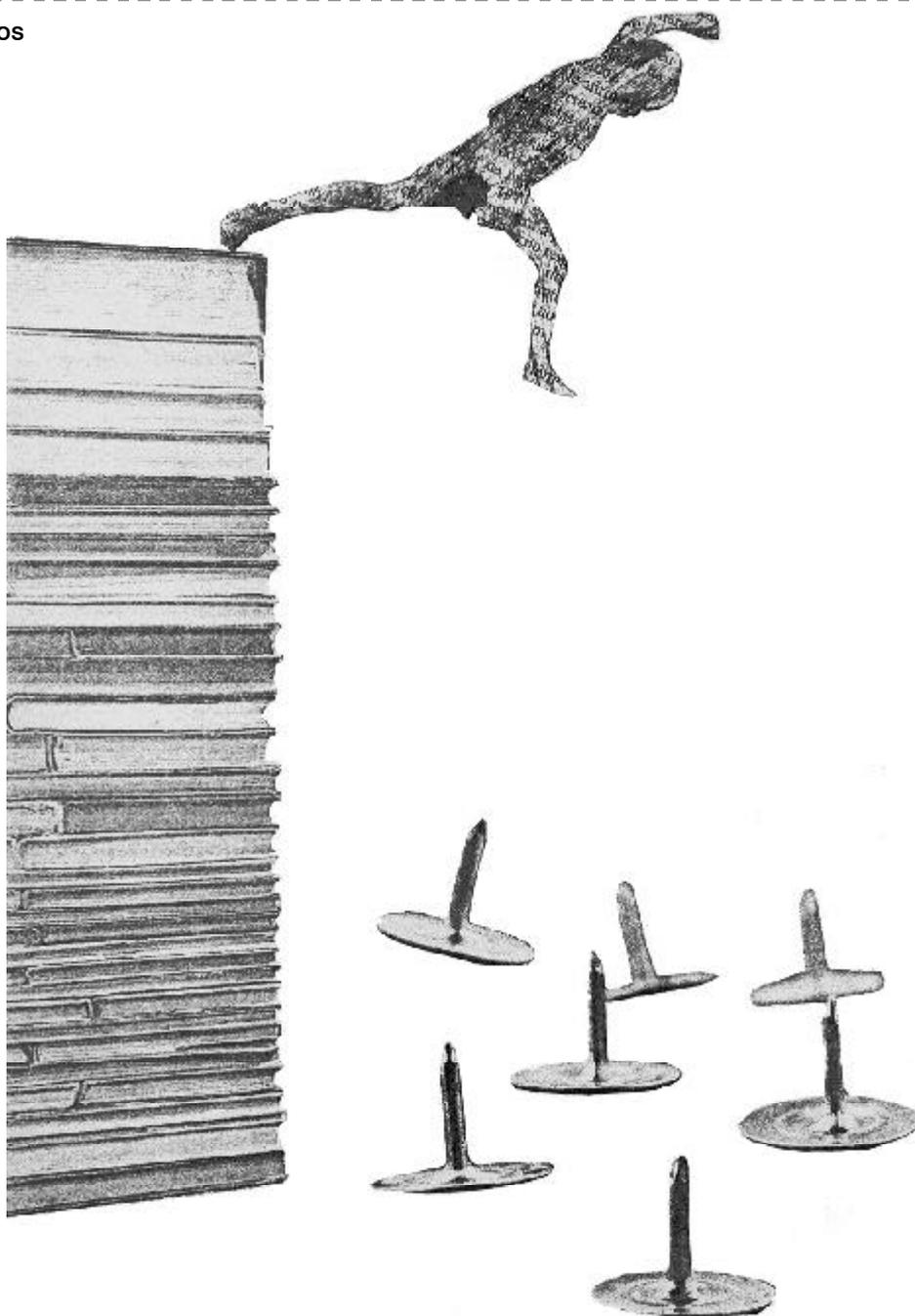


O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas

Roselane Fátima Campos
Eneida Oto Shiroma

Palavras-chave: reforma educacional; política educacional; escola.

Ilustração: Bianca Cassilha





Nos anos 30, um expressivo movimento de educadores brasileiros discutiu e propôs novas idéias pedagógicas em oposição às práticas e conceitos predominantes nas escolas da época. Esse movimento foi chamado de Escola Nova. Este artigo visa rever alguns princípios da Escola Nova para indicar alguns aspectos de ruptura e continuidade daquele movimento que podem ser encontrados na reforma educacional dos anos 90 no Brasil. Ele foca quatro dimensões: a função socializadora da escola, centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem, escola como mecanismo equalizador das desigualdades sociais e a escola como o lugar de aprendizado da democracia.

Introdução

As transformações ocorridas no mundo do trabalho neste fim de milênio desencadearam impactos sociais nos diversos campos, inclusive no educacional. A busca por qualidade e competitividade forçou a criação e incorporação crescente de tecnologias cada vez mais sofisticadas de produção, informação, controle e gestão. A emergência de uma nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, estaria exigindo, segundo alguns estudiosos,

indivíduos com elevados níveis de qualificação e de adaptabilidade social.

Embora as pesquisas empíricas já tenham evidenciado que tais inovações propiciaram uma polarização das qualificações, as exigências de escolaridade para inserção no mercado de trabalho têm se elevado de forma generalizada. O discurso hegemônico dissemina a idéia de que o trabalhador mais escolarizado seria portador dos conhecimentos, valores, comportamentos e atitudes esperadas do "cidadão produtivo" do século 21. Por oposição, informa que os poucos escolarizados não terão chances de conseguir trabalho se não estudarem. Nesse contexto, difunde-se com rapidez um novo conceito: o da empregabilidade.

Embora muito utilizada, a noção de empregabilidade tem contornos pouco delineados e se presta a diversos usos. Na literatura econômica e nas análises estatísticas, a empregabilidade é usada para designar a passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, é definida como probabilidade de saída do desemprego ou como "capacidade de obter um emprego" (Hirata, 1997, p. 33). Outros a definem como "aptidão dos trabalhadores em conquistar um emprego e mantê-lo todos os dias, sobrevivendo e prosperando numa sociedade sem empregos" (Bueno, 1996). Aos poucos a noção de empregabilidade foi ganhando espaço na mídia e em documentos de diversos segmentos sociais, especialmente do governo¹ e de empresários.

Nesse contexto, observa-se uma profusão de discursos que, articulando-se a partir de conceitos como competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, novas qualificações, entre outros, destacam a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados. Ganham relevo as análises que apontam a ineficiência dos sistemas educativos para cumprir tal tarefa, sublinhando, sobretudo, sua desvinculação com as necessidades do sistema produtivo. Análises desta natureza são empreendidas pelo Banco Mundial, pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e outros organismos multilaterais que, guardadas suas particularidades, convergem sobre a necessidade de reformas, tanto no que

¹ Segundo o Ministério do Trabalho, que difundiu tal conceito a partir de meados dos anos 90, "a empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação" (Brasil, 1995, p. 9).

diz respeito aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos. É com relação a este último aspecto que pretendemos focar nossa análise.

As críticas dirigidas à escola e à educação escolar condenam seu "tradicionalismo" expresso pela presença de currículos "enciclopédicos" e por métodos de ensino baseados na simples transmissão de conhecimentos. Em contraposição, propõem o retorno à centralidade dos processos de aprendizagem e dos chamados "métodos ativos", destacando-se que mais do que saber, o importante é "aprender a aprender". Esta concepção seria, segundo os organismos multilaterais, mais adequada à formação de novos requisitos de qualificação profissional, requeridos pelo mundo do trabalho contemporâneo, caracterizados por novas disposições cognitivas, comportamentais e atitudinais. Estas novas orientações podem ser encontradas nas reformas educacionais empreendidas pelo governo brasileiro e em documentos de organismos internacionais, como a Unesco.

Que implicações essas redefinições trazem para o sistema educacional? De que forma as demandas por novas competências no mundo do trabalho estão influenciando a reestruturação não apenas dos currículos, mas também dos modelos pedagógicos na atualidade? A centralidade posta nos processos de aprendizagem, a ênfase nos métodos ativos de construção do conhecimento e a educação tomada em seu caráter civilizatório seriam indícios da reatualização de princípios e propostas educativas já apresentadas pelos pioneiros da Escola Nova? Para tratar destas questões, empreendemos uma pesquisa documental e bibliográfica buscando articular os textos da área de trabalho e educação às reformas educacionais em andamento, buscando estabelecer comparações com o ideário escolanovista.

Quatro aspectos foram analisados: a função socializadora da escola, a centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem, a escola como equalizadora das desigualdades sociais e a escola como *locus* de aprendizado da democracia. Tomamos como fontes primárias os seguintes documentos: *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), o *Relatório Jacques Delors* da Unesco (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* (1998).

Um conjunto substancial de críticas à Escola Nova já foi tecido focando os aspectos psicologizantes de seus fundamentos, o modelo pedagógico centrado no interesse do aluno, seu caráter antidemocrático, o pouco apreço aos conteúdos, entre outros (Saviani, 1985; Cunha, 1985). Numa outra perspectiva, nosso trabalho tem como objetivo revisitar a Escola Nova, interrogando seus supostos para apreender as rupturas e continuidades relativamente às reformas atuais.

A função socializadora da escola

Desde o final da década de 80, observa-se o ressurgimento de uma perspectiva redencionista de educação, reatualizando, sob diferentes condições históricas, princípios e propósitos do Movimento Escola Nova que, ao longo dos anos 30 do século 20, atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo ideal civilizatório, horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente.

Os renovadores de 1932, ressaltadas suas dissensões, tal como os reformadores atuais, viam a educação como um problema e uma prioridade nacional uma vez que,

se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (*Manifesto...*, 1932, p. 33)

Diante da consolidação da ordem capitalista burguesa, marcadamente pelo desenvolvimento da indústria nacional, a educação deveria assumir novas "feições", não podendo

permanecer inalterável um aparelho educacional, a cuja base residia uma velha concepção da vida, na sua rigidez clássica, numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições de trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da

vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de idéias e de conceitos. (*Manifesto...*, 1932, p. 25)

Foi do ponto de vista de sua função socializadora que a educação passou, então, a ser encarada como "uma adaptação ao meio social, um processo pelo qual o indivíduo penetra na civilização ambiente" (*Manifesto...*, 1932, p. 26).

Educação e vida não poderiam, pois, a partir desta concepção socializadora, serem tratadas como pólos opostos, mas ao contrário, dever-se-ia 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, p. 54)

Para os escolanovistas, o interesse deveria estar no centro de todas as atividades da criança, e a escola deveria ser reorganizada como uma "comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas" (*Manifesto...*, 1932, p. 55). A idéia de uma continuidade entre educação e vida ou entre educação escolar e comunidade, tão cara aos escolanovistas, encontra sua inspiração em John Dewey, para quem a educação não se restringia ao espaço escolar, mas incluía todas as instituições de adultos que têm por função prolongá-la e continuá-la (Pitombo, 1974, p. 106).

De modo análogo, as políticas educacionais atuais partem do pressuposto de que as necessidades imanentes à nova sociedade, ou "sociedade do conhecimento", especialmente em termos de trabalho e emprego, não podem ser atendidas pelos sistemas e modelos educacionais vigentes. A subjetivação dos requisitos de qualificação pressupõe que a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento de capacidades individuais para que o indivíduo se torne mais habilitado, tanto para as novas formas de trabalho e emprego como para o convívio em organizações cada vez mais complexas.

A partir destas preocupações, a União Européia redefiniu a missão fundamental da educação: "ajudar a cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a se

tornar um ser humano completo, não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social".²

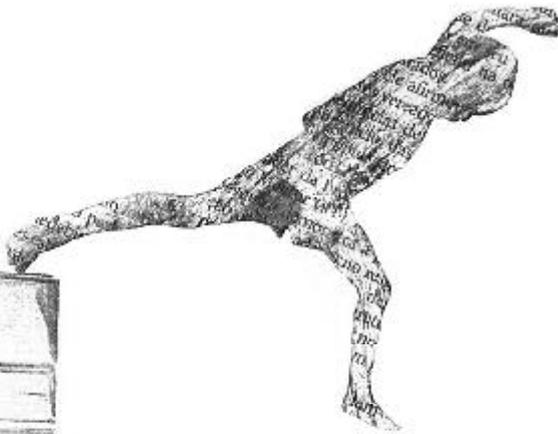
Da perspectiva dos teóricos da chamada "sociedade do conhecimento", a educação deve tornar-se um processo permanente a ser desenvolvido ao longo de toda a vida, uma vez que a rapidez das inovações tecnológicas tende a tornar obsoletos os conhecimentos adquiridos. De acordo com o *Relatório Delors* (1998), a educação deve ocupar gradativamente mais tempo na vida das pessoas, tendendo a dirimir os limites entre educação formal e educação informal. As novas demandas por conhecimento põem em relevo o potencial dos modernos meios de comunicação, de atividades de lazer e de cultura e os próprios espaços de trabalho como lugares educativos. As distinções entre educação da escola e educação da vida tendem, então, a ter seus limites suprimidos, estando ambas vinculadas ao desenvolvimento do indivíduo.

Estas idéias estão refletidas na nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) e orientam, também, as *Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio*, onde se espera que a escola, "especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter mais geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social" (Brasil, 1998, p.18). Estes aspectos também foram almejados pelos renovadores, para quem a educação nova, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola ao meio social, teria o seu ideal condicionado pela "vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e de cooperação" (*Manifesto...*, 1932, p. 26).

Tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, atribui-se à instituição escolar uma função socializadora, que pode ser observada em dois aspectos fundamentais: 1) a necessidade de a educação desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos nos indivíduos, adequados aos novos tempos, cumprindo, portanto, sua função de criar disposições subjetivas,

² Livro Branco da União Européia apud Brasil (1998, p. 17).

adaptativas e 2) a idéia de que a educação escolar deve ser uma educação para a vida, ligando-se de forma estreita às necessidades do mercado de trabalho e aos processos de modernização industrial. Destaque-se que a educação, tanto na Escola Nova como nas reformas atuais, tende a assumir um caráter pragmático e funcional.



A centralidade do indivíduo e dos processos de aprendizagem

Para os escolanovistas, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos. Requeria-se, então, que a mesma desenvolvesse os meios e recursos capazes de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas do seu crescimento" (*Manifesto...*, 1932, p. 42). Segundo John Dewey, um dos mentores do movimento, o desenvolvimento é experiência, o que supõe que o aprendizado escolar deva ser organizado não a partir de uma hierarquia das matérias, mas a partir da reconstrução das experiências. Neste sentido, a aprendizagem deveria ser autônoma, proporcionando a resolução de problemas por meio de recursos experimentais ou materiais ou do comportamento reflexivo dos alunos. Assim é que Dewey afirma que "aprender é aprender a pensar" (Amaral, 1990), postulado que foi traduzido nas práticas pedagógicas do escolanovismo como "aprender é aprender a aprender".

Discutindo as concepções educacionais de Dewey, Pitombo (1974, p. 106) assinala que

o valor da educação não consiste em dar aos educandos conhecimentos, mas instrumentos para que possa usar de todas as suas capacidades, preparando-o de modo que seja capaz de usar os olhos, os ouvidos, as mãos, como instrumentos que obedeçam às suas ordens, e que seu julgamento saiba aproveitar as condições em que deve trabalhar para levar as forças executivas a agir econômica e eficazmente.

Este foco no desenvolvimento da personalidade do educando é também indicado no *Manifesto dos Pioneiros*, para quem a escola deveria favorecer

a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupo e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade. (*Manifesto...*, 1932, p. 55)

Para tanto, a função educacional não poderia ser considerada 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" (...) 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, p. 53)

É interessante observar como as críticas que os escolanovistas faziam aos currículos enciclopédicos da escola tradicional também são retomadas nas recentes reformas do ensino, tanto no que diz respeito aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* como nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Em ambos os documentos, propõe-se que os conteúdos curriculares se constituam em meios para o desenvolvimento de capacidades e competências de tipo geral, que potencializem os processos de aprendizagem dos alunos.

Esta centralidade dos aspectos do desenvolvimento e a conseqüente subordinação dos conteúdos de ensino ao conjunto

das capacidades consideradas desejáveis para serem desenvolvidas, ficam expressas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

a decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem ser expressas numa variedade de comportamentos (...) Os objetivos constituem o ponto de partida para se refletir sobre qual é a formação que se pretende que os alunos obtenham (...) Devem, portanto, orientar a seleção de conteúdos a serem aprendidos como meio para o desenvolvimento das capacidades e indicar os encaminhamentos didáticos apropriados para que os conteúdos estudados façam sentido para os alunos. (Brasil, 1997, p. 67)

Igualmente, nas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*, vemos que é necessário "(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos" (Brasil, 1998, p. 37). Assim, o referido documento assinala as competências finais a serem adquiridas pelos alunos, deixando ampla margem de flexibilidade para que as escolas definam os conteúdos. Dito de outro modo, o conteúdo a ser ministrado pode ficar a critério das escolas, contanto que as competências finais sejam atingidas pelos alunos.

A construção de competências cognitivas, comportamentais e sociais supõe modelos e procedimentos pedagógicos articulados a partir de "situações práticas", tanto por requererem a presença de um sujeito ativo cognitivamente, quanto pelo fato de ser através destas situações que as performances individuais são construídas e ganham visibilidade. Um exemplo emblemático é a "pedagogia por projetos" ou "método de resolução de problemas" inspirado nas concepções deweyanas de educação, que estão sendo reeditadas nas propostas educativas atuais. Observe-se que, dentre os aspectos mencionados como necessários à organização curricular do nível médio, a relatora Conselheira Guiomar Namó de Mello propõe a adoção de

estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores (...) estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou "reinventar"

o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais. (Brasil, 1998, p. 37)

Cumprir lembrar como os renovadores de 1932 opunham-se, também, às "tendências exclusivamente passivas intelectualistas e verbalistas da escola tradicional" colocando no centro do processo educativo a atividade: "a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo" (*Manifesto...*, 1932, p. 54).

Um retorno à abordagem centrada no indivíduo pode ser observado nos anos 90, não só nas teorias da aprendizagem, mas também no conceito de empregabilidade. Diz respeito à aquisição de atributos individuais que podem garantir a inclusão ou não dos sujeitos nos mercados de trabalho. Tal estratégia – em que os indivíduos são tidos como proprietários de suas capacidades – foi denominado por Popkewitz (1997, p. 153) de "individualismo possessivo".

Uma contradição básica, levantada por Popkewitz, ao individualismo possessivo, é que se exalta tanto o individualismo e as potencialidades inatas e exclusivas de cada um ao mesmo tempo em que se adota uma postura prescritiva afirmando quais são "as coisas que uma pessoa deve saber ou ser". A individualidade como a empregabilidade acabam sendo definidas por especialistas "que determinam características e habilidades específicas como qualidades coletivas e universais" (Popkewitz, 1997, p. 166).



Enfim, a centralidade concedida aos processos de aprendizagem, à aquisição do conhecimento como uma atividade auto-regulada e decorrente da imersão em situações de experiências, à revitalização de idéias que privilegiam formações de natureza prática, é um dos aspectos que sinalizam para a presença de elementos de continuidade entre as propostas da Escola Nova e as reformas educativas atuais.

A educação como equalizadora das desigualdades sociais

O movimento escolanovista de filiação liberal postulava ser a escola um importante mecanismo de ascensão social baseado em critérios meritocráticos. Ao atribuir um "caráter biológico" à educação, procurava reconhecer a

todo indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e 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. (*Manifesto...*, 1932, p. 42)

Da mesma forma que o discurso escolanovista propunha a construção de uma "hierarquia democrática" calcada nos méritos individuais, o discurso justificador das reformas atuais propõe a educação como caminho para a equidade social visto que, ao centrar-se no desenvolvimento de capacidades e competências, considera o *background* de cada aluno como ponto de partida, referência a partir da qual os itinerários ou trajetórias educacionais se constroem. Esta perspectiva, que põe a finalidade da educação no plano estritamente pessoal, constitui-se como a base de legitimação para o ideário meritocrático uma vez que, em sociedades competitivas, novos dispositivos devem ser articulados para ocultar os intensos processos de exclusão social.

Os escolanovistas, à semelhança de Dewey, acreditavam que, uma vez implantada e generalizada a Escola Nova, a sociedade iria se tornar gradativamente aberta. Isso não significaria a abolição das diferenças entre indivíduos ou classes. Significaria, isto sim, que as classes sociais

seriam abertas, havendo amplas possibilidades para que um indivíduo nascido em uma classe pudesse ascender para outra, conforme suas qualidades intrínsecas, manifestadas pelo processo educacional. Pretendiam a reconstrução social pela escola (Cunha, 1985, p. 50). A noção de sociedade aberta estava relacionada com a suposta inexistência de barreiras que impedissem qualquer indivíduo de realizar suas potencialidades pessoais.

Nos primórdios do século 20, o interesse pela educação no Brasil, em especial pela alfabetização, objetivava, em última análise, ampliar o número de eleitores e procurar estabelecer uma nova correlação de forças na esfera política. Nos anos 20, o sentido renovador da educação significava a adaptação do sistema escolar "às exigências de uma sociedade nova, de forma industrial, em franca evolução para uma democracia social e econômica" (Moraes, 1990, p. 166). As reformas dos anos 90 parecem buscar ampliar com a alfabetização, agora "tecnológica", não só o número de eleitores, mas fundamentalmente de consumidores e produtores, chamados de "cidadãos produtivos".³

Esta perspectiva, que articula estratégias de individualização, racionalização e eficiência com noções redefinidas de democracia e sociedade civil, confere sentido às atuais propostas da Unesco. Segundo este organismo, é preciso que se reatualize o conceito de educação "de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une" (Delors, 1998, p. 15). Cabe à educação, a "missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização de seu projeto pessoal" (Delors, 1998, p. 16). Neste sentido, a educação deve diversificar suas ofertas de formação, valorizando todos os talentos, contemplando diferentes vias de educação, desde as clássicas até às voltadas ao preparo para o trabalho. Nessa mesma direção, ao tratar do ensino médio, Mello argumenta que "a política da igualdade (eixo articulador das diretrizes) deve ser praticada na garantia da igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares" (Brasil, 1998, p. 24).

³ Essa expressão é utilizada por Popkewitz (1990, p. 152) para referir-se aos objetivos pragmáticos de Dewey na educação. Tem sido utilizada em documentos recentes do Ministério do Trabalho, especialmente da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor) que, no âmbito do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), organizou em novembro de 1998, em Brasília, um evento intitulado "Congresso Brasileiro de Educação Profissional: formando o cidadão produtivo".

Para a Unesco, uma das finalidades da educação é garantir a equidade social devendo centrar-se, portanto, no desenvolvimento de atributos e potencialidades individuais, ficando os currículos e métodos de ensino consoantes a este objetivo e aos objetivos socializadores já descritos. É neste sentido que foram estabelecidos, então, os pilares da educação para o século 21: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (cf. Brasil, 1998; Delors, 1998). Ora, o estabelecimento destes pilares provoca um deslocamento do foco da educação escolar; passa-se de uma educação centrada nos saberes disciplinares para uma educação centrada em atributos cognitivos, sociais e comportamentais, considerados fundamentais para a construção das competências requeridas pelos novos contextos de trabalho e emprego. Esse processo gera, ademais, uma mudança do *locus* privilegiado para abrigar o processo educativo, que extravasa os muros escolares para realizar-se em diversos espaços de forma que todos os lugares, como vimos, ganham *status* de locais de aprendizagem.

Educação e democracia

A complexificação das sociedades contemporâneas implica a existência de campos cada vez mais tensionados, dado o acirramento das contradições sociais postas pela forma de acumulação que o capitalismo assume neste final de século. Como se pode promover o convívio pacífico entre os homens? A educação, nesse caso, passa a ser considerada fundamental para o desenvolvimento das pessoas e das relações entre os povos. A democracia apresenta-se, então, como central para o estabelecimento de relações fraternas.

Inspirados, entre outros autores, nas contribuições de Dewey, para quem a reflexão sobre o binômio indivíduo-sociedade foi uma constante, os renovadores postulavam que a educação, embora devesse respeitar as idiossincrasias do desenvolvimento de cada educando, não poderia, contudo, prescindir de sua função socializadora. Construir uma sociedade democrática – imperativo que se colocava como necessidade histórica para os renovadores dos anos 30 – supunha construir uma escola que possibilitasse experiências democráticas para seus educandos. Desenhava-se o perfil da escola

como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, do que derivava a necessidade de organizá-la como um organismo maleável e vivo.

Para Lourenço Filho (1963), por exemplo, na escola devia-se cultivar desde cedo a infância, a virtude da tolerância, para que não se formassem homens belicosos ou racistas; dever-se-ia estimular a curiosidade, o espírito crítico, evitando assim os perigos da massificação, do fanatismo e do dogmatismo.

Os desafios que os escolanovistas colocaram para a educação há mais de 60 anos são agora retomados no Relatório Delors. Segundo a Unesco, no quadro global que se constitui, as políticas educativas são impactadas por três desafios: contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento sustentável; para a compreensão mútua entre os povos e para a renovação de vivências concretas de democracia. Estes desafios colocam cada vez mais a necessidade de "aprender a viver juntos (...) criar um espírito novo (...) uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos" (Delors, 1998, p. 19).

A idéia de "aprender a viver juntos" assenta-se numa concepção de que a educação seria capaz de evitar conflitos ou de resolvê-los de maneira pacífica, em contextos societários que cada vez mais tendem a priorizar o "espírito de competição e de sucesso individual" (Delors, 1998, p. 97). A participação em projetos comuns, em trabalhos conjuntos, é considerada como método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes e para desenvolver, ao longo da vida, atitudes de empatia com relação ao outro, o que significaria convivência democrática em um mundo progressivamente diverso e desigual.

Esta concepção, que pressupõe ser a escola um local de formação de "mentes democráticas", é reafirmada no parecer de Mello:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (Brasil, 1998, p. 18)

Conclusão

Consideradas as determinações históricas que culminaram no movimento renovador da Escola Nova e nas reformas atuais, observamos que elementos de continuidade e descontinuidade podem ser verificados. Se o movimento renovador de 30 ocorreu numa conjuntura de construção e consolidação do Estado capitalista burguês, o movimento atual integra o bloco de reformas que ocorrem num momento de retração do caráter público do Estado brasileiro, notadamente perceptível na gestão das políticas públicas e, em especial, da educação.

Os diagnósticos atuais do governo, empresários e organismos internacionais foram uníssonos ao divulgar dados sobre o fracasso escolar e relacioná-los com os problemas de formação dos professores, dos métodos de ensino pouco eficazes, da precariedade das escolas, da defasagem dos livros didáticos, da falta de equipamentos e de novas tecnologias educacionais, entre outros. É o anacronismo dos sistemas educacionais que se põe, então, como algo a ser superado, uma vez que este é apontado como o fator impeditivo à modernização tecnológica, cultural e social do País.

Tratar a educação como um problema e, ao mesmo tempo, como a solução para os problemas nacionais, foi também uma prerrogativa dos discursos dos renovadores de 30: a educação precisava ser redefinida a partir de um paradigma científico e técnico, moderno, baseado em novos métodos, novos ambientes, novos materiais, novos padrões de relação professor/aluno. Construir um tipo novo de homem, compatível com o industrialismo nascente, definia o ideal civilizatório da educação. Com notável semelhança, estes aspectos, assim como alguns princípios da Escola Nova, são reeditados, assumindo centralidade nas reformas educacionais da atualidade.

Não obstante as similaridades, cumpre ressaltar que o movimento renovador de 1932 continha elementos progressistas, dentre os quais destacam-se a necessidade da construção de um sistema nacional de educação sob responsabilidade do Estado, a gratuidade, a laicidade, a obrigatoriedade escolar e a dotação orçamentária. Nas reformas educacionais dos anos 90, a reatualização de postulados escolanovistas ocorre num contexto de

desresponsabilização crescente do Estado pelas questões sociais, marcadas pelos novos padrões de acumulação capitalista que tendem a acirrar a exclusão social, fomentando novos dispositivos de individualização e competição entre os sujeitos sociais.

Neste sentido, procuramos evidenciar de que modo as demandas por competências no mundo do trabalho vêm resgatar e reatualizar os princípios da Escola Nova, em especial, o "aprender a aprender", voltando o foco para os processos de aprendizagem e para a solitária responsabilidade do sujeito que aprende. Ressaltamos que, nesse desígnio, a retórica da sociedade do conhecimento, embora reafirme a centralidade da educação, difere dos escolanovistas ao prescindir da escola como lugar socialmente privilegiado para transmissão e aquisição do conhecimento.

Em suma, observamos nas reformas atuais a revitalização da ideologia liberal, tão cara ao movimento escolanovista. A centralidade na subjetividade dos indivíduos, expressa na idéia de valorização dos talentos, potencialidades ou capacidades individuais, repõe os princípios meritocráticos como princípios reguladores da equidade social. Assiste-se, neste final de século, a um *revival* de teorias psicológicas que retomam aspectos como potencialidades, capacidades, talentos, compreendidos como elementos diferenciadores nos itinerários de cada indivíduo.

Para finalizar, cabe destacar que se repõe para a escola, do ponto de vista do Estado, a tarefa de oportunizar o desenvolvimento das várias dimensões da personalidade dos indivíduos, retirando-se dela a possibilidade de articular-se como espaço de constituição de "espíritos esclarecidos". Decreta-se, portanto, o fim do projeto moderno de escola. Compreender este projeto de escolarização e seus determinantes históricos é um desafio aos pesquisadores que se proponham a sublevar e subverter o estabelecido e aos que entendam que um projeto pensado só para os melhores não pode seduzir a todos por muito tempo.



Referências bibliográficas

- AMARAL, Maria Nazaré C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: Sefor, 1995. 24 p.
- BUENO, J. H. *Autodesenvolvimento para a empregabilidade*. São Paulo: LTr, 1996; apud COLOSSI, Nelson et al. Do trabalho ao emprego: uma releitura da evolução do conceito de trabalho e a ruptura do atual modelo. *Teoria Evidência Econômica*, Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 51-64, maio 1997. p. 61.
- COLOSSI, Nelson et al. Do trabalho ao emprego: uma releitura da evolução do conceito de trabalho e a ruptura do atual modelo. *Teoria Evidência Econômica*, Passo Fundo, v. 5, n. 9, p. 51-64, maio 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Parecer nº CEB 15 de 1º de junho de 1998. Relatora: Guiomar Namó de Mello. [online]. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/ftp/PCB/PCB1598.doc>> Acessado em: 19 de maio 2000.
- CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.
- DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- HIRATA, Helena S. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. et al. (Org.). *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Educ, 1997.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.
- MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- MORAES, Maria Célia M. *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*. Rio de Janeiro, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- PITOMBO, Maria Isabel M. *Conhecimento, valor e educação em John Dewey*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- POPKEWITZ, T. S. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: NOVAS políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação/Pontifícia Universidade Católica, 1990.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder, conhecimento e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. In: LIMA FILHO, D. (Org.). *Educação profissional: tendências e desafios*. Curitiba: Sindocefet, 1999.

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

Recebido em 14 de novembro de 2000.

Roselane Fátima Campos é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Charles De Gaulle, em Lille, França.

Eneida Oto Shiroma, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta do Centro de Ciências da Educação da UFSC e realiza pós-doutorado na Universidade de Nottingham, Inglaterra.

Abstract

In the thirties, an expressive movement of Brazilian educators discussed and proposed new pedagogic ideas in opposition of to traditional practices and concepts prevalent in schools in that period. This movement was called Escola Nova. This article aims to review some principles of Escola Nova in order to indicate some aspects of rupture and continuity of that movement that can be met in the educational reform of the nineties, in Brazil. It focuses upon four dimensions: the socialization function of the school, centrality of individual and the learning process, the school as a mechanism of equalisation of social inequalities and the school as the place of learning the democracy.

Keywords: educational change; educational policy; school.

