

## RESUMO EXPANDIDO

### ESCOLA NOVA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE GENEALOGIA E HISTORIOGRAFIA

Luis Gabriel Venancio SOUSA<sup>1</sup>

Neste resumo expandido, apresento as discussões de duas autoras<sup>2</sup> (Clarice NUNES, 1998; Wojciech KULESZA, 2003) sobre a Escola Nova no Brasil contempladas em seus respectivos artigos.

Wojciech Kulesza (2003) indica que

a presença de educadores responsáveis pelas reformas nos anos 20 do século passado, nas principais iniciativas educacionais do país, nas décadas seguintes acabou por marcar na historiografia a origem da Escola Nova no Brasil (KULESZA, 2003, p.80)

A partir disso, traz como objetivo no seu texto analisar as propostas de reforma educacional feitas antes de 1920, no Brasil, rastreando a introdução na educação brasileira das “novidades” vindas do exterior.

Clarice Nunes (1998), por sua vez, se propõe discutir as possibilidades e os limites da construção de uma historiografia educacional comparada, indicando a problematização das biografias dos educadores como um campo possível de estudos comparativos e se detém na análise da biografia de Lourenço Filho.

Contextualizados os objetivos dos dois textos, apresento, a partir de agora,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Faculdade UNINA. E-mail: luis.gabriel@unina.edu.br.

<sup>2</sup> Embora a norma padrão da língua portuguesa indique o gênero masculino para “generalizar” um grupo de sujeitos, adoto o feminino neste texto para me referir aos/as dois/duas autoras/autoras com o intuito de marcar uma posição pessoal de valorização da mulher na ciência e na sociedade. Nesse sentido, adoto “as autoras” em detrimento a “os autores” quando me refiro à Clarice Nunes e ao Wojciech Kulesza ao mesmo tempo.

as discussões feitas pelas autoras.

Wojciech Kulesza (2003) inicia seu texto citando Nagle (1974) para afirmar que o escolanovismo, no Brasil, surgiu, primeiro, como processo de especulação ou teorização sobre a escola, para, depois, impregnar as instituições escolares. A partir disso, a autora continua citando os estudos de Nagle para distinguir as duas fases nas quais teria se dado a “penetração do escolanovismo” no país:

A primeira, do início do ocaso do Império até a segunda década do século XX, seria a fase na qual as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem efetivamente realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira. Seria uma “simples preparação do terreno” para a fase seguinte, os anos 20, quando o movimento se difunde e se firma, concretizando-se nos projetos de reforma então empreendidos em várias regiões do país (KULESZA, 2003, p. 84).

É, então, na década de 20 que a escola nova irá polarizar o debate educacional brasileiro colocando a escola tradicional no polo oposto. Nesse sentido, Wojciech Kulesza continua trazendo os estudos de Nagle para discutir a “escola nova”, mas tece uma crítica a este autor, que

Nagle privilegia em seu estudo as relações entre educação e Estado, deixando nas sombras a complexidade das relações da escola com outras instâncias sociais, da fábrica à cultura letrada, passando pelos hospitais e pelas prisões (KULESZA, 2003, p. 85).

A partir disso, Wojciech Kulesza propõe um novo olhar para a compreensão do “escolanovismo” no Brasil, ao dizer que esse movimento não se restringia apenas à escola, mas, “[...] tendo como substrato a ideologia liberal, as transformações propostas tiveram em mira todas as instituições sociais, a começar do escravismo e da forma de governo” (KULESZA, 2003, p. 86), além de

[...] prescindir da investigação de seu relacionamento com o vasto movimento de modernização da sociedade brasileira deslançando por volta de 1870 em direção à formação e desenvolvimento da ordem social competitiva no país (KULESZA, 2003, p. 86).

Desse modo, o “educar para a vida” e para o progresso era utilizado para a consolidação do Estado capitalista burguês, como assevera Wojciech Kulesza (2003). Logo,

é importante assinalar a sobrevivência de uma característica inegável do escolanovismo no Brasil, a saber, sua forte dependência a iniciativas educacionais a cargo do poder público. Mais ainda, essas iniciativas, quase que totalmente, estavam vinculadas à formação do professor primário e, portanto, deram-se no âmbito da Escola Normal. A lógica é irrepreensível: o escolanovismo centrava a aprendizagem na criança, a qual, notadamente após a República, deveria ser educada na escola pública por professores formados pelo Estado em Escolas Normais tendo em vista a sociedade moderna. Como, pela tradição legislativa brasileira, o ensino primário (e também a formação de professores primários) estava a cargo dos diversos estados, a introdução de inovações educacionais esteve sempre sujeita às peculiaridades locais. Se nos abstrairmos do alcance, da profundidade, da extensão, da continuidade, em suma, da efetiva realização das novas ideias nessas escolas, podemos dizer que as Escolas Normais foram, desde 1870 até meados da década de 30, o campo de experimentação e difusão por excelência da renovação educacional no Brasil (KULESZA, 2003, p. 88).

Nesse contexto, a autora explica que há uma inserção da ciência nas discussões sobre ensino-aprendizagem no Brasil, pois, “munidos da ciência, os novos intelectuais procuravam adaptar a escola aos novos tempos anunciados pela moderna civilização industrial” (KULESZA, 2003, p. 88). Assim sendo, “o chamado ensino intuitivo” era a contrapartida educacional do naturalismo e realismo que agitavam a cultura intelectual da época. E a Escola Normal seria a grande artífice desta verdadeira revolução cultural em solo brasileiro.

Para finalizar seu texto/posicionamento, Wojciech Kulesza traz as concepções de “considerados pioneiros” sobre as reformas educacionais brasileira do período estudado (década de 1920) para apontar a centralidade da Escola Normal pública para a história da Escola Nova no Brasil, no período de 1880-1930.

Segundo a autora,

após esse período, temos, na década de 30, o auge do escolanovismo nos Institutos de Educação, criados exatamente para adequar a formação das normalistas ao desenvolvimento das ciências da educação, os quais deram origem às nossas atuais Faculdades e Centros de Educação (KULESZA, 2003, p. 91).

Além disso, a autora considera os Institutos de Educação como o *locus* de formação do educador profissional capaz de praticar o escolanovismo em seu magistério, pois a definição de “competências específicas, instâncias, hierarquias, prioridades e uma linguagem comum” para esses/as professores/as foi um longo desdobrar de um saber jurídico acumulado em função das reformas educacionais centradas nas escolas normais (KULESZA, 2003).

Nesse sentido, trago, a seguir, a discussão de Clarice Nunes (1998), uma vez que ela contempla em seu texto as reformas centradas nas Escolas Normais mencionadas por Wojciech Kulesza.

Clarice Nunes (1998) inicia seu texto elucidando o conceito de comparação, a fim de escapar de uma concepção etnocêntrica, uma vez que se propõe analisar/comparar biografias de autores para compreender a historiografia da Escola Nova no Brasil. A autora enfatiza que, “comparar é reconhecer o igual e o diferente entre os elementos da comparação e, dessa forma, compreender cada caso em sua especificidade. Ao fazê-lo, temos enriquecido o conhecimento do outro e de nós mesmos” (NUNES, 1998, p. 107).

A autora explica que a necessidade de problematizar a biografia de autores da História da Educação emergiu do objetivo que a colocou para questionar as experiências desses educadores de forjarem uma identidade própria do ponto de vista pessoal e social, pois eles contribuíram consideravelmente para as

reformas educacionais da Escola Nova (NUNES, 1998).

Desse modo, Clarice Nunes (1998) revela que esses “intelectuais”, responsáveis por secularizar a cultura, não eram exclusivos do campo da educação, mas advogados, engenheiros, médicos, dentre outros, que tinham a universidade ou o ensino superior como local exclusivo de atuação e muitas vezes nem era o ambiente o mais importante da sua formação intelectual.

À vista disso, Clarice Nunes (1998) descreve que esses intelectuais foram responsáveis por trabalharem incansavelmente para operar a passagem da escola enquanto extensão do campo familiar, privado e religioso para o espaço público da cidade, trazendo, então, três características principais n/ desse processo/período: (1) o afastamento religioso criou um outro clima de escola, moldando-o com a expectativa de um futuro, de um sonho que exigia árduo esforço ideologizador no sentido de valorizar a ciência, a indústria e a democracia; (2) o *locus* de formação do educador profissional foi o Instituto de Educação, que reunia uma arquitetura monástica e as conquistas da ciência do século XIX (Biologia, Psicologia e Estatísticas aplicadas à educação), embora as discussões desses campos epistêmicos fossem atrelado aos costumes locais, excluindo temas como educação sexual, por exemplo; (3) a criação dos Institutos de Educação como *locus* de formação do profissional de educação tiveram como alvo a mudança do *habitus* pedagógico e, por extensão, da mentalidade coletiva.

Dito isso, é importante ressaltar, como diz Clarice Nunes (1998, p. 110), que “o Instituto de Educação não foi a única estratégia no processo de criar o educador profissional. Era preciso instituir lugares de atuação desse profissional e legitimá-los”. No entanto, foi o saber jurídico que consolidou essas reformas, criando grupos profissionais e a imagem das instituições instituídas; foi argamassa do educador profissional, pois definiu, traçou-lhe o perfil; contribuiu para a construção de uma identidade, hoje em crise (NUNES, 1998).

Nesse contexto, Clarice Nunes (1998) prossegue seu texto indicando três pontos de reflexão com o intuito de encaminhar elementos para a discussão/comparação a respeito da Escola Nova.

No primeiro ponto, a autora defende uma investigação na perspectiva de

que esse movimento foi uma estratégia política de secularização da cultura. Desse modo, a autora defende que “a Escola Nova alargou a concepção de linguagem escolar, superando o tradicional domínio oral e escrito e buscando a construção de todo um sistema de produção de significados de interação comunicativa” (NUNES, 1998, p. 111).

No segundo aspecto, Clarice Nunes (1998) delinea duas vertentes formadoras de professores que arquitetam a Escola Nova: a histórico-sociológica e a psicológica. Na histórico-sociológica, a grande base de estrutura está na matriz de formação jurídica, com ênfase aos estudos sociais, que acentuavam a importância do conhecimento dos problemas da sociedade brasileira situando-a na corrente de uma história da humanidade e privilegiando, portanto, as sínteses totalizantes e apresentando uma visão das relações sociais. Enquanto na psicológica, em que Lourenço Filho é seu principal nome teórico, as discussões passaram a contemplar novas formas de interpretar a realidade social e pedagógica, se distanciando de experimentos psiquiátricos e possibilitando estudos por meio de testes psicossociais, algo inovador e essencial para a reformulação na formação dos profissionais de educação.

Para finalizar, Clarice Nunes (1998) explica, no terceiro aspecto proposto, que, para se fazer uma análise comparativa da Escola Nova, o foco no aspecto formativo dos educadores parece exigir o mapeamento de obras decisivas a que tiveram acesso, das obras fundamentais que produziram e das redes de influência que teceram e permitiram a apropriação de certas concepções de Escola Nova. Assim como a produção de uma leitura própria, que se converteu em modelo de compreensão para os demais educadores e de representação do que essa nova escola deveria ser ou não, porque esse esforço permitiria detectar as contribuições não hegemônicas dentro da mesma rede e que foram silenciadas ou secularizadas na disputa das ideias e dos espaços de atuação.

Desse modo, os textos das autoras apresentados aqui contribuem para refletirmos a respeito da Escola Nova e de como as reformas educacionais ocorridas nesse período, como discutido por Nunes (1998), e antes dele (Kulesza, 2003), nos possibilitam compreender - ou indagar ainda mais - ações e estruturas pedagógicas presentes nos dias de hoje.

## REFERÊNCIAS

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.7, n.2, p. 83-92, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da Escola Nova: algumas questões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n. 1, p. 105-125, jan./jun., 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59617>. Acesso em: 28 jul. 2021.