesmas”: as coisas não existem em si como “coisas”, elas são apropriações, mobilizações, atribuições de significado. Assim, como defendemos neste artigo, não há algo como “uma orientação”, mas leituras das orientações que, por sua vez, implicam ações que confirmam, atendem ou subvertem o que se entende serem essas orientações.

permite suspeitar de um fracasso na leitura das práticas escolares²⁶ (efetivadas nas instituições de ensino e sobre as quais se buscava atuar) e, mediante isso, de uma impotência das propostas pedagógicas em estruturar algo que dialogasse com os interesses da escola.

Essa postura de conhecer o solo sobre o qual se deseja atuar, entender suas práticas para sugerir alterações se aproxima da perspectiva que Lins chama de postura **educacional**:

Não sei quem você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar), preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos (LINS, 1999, p. 85).

Este texto coloca-se como uma busca que visa a essa aproximação, tentando evidenciar a diversidade de práticas e concepções ocultas sob uma nomenclatura comum, neste caso, “Escola Nova”.

Referências

- FONTOURA, A. do A. (1964). *Metodologia do Ensino Primário*. 10^a ed. Rio de Janeiro: Aurora.
- GARNICA, A. V. M. (2008). *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: Editora UNESP.
- GOMES, M. L. M. (2011). O ensino de aritmética na escola nova: contribuições de dois escritos autobiográficos para a história da educação matemática (Minas Gerais, Brasil, primeiras décadas do século XX). In *RELIME*. N.03, v. 14.
- GONDRA, J. G. (2007). Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 3^a ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 519-550.
- KLAUSMEIER, H. J.; DRESDEN, K.; DAVIS, H. C.; WITTICH, W. A. (1964). *Ensinando na Escola Primária*. Tradução de Maria Ângela Lagrange Moutinho dos Reis e Maria Lúcia do Eirado Silva. São Paulo: Editora Fundo de Cultura.
- LAMEGO, V. (1996). *A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record.
- LINS, R. C. (1999). Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 75-96.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. (1962). *Matemática na Escola Primária. Biblioteca da Professora Brasileira*. Rio de Janeiro: MEC.

²⁶ Construídas a partir de orientações pedagógicas ou apesar delas.

- MITRULIS, E. (1996). Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. In *Cadernos de Pesquisa*. N.96.
- MONARCHA, C. (2009). *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. UNESP.
- SANTOS, T. M. (1953). *Metodologia do Ensino Primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- SÃO PAULO. (1935). *Programa de Ensino para Grupos Escolares*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado.
- _____. (1934). *Programa de Matemática*. Série C Programas e Guias de Ensino n.2. Departamento de Educação do Distrito Federal. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- _____. (1949). *Programa para o Ensino Primário Fundamental*. (1º ano. Ato n. 17 de fev/1949 - 2º ano. Ato 24 de abr/1949 - 3º ano. Ato 46 de jul/1949 – 4º ano. Ato 5 de jan/1950) .
- _____. (1969). *Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo*.
- SILVA, V. B. da. (2001). Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). In *Revista Brasileira de História da Educação*. N. 1.
- SOUZA, R. F. de. (2009). *Alicerces da Pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras.
- SOUZA, L. A. de. (2011). *Trilhas na construção de versões históricas sobre um Grupo Escolar*. Doutorado em Educação Matemática. IGCE/UNESP, Rio Claro.
- TEIXEIRA, A. (1984). O manifesto dos pioneiros da educação nova. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. N.150, v. 65.

Artigo recebido em 06 de março de 2012