

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA
CIÊNCIAS E LETRAS

ALESSANDRA PEDROSA PINTO

**PERSPECTIVAS CURRICULARES E
CULTURAIS NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
A reconstrução dos programas de ensino (São
Paulo – 1934)**

RIBEIRÃO PRETO
2020

ALESSANDRA PEDROSA PINTO

**Perspectivas curriculares e culturais na formação de
professores**

A reconstrução dos programas de ensino (São Paulo – 1934)

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito total para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Teresa Valdemarin.

Ribeirão Preto

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Pinto, Alessandra Pedrosa

Perspectivas curriculares e culturais na formação de professores: A reconstrução dos programas de ensino. Ribeirão Preto, 2020.

88 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Valdemarin, Vera Teresa.

1. José Ribeiro Escobar. 2. Escola Nova. 3. Programas de ensino. 4. Formação de professores. 5. Cultura escolar.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus por ter condicionado a realização desta etapa e por todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada de alguma forma. À orientadora e amiga, Profª Drª Vera Teresa Valdemarin, pela dedicação e respeito com que conduziu este processo do alvorecer das ideias até a sua conclusão.

Sou grata aos meus irmãos muito amados, Jéssica Caroline Pedrosa Pinto, Suellen Tayenne Pedrosa Pinto e João de Oliveira Pedrosa Neto e a meus cunhados, Lucas Felipe Panavi André e Igor Vais, que apoiaram minha trajetória e animaram os momentos de incertezas. Aos meus queridos pais, Eliete Pedrosa Mariano e Alessandro Donizete Mariano Pinto, pelo amor, incentivo, orações, conselhos e provisões para a realização deste sonho, sem os quais este trabalho não seria possível.

Agradeço a meu amado Youssef Saul Piñas Onofre, pelo companheirismo, atenção e dedicação em todos os momentos. À Heula Soares pelas conversas e abraços apertados; à Isabela Leme pela amizade incondicional; à Simone Franco, Carlos Eduardo da Silva, Fábio Mahal, Samara Sampaio e Aline Ramiro pelo exemplo enquanto profissionais e o auxílio dentro da carreira acadêmica.

Sou imensamente grata à Sandra Helena Ferreira Rosa pela recepção e a amizade que ofereceu dentro da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. À Profª Drª Filomena Eliane Paiva Assoline e à Profª Drª Maria Teresa Kerbauy pelas belas palavras de estímulo e carinho durante a essa caminhada. À todos os participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais – GEPCIE – pelos vários momentos compartilhados de crescimento acadêmico e pelas férteis reflexões.

Por fim, agradeço ao pastor Anasiel Pedrosa e a pastora Raquel da Silva Pedrosa pelas orações, o afago das tristezas, o encorajamento da fé e o apoio técnico durante quase toda minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Neste trabalho é realizada a análise de documentos datados dos anos de 1930, tendo como expoente o livro *A construção Científica dos Programas* escrito por José Ribeiro Escobar no ano de 1934, na época, chefe do departamento de Programas e Livros Escolares da instrução pública de São Paulo. Esse documento é exemplar de um período de mudanças curriculares ocorridas no país e está articulado ao movimento denominado Escola Nova, destinando-se à orientação dos professores da escola pública paulista para a organização curricular e para a elaboração de programas de ensino. Pretendeu-se compreender quem foi José Ribeiro Escobar, suas contribuições para o movimento da Escola Nova e a relação de suas ideias com o contexto intelectual e histórico da época, elucidadas pelas apropriações que realizou das teorias internacionais e nacionais para escrever esse livro, bem como, os aspectos fundamentais da sua concepção de programa escolar e as implicações para a formação dos docentes aos quais se direcionava. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o autor e análise documental do livro de Escobar, do Código de Educação (1933) – que estruturou o sistema educacional em São Paulo – e da Revista *Escola Nova* (1930) publicada pela Diretoria de Ensino de São Paulo, dispositivos voltados ao mesmo objetivo de introduzir inovações nas diretrizes e nas práticas pedagógicas, principalmente, no estado de São Paulo. Em conclusão, pode-se afirmar que José Ribeiro Escobar foi peça importante na difusão dos ideais reformadores em alguns outros estados do país e esteve na chefia de um dos principais departamentos destinado, pelo Código de Educação, a contribuir para a normatização do ensino. Além disso, também se destaca a importância de seu documento para a orientação da prática professoral dentro da nova conjuntura de liberdade didática proposta pela legislação de 1933. Cotejando as fontes, notou-se que o autor se apropriou de um conjunto grande de autores internacionais demonstrando participar da circulação das ideias da época, dialogando, principalmente, com textos de John Dewey e William Kilpatrick. Pode-se afirmar que o Escobar contribuiu para o direcionamento dos programas de ensino no estado de São Paulo cumprindo sua função, na época, dentro da hierarquia no sistema de educacional e desenvolvendo iniciativas anunciadas desde o começo da década de 1930. Conclui-se que o autor estudado fez parte de um movimento de interpretação das ideias originais da educação progressista e da cultura escolar da época. Foram encontrados indícios de que o campo educacional e o campo político se influenciaram mutuamente ao longo das rupturas e continuidades nas definições curriculares e nas práticas de ensino. Também pode-se dizer que os documentos analisados fizeram parte das estratégias institucionais para o direcionamento da organização curricular e da prática docente, publicado em um período repleto de tensões curriculares, políticas e sociais.

Palavras-chave: José Ribeiro Escobar. Escola Nova. Programas de Ensino.

ABSTRACT

This work has analyzed the book some documents produced about 1930, mostly the book *A reconstrução científica dos Programas*, by José Ribeiro Escobar, in 1934, the head of the Department of School Programs and textbooks at that time, in the public instruction of São Paulo State. This document is an example of a period of curricular changes in Brazil. It was articulated to de educational movement called New School, which guided public school teachers in the São Paulo State. The goal was to understand José Ribeiro Escobar and his contributions to the New School movement. The relation between his ideas and the historical, intellectual context was shown by his international and national theories' appropriations. The main aspects of his subject conceptions and their implications for teachers formation, who were his readers, were showed too. The work is bibliographic research. The documents analyzed were José Ribeiro Escobar books', the Educational Code (1933), which structured the São Paulo State' Educational System and the journal *Escola Nova* (1930), published by The Educational Board of São Paulo State. These are tools that had the same objective: introduce innovations and guide pedagogical practices, mostly in São Paulo State. It is possible to conclude that José Ribeiro Escobar was an essential agent in the diffusion of renewal ideals in other Brazilian states. He was in charge of a department designated by the Educational Code to regulating teaching. He wrote an essential document to guide teachers' practice in the new context of didactic freedom proposed to legislation. Based on comparing documental sources, it is possible to notice that the author took a great set of international authors that demonstrates participation in the process of ideas circulation and dialoguing, mostly with John Dewey and William Kilpatrick's texts. It is possible to state that José Ribeiro Escobar contributed to directing the school curriculum in São Paulo State complying his duties inside the hierarchical educational system and developing initiatives announced since 1930. The author studied was part of the movement of interpretation of original ideas of progressive education. He was part of the school culture at that time. Some clues indicate that the educational and political field received mutual influence in the ruptures and continuities in curricular definitions and teaching practices. Also is correct to say that the analyzed documents were part of the institutional strategies to guide teacher practices and that it was published in a time full of curricular, political, and social tensions.

Key words: José Ribeiro Escobar. Progressive School. Teaching subjects.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Referências bibliográficas iniciais sobre José Ribeiro Escobar	13
QUADRO 2: Artigos de autoria de José Ribeiro Escobar	16
QUADRO 3: Artigos de Escobar na Revista da Sociedade de Educação	17
QUADRO 4: Autores citados por José Ribeiro Escobar	71

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: José Ribeiro Escobar	51
IMAGEM 2: Obras de José Ribeiro Escobar	56
IMAGEM 3: Capa do livro escrito por Escobar em 1934	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Metodologia da pesquisa	12
1.2 Apoios teóricos para a análise das fontes documentais	18
2. Movimento da Escola Nova em diferentes perspectivas	23
2.1 A renovação pedagógica na perspectiva da revista <i>Escola Nova</i> e do Código de Educação	39
2.1.1 Uma tentativa de síntese	47
3. <i>A construção científica dos Programas</i>, de José Ribeiro Escobar	51
3.1 A carreira e a produção de José Ribeiro Escobar	51
3.2 A construção científica dos programas na perspectiva de José Ribeiro Escobar	57
3.3 O sentido da obra <i>A construção científica dos programas</i>	70
4. Considerações finais	82
REFERÊNCIAS	87

1. Introdução

A propósito das dificuldades para definir o tema e as delimitações de uma pesquisa, Daniel Roche, historiador francês, durante uma entrevista recorda-se do conselho que lhe foi dado por Marcel Reinhard, seu orientador de doutorado, “Não se trata de adaptar o pesquisador à pesquisa, e sim de fazer a pesquisa se adaptar ao pesquisador” (PALLARES BURKE, 2000, p. 163). Guardadas as devidas diferenças, foi o que aconteceu com a pesquisa que resultou nesta dissertação.

Conforme constava do pré-projeto apresentado para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação, o tema a ser estudado – Currículo e Formação de professores – resultava de um trajeto iniciado há quatro anos, na modalidade de Iniciação Científica, durante o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP. Os estudos que possibilitaram a elaboração do pré-projeto estiveram vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais – GEPCIE – e ao projeto de pesquisa *Formação de professores: práticas pedagógicas, prescrições curriculares e metodológicas*, coordenados pela Prof^a. Dr^a. Vera Teresa Valdemarin.¹

Na modalidade Iniciação Científica, foi realizado levantamento de dados e revisão da literatura sobre a história do curso de Pedagogia e suas organizações curriculares e, ao ingressar no mestrado na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, foi apresentado o pré-projeto *A identidade do profissional formado pelo curso de Pedagogia: perspectivas curriculares e culturais na formação de professores* tendo como objetivo dar continuidade ao estudo do tema por meio do aprofundamento da análise de estruturas curriculares de um curso de Pedagogia articulada a indicadores das práticas culturais das(os) estudantes que o frequentam.

No entanto, tal proposta revelou-se incompatível com o tempo disponível para sua realização e com minhas condições profissionais, econômicas e pessoais. Ela demandava dedicação de tempo integral ao Mestrado a fim de realizar pesquisa cuja metodologia previa estudo bibliográfico, documental e coleta de dados específicos, o que não se mostrou viável um ano após o ingresso no curso e foi necessário delimitar em novos termos o estudo a ser realizado. Após a necessária reformulação, o projeto permaneceu vinculado ao tema das perspectivas

¹ Parte desse projeto de pesquisa foi financiado pela FAPESP (Proc. nº 2013/15542-3) e pelo CNPq (PIBIC/UNESP, Proc. 30758), mais especificamente, aquela voltada para a análise das Práticas culturais dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, que incluía o mapeamento das práticas culturais prevalentes entre os estudantes, com ênfase nas práticas de leitura, práticas digitais e arranjo do tempo dos estudos (ver VALDEMARIN e MONTEIRO, 2020).

curriculares e culturais na formação de professores e a ela foi acrescentada a perspectiva histórica, permanecendo a ênfase metodológica num estudo de tipo bibliográfico e documental. Esse direcionamento trouxe alguns ganhos também, pois o estudo passou a integrar o projeto de pesquisa *Circulação de ideias pedagógicas (Brasil e Estados Unidos nas décadas iniciais do século XX* que, por sua vez, está articulada ao projeto de pesquisa temático *Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-....)*².

Tendo em vista as possibilidades de estudo abertas pelos dois projetos acima, o projeto de pesquisa foi direcionado para o estudo da relação entre o currículo e a formação de professores na perspectiva histórica a partir de uma obra específica. Trata-se do livro *A construção científica dos programas*, de autoria de José Ribeiro Escobar, que teve grande repercussão à época de sua publicação, sintetiza vertentes do movimento da Escola Nova e documenta a relevância adquirida pela organização curricular tanto na estrutura educacional em geral quanto na formação de professores.

Este autor ocupava, na época da produção do livro, o cargo de Chefe do Serviço de Programas e Livros Escolares da Diretoria Geral do Ensino do estado de São Paulo e publicou este documento em 1934 pela Imprensa Oficial do Estado, sob os auspícios, portanto, da Diretoria já mencionada, o que faz dele um documento oficial, embora sem a força legislativa.

Esse livro, produzido durante o movimento de renovação do ensino, por um autor que ocupava alta posição na hierarquia do aparato educacional, procurava responder a demandas que então se apresentavam, tais como: a) a elaboração dos programas e do currículo escolar da escola primária a partir de bases teóricas consoantes com o avanço do conhecimento tido como científico nessa área; b) a intervenção num dos elementos mais sedimentados da estrutura pedagógica, qual seja, a seleção dos conteúdos a serem ensinados de modo, a atingir os novos objetivos projetados pelo movimento renovador.

A importância documental dessa fonte é atestada ainda por fazer parte do acervo Paulo Bourroul, originário de uma das mais importantes bibliotecas destinadas a reunir conhecimentos necessários à formação de professores, a biblioteca da Escola Normal de São Paulo que começou a ser criada em 1882, quando Paulo Bourroul era seu diretor. Reunindo, a princípio,

² O projeto *Circulação de ideias pedagógicas* é coordenado pela professora Vera Teresa Valdemarin e financiado pelo CNPq, na modalidade Produtividade em Pesquisa. Os diferentes subprojetos a ele vinculados tematizam a articulação entre teorias pedagógicas e procedimentos de ensino delimitada ao estudo da concepção de Educação Progressiva e à dinâmica de sua circulação em diferentes contextos. O projeto temático *Saberes e Práticas em fronteiras* reúne pesquisadores de seis universidades do estado de São Paulo, sob a coordenação das professoras Diana Vidal e Carlota Boto (Proc. FAPESP nº 2018/26699-4). Neste projeto, a professora Vera Valdemarin atua como pesquisadora associada e desenvolve pesquisas relativas ao eixo Arquivos Digitais e Bibliotecas e, mais especificamente, ao acervo Paulo Bourroul, doado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e que constitui uma das mais antigas bibliotecas para professores do estado de São Paulo.

bibliografia estrangeira, a esta biblioteca foram agregadas obras que fazem dela, atualmente, repertório histórico das ideias que circularam entre os professores e estudantes do estado de São Paulo até o primeiro período republicano.

A fonte selecionada para análise, pelo seu conteúdo e pelos autores nela mencionados, documenta especificidades do processo de circulação de ideias pois, apoiando-se em bibliografia estrangeira, principalmente de origem norte-americana, a fim de construir interpretações que levavam em consideração os objetivos e o contexto da educação brasileira e paulista. Justamente para captar algumas destas ideias dentro do referido contexto, foi agregada a análise dos três números da Revista Escola Nova publicada em 1930 e do Código de Educação, promulgado em 1933. Ambos os documentos podem fornecer dados que complementam a leitura da principal obra em análise apontando para as características da renovação educacional em vigência na época.

Com a análise desses documentos espera-se responder as seguintes questões de pesquisa: Quem foi José Ribeiro Escobar? Quais referências utilizou na obra? Quais aspectos do programa e das necessidades para a formação de professores podem ser depreendidas da obra? Qual a participação do autor na divulgação e consolidação dos ideais do movimento da Escola Nova? Quais marcas do movimento renovador podem ser identificadas na obra selecionada? Juntamente com essas questões, espera-se contextualizar a obra por meio da compreensão das dinâmicas políticas e pedagógicas voltadas para as mudanças curriculares e culturais do século XX.

1.1. Metodologia da pesquisa

Entendendo que a biografia do autor pode dizer muito sobre suas contribuições, trajetória e escolhas profissionais, foi realizada uma primeira busca nos bancos de dados CAPES, FAPESP e Scielo, com a expressão chave *José Ribeiro Escobar*, com o objetivo de selecionar trabalhos que fizessem referência direta a este autor ou a textos de sua própria autoria.

Visava-se finalizar este levantamento com dois quadros: um deles com o mapeamento de estudos já realizados sobre o autor e outro destinado a evidenciar a extensão e a variação das publicações do autor em periódicos de sua época.

Desde já se justifica a escolha dos referidos bancos de dados. O banco de periódicos da CAPES (<http://www-periodicos-capes-gov-br.ez87.periodicos.capes.gov.br>) é o repositório de uma agência de fomento à pesquisa brasileira, assegurado pelo Ministério da Educação, que elenca como uma de suas principais funções, a expansão do acesso e da divulgação das

produções científicas.

A biblioteca digital da FAPESP (<https://bv.fapesp.br/pt/76/a-biblioteca-virtual/>) está em funcionamento desde 2005 e tem o objetivo de contribuir para ampliar a distribuição de conhecimentos científicos e tecnológicos no Brasil e no mundo com a missão de tornar acessível os projetos financiados por essa fundação.

A terceira base de dados elencada é gerida pela Scielo (<http://www.scielo.org>), organização de periódicos científicos online, criteriosamente selecionados, em funcionamento desde 2002; essa base de dados é resultado de um projeto colaborativo entre a FAPESP, o BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

Garantida assim a legitimidade dos repositórios pesquisados, como resultado da busca, não foi encontrado nenhum trabalho que tomasse o autor ou sua produção intelectual como tema de estudo. Frente à escassez inicial de resultados, optou-se por uma base de dados mais abrangente e acessível, porém que ainda mantivesse credibilidade.

Sendo assim, adotou-se o banco de dados do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/scholar?q=>), ferramenta da empresa Google, a fim de filtrar novas informações. Esta base de dados possui a peculiaridade de cruzar informações e links listados e armazenados em outros locais disponíveis na rede de internet.

Quando proposta uma busca com a mesma palavra chave utilizada nos sites já mencionados com o acréscimo das aspas (para que os termos fossem buscados de forma conjunta), o levantamento com a expressão chave *José Ribeiro Escobar* resultou em um total de 98 produções, entre artigos, Dissertações e trabalhos publicados em anais de eventos.

Dentre esses trabalhos, foram selecionados apenas aqueles que se relacionavam diretamente com o autor estudado no seu título, aqueles que o usavam como referência bibliográfica e os que o faziam menção do autor no resumo inicial. O levantamento foi finalizado com a seleção de 12 produções, arroladas no Quadro 1, organizadas pelo nome dos autores, obedecendo-se a ordenação alfabética:

Quadro 1 - Referências bibliográficas iniciais sobre José Ribeiro Escobar

TÍTULO	AUTOR	TIPO	EDIÇÃO/ ANO	PERIÓDICO
--------	-------	------	----------------	-----------

1. Escola do trabalho: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933)	Alessandra Ramalho Santos	Dissertação	2009	Biblioteca Digital Sapiientia - PUC/SP
2. Escola Argentinas de José Ribeiro Escobar	Ana Maria Antunes de Campos	Anais de evento		
3. O depoimento de José Ribeiro Escobar nos inquéritos no jornal o estado de são paulo (1914 e 1926)	Ana Maria Antunes de Campos	Anais de evento	2018	História e Democracia
4. As intervenções de José Ribeiro Escobar no ensino da matemática em São Paulo nas primeiras décadas do século XX	Ana Maria Antunes de Campos	Artigo	V. 5, N. 1, 2019	Rev. de História da Educação Matemática-Sociedade Brasileira de História da Matemática.
5. Saberes para ensinar problemas: uma análise dos artigos da Revista de Educação (São Paulo, 1933-1943)	Andréia Fernanda de Souza	Artigo	V. 4, N. 8, 2019	Com a palavra o professor
6. O inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades (O Estado de S.Paulo, 1914): fonte para o estudo do imaginário republicano	Bruno Bontempi Júnior	Artigo	2007	ANPUH – XXIV Simpósio Nacional de História
7. Notícia documental e bibliográfica sobre as “Missões de Professores Paulistas”	Carlos Monarcha	Capítulo de livro	Dourados, MS: Ed.UFGD, 2010	Livro <i>Fontes e Métodos em História da Educação</i>

8. José Scaramelli: um bandeirante do ensino paulista na implementação e divulgação de uma didática e metodologia da educação nova para a infância brasileira	Débora Alfaro São Martinho da Silva	Dissertação	2013	Repositório Institucional da UFSCar
9. Resolução de problemas aritméticos: método analítico ou sintético? O que revelam as revistas e documentos oficiais alagoanos (1924-1930)	Elisabete Pereira Fernandes; Mercedes Carvalho	Artigo	N. 6, 2019, p. 73-94.	Edição Especial da Revista Cocar.
10. Os fins do ensino de matemática na proposta de	Jefferson dos Santos	Artigo	V. 5, N. 1, 2019	Rev. de História da Educação
José Ribeiro Escobar para o programa de aritmética e álgebra da escola normal de São Paulo, 1926	Ferreira			Matemática-Sociedade Brasileira de História da Matemática.
11. As Revistas de Educação (1931-1932), Revista de Educação (1933-1944) e Educação (1945-1961) como fóruns de discussões sobre didática	Karina Cássia Oliveira Reis	Dissertação	2017	Repositório institucional UNESP
12. O jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931	Rogério de Melo Grilo; Elaine Prodócimo; Edivaldo Góis Junior	Artigo	V. 32, N. 4, 2016	Educação em Revista

Elaboração própria. Fonte: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=>

Foram cotejadas as referências bibliográficas dos artigos acima listados, e, neles, foram encontradas algumas obras, recorrentemente listadas, que tratam sobre a vida e a influência educacional de José Ribeiro Escobar. Desta forma, destacou-se a o artigo de Débora Alfaro São Martinho da Silva e Alessandra Arce (2014) *José Scaramelli e o esboço de uma escola nova “Brasileira”*. Após o levantamento, foi acrescentada uma produção mais recente para consulta, a dissertação de Ana Maria Antunes de Campos (2018) *José Ribeiro Escobar: trajetória*

intelectual e profissional (1903 - 1938).

Na busca realizada no Google Acadêmico, observou-se que a maior parte dos artigos que possuíam o autor como tema eram provenientes do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o que levou à busca específica neste banco de dados, utilizando a mesma expressão chave, sem o acréscimo de aspas.

Um total de 177 artigos foram encontrados e foi adotado como critério de seleção aqueles de autoria de José Ribeiro Escobar. Foram identificados 13 textos publicados pelo autor em diferentes revistas, dos quais foram lidos título e resumo e organizados no quadro a seguir pela data de publicação.

Quadro 2 - Artigos de autoria de José Ribeiro Escobar

TÍTULO PERIÓDICO	TÍTULO TRABALHO	ANO EDIÇÃO, NÚMERO, VOLUME,
1. Revista de Ensino	Literatura: Tiradentes; Anchieta	Mar., n.1, 1910
2. Revista Nacional	O aprendizado activo	Nov., n.2, 1921
3. Revista Nacional	O aprendizado activo	Dez., n.3, 1921
4. Revista da Sociedade de Educação	O ensino concreto da numeração	Ago., n.1, vol.I, 1923
5. Revista da Sociedade de Educação	Ensino concreto da mudança de base	Out., n.2, vol.I, 1923
6. Revista da Sociedade de Educação	Planos de aula sobre números	Abr., n.5, vol.II, 1924
7. Revista da Sociedade de Educação	Plano de aula educativa	Dez., n.9, vol.III, 1924
8. Revista de Ensino	O aprendizado activo	Mai.- Ago.,n.21, 1930
9. Revista de Ensino	O aprendizado activo	Set./Dez., n.22, 1930
10. Revista Educação	Demonstrações por syllogismos	Out./Nov., n.10/11, vol.X, 1932
11. Revista de Educação	O programa de didática	Jun., n.2, vol.II, 1933
12. Revista de Educação	Estudos sobre programas	Set., n.3, vol.III, 1933

13. Revista de Educação	O ensino de matemática	Mar., n.5, vol.V, 1934
-------------------------	------------------------	------------------------

Elaboração própria. Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/>

Quando os dados são organizados segundo os temas tratados pelo autor, é possível agrupá-los da seguinte forma: a) o ensino de disciplinas - 5 artigos; b) os fundamentos da pedagogia da escola ativa - 4 artigos; c) estruturação educativa através de programas de ensino e planos de aula - 2 artigos; d) didática e técnicas de ensino - 2 artigos.

Estes dados mostram que um dos mais frequentes veículos de divulgação das ideias de José Ribeiro Escobar era a *Revista de Educação* que se destaca frente à segunda que mais publicava seus artigos, *Revista da Sociedade de Educação*, seguida pela *Revista de Ensino* e *Revista Educação*. Além disso, indicam que esses escritos priorizavam duas áreas, a saber, o aprendizado ativo e questões referentes ao ensino da matemática.

As fortes ligações do autor com a Revista da Sociedade de Educação são mencionadas no estudo de Marcus A. de Oliveira (2015) e revelam-se quantitativamente, pois 5 artigos dos 13 encontrados, foram publicados neste veículo. Este estudo - *As recomendações de José Ribeiro Escobar para o ensino de saberes aritméticos no curso primário* – referência 6 artigos escritos por Escobar neste periódico. No Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estão digitalizados os artigos descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos de José Ribeiro Escobar publicados na Revista da Sociedade de Educação

TÍTULO TRABALHO	EDIÇÃO	NÚMERO, VOLUME	ANO
O ensino concreto da numeração	10 de Agosto	N.1, vol. I	1923
Ensino concreto da mudança de base	10 de Outubro	N.2, vol. I	1923
Planos de Aula sobre numeros	10 de Abril	N.5, vol. II	1924
Extracção da raíz quadrada	10 de Agosto	N.7, vol. III	1924

Fonte: <https://repositorio.ufsc.br/>

Conforme esses indicativos e quantificações, o levantamento bibliográfico realizado possibilitou a seleção de fontes sobre o autor em estudo, notadamente, sobre suas áreas de

interesse intelectual e sua participação profissional em movimentos de renovação do ensino. Tal procedimento metodológico evidenciou também a relevância da contribuição do autor para os estudos educacionais, bem como a ausência de análises específicas sobre a obra tomada como fonte documental principal desta Dissertação.

Outro procedimento metodológico consistiu na seleção e estudo de obras que contribuíssem para a elaboração de um quadro compreensivo sobre o contexto de produção e circulação do livro *A construção científica dos programas*. Tal estudo referendou a importância das contribuições do autor, menos pela originalidade das ideias formuladas e mais pela participação num movimento mais amplo de renovação escolar. Ficou evidenciada também a indissociabilidade entre a elaboração da obra e a ocupação de importante cargo na hierarquia do sistema escolar paulista, por meio do qual a obra, provavelmente, angariava leitores e adquiria o sentido de voz autorizada.

O estudo sobre o contexto apontou também a necessidade de incorporar à análise dois outros documentos produzidos na mesma época: o Código de Educação, exarado em 1933, no estado de São Paulo e os números da Revista *Escola Nova* publicados no ano de 1930, quando Lourenço Filho ocupava o cargo do Diretor Geral da Instrução Pública. Vale ressaltar que tais documentos também foram obtidos no acervo Paulo Bourroul e, ao final, resultaram na análise de três tipos de impressos – legislação, imprensa periódica e livro – articulados ao mesmo objetivo: a renovação das ideias e das práticas pedagógicas nos anos de 1930, no estado de São Paulo. O conjunto documental revela a variedade de dispositivos mobilizados para o mesmo fim e contribuem para a compreensão da relevância das diretrizes curriculares na formação de professores.

1.2. Apoios teóricos para a análise das fontes documentais

Como já apontado, os estudos sobre currículo, anteriormente realizados, forneceram informações sobre as implicações curriculares na história da formação de professores no Brasil e indicaram a possibilidade de um retorno temporal para sua melhor compreensão e para a análise das correntes de pensamento que marcaram sua constituição.

Possibilitaram também, a elaboração de referencial teórico, ferramenta para análise de diferentes propostas curriculares que permanece informando a nova delimitação do tema aqui explicitada. O currículo é determinado pelo tipo de sociedade e de conhecimento que se deseja construir, o que indica a necessidade de indagar sobre o que é deixado de lado e seu valor social.

Giteno Sacristán (2013) e Ivor Goodson (1995), dois importantes analistas sobre a temática do currículo, apontam que ele não é dispositivo neutro, universal, desinteressado e estático; ele é uma escolha dentre muitas possibilidades para ordenar o ensino e por isso, exprime conflitos e controvérsias.

O currículo prescrito, segundo Goodson (1995, p. 21), é a “retórica legitimadora da escolarização” e promove “alocação de recursos, atribuições de status e classificação profissional”.

Retomando proposições de Eric Hobsbawn, o autor entende o currículo como um mecanismo de produção e reprodução social em um sistema de “invenção da tradição”, que pode ser definido como um conjunto de práticas regidas por normas que determinam comportamentos e ritos e fornecem simbolismos para a introjeção de valores.

Ao se tratar do currículo, a tradição talvez seja um dos elementos mais importantes a ser considerado, já que nela se encontra a seleção de conhecimentos tidos como valiosos para se perpetuarem ao longo do tempo na forma das matérias lecionadas, para além das práticas a serem inculcadas no cotidiano escolar (SACRISTÁN, 2013; GOODSON, 1995).

Ou seja, a “tradição seletiva”, nas palavras de Michael W. Apple (2006), é o que pretende-se transmitir de valioso às novas gerações para formar nelas um determinado caráter que, em parte, é claramente evidenciado e, em parte, ideologicamente latente no contexto das práticas escolares.

A tradição é o contributo mais forte para a sedimentação dos aspectos estruturantes do currículo tornando-os cristalizados no *habitus*, segundo o qual o professorado age e pensa. Tais aspectos são, resumidamente: a divisão do tempo, a determinação do espaço escolar, a delimitação de conteúdo, as ideologias e as avaliações curriculares, dentre outros (SACRISTÁN, 2013).

Portanto, ao definir ou analisar uma prescrição curricular há que se compreender as múltiplas forças que estão agindo e interagindo neste processo. Os currículos são, além de uma tradição seletiva, a formatação política de alguma teoria educacional (GOODSON, 1995); a expressão institucional de um projeto cultural e educacional idealizado (SACRISTÁN, 2013) e a escolha de conteúdos escolares realizada por meio do “jogo de interesses” entre conjuntos sociais (GOODSON, 1995).

Justamente por isso, segundo as proposições de Goodson (1995), não é possível admitir uma concepção curricular a-cultural e ignorar seu caráter simbólico (formulação de normas) e prático (delimitação da prática educacional).

Ao considerar o currículo como algo previamente estabelecido, corre-se o risco de

enxergá-lo como uma mera aplicação imediata de conhecimentos limitando toda uma série de entendimentos que contextualizam a operacionalização da escola como instituição cultural.

O contexto, por sua vez, é um retrato das lutas, conflitos e repressões nas relações de poder dos tempos anteriores, expressas na utilização do currículo como ferramenta de diferenciação e controle social (GOODSON, 1995).

Ao longo da história, fortaleceu-se o vínculo entre as definições curriculares e o controle social da grande massa popular devido à característica doutrinadora do currículo e sua capacidade para produzir um discurso de autolegitimação fazendo com que fosse criada a ilusão de que aquela configuração é a única possível (SACRISTÁN, 2013; APPLE, 2006).

A fim de evidenciar a amplitude do processo de construção do currículo, José Gimeno Sacristán (2013) realiza uma sistematização que vai desde a teoria curricular até a sua incorporação por meio da aprendizagem. De acordo com essa visão processual da constituição curricular, existe um discurso que está alinhado com o projeto educacional (currículo oficial), que é traduzido pelos professores e pelos materiais didáticos (currículo traduzido) tornando-se conhecimento escolar, que depois se materializa na prática docente (currículo realizado).

Este currículo traduzido produz um significado através da aprendizagem e reelaboração deste conhecimento de forma subjetiva pelos alunos (currículo dos efeitos reais) que, por fim, é avaliado na tentativa de verificar os resultados (currículo avaliado). Neste processo, atuam dois mediadores didáticos legitimados pela tradição, que são: os professores e os livros didáticos.

Essa abordagem do currículo, que prioriza os processos, encontra características confluentes com os estudos que priorizam a análise de seu enraizamento, isto é, aqueles feitos na perspectiva da cultura escolar.

É possível acompanhar na explicação de Agustín Escolano Benito (2006) a constituição dessa área de estudos que focaliza normas, prescrições, saberes e comportamentos que são objetivados na escola. Ao mesmo tempo que a escola é invenção cultural, também é produtora de modelos culturais que determinam a vida e o funcionamento escolar, que o autor denomina de “a gramática da escola”, adotando a definição dos norte-americanos Tyack e Cuban.

O autor afirma que a escola é uma construção cultural complexa gerada em um ambiente de coexistência entre diferentes culturas que podem ser analisadas em diferentes âmbitos intercambiáveis: o primeiro prioriza a cultura empírica (saberes criados por professores e alunos na prática escolar); o segundo incide sobre os conhecimentos criados nas instituições formadoras.

Já o terceiro “se vincularia ao discurso e as práticas normativas de ordem político

institucional que definem o sistema educativo como organização” (ESCOLANO, tradução nossa, 2006, p. 25) aí incluídas as prescrições destinadas a orientar a prática de professores. Este âmbito se objetiva nos programas escolares que definem o conteúdo a ser ensinado, bem como os critérios de avaliação e certificação.

Dominique Julia contribui para a compreensão da cultura escolar ao entendê-la como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (JULIA, 1995, p.10).

Entre os elementos importantes da cultura escolar, como se pode depreender das menções já apresentadas, estão o currículo e os programas que lhe conferem viabilidade, dispositivos que congregam o conjunto de valores e conhecimentos transmitidos pela educação e são criações da própria cultura escolar (ESCOLANO, 2006).

Assim, a escola, longe de transmitir apenas saberes científicos, é um espaço de remodelagem de comportamentos e do caráter das pessoas que por ali passam e, transformando a criança em aluno, cria modos de pensar e agir que serão difundidos no seio da sociedade (JULIA, 1995).

Segundo Escolano (2017), são essas determinações culturais que formam a “tradição transmissível e informam os hábitos dos atores que a professam” (p. 119). Entretanto, esta repetição da tradição ao longo do tempo não indica a inexistência de resistências ou de inovações educacionais que a ameacem, mas diz apenas sobre sua capacidade de se reinventar para que os antigos valores sejam somados às novas restrições (VIÑAO, 2002; JULIA, 1995).

De acordo com Viñao Frago (2002) os quatro principais elementos constitutivos da cultura escolar são: os atores - pessoas envolvidas no ambiente escolar; o discurso - linguagem própria do ambiente escolar; os aspectos organizacionais e institucionais - cerimônias de formação, relação professor - aluno, grupos sociais, relações formais e não formais; e a cultura material - espaço físico e materiais escolares.

Estes âmbitos não são formações culturais neutras e dão origem a uma realidade discursiva e prática (ESCOLANO, 2006). A construção curricular, entendida por meio desta perspectiva, é um mecanismo que conforma o contexto no qual ela se insere, como já dito por Sacristán (2013). Entretanto, a visão cultural faz o contraponto com a visão sistêmica dos estudos curriculares por meio da busca pelas “mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (JULIA, 1995, p. 15).

Ao entender a escola na perspectiva aqui desenhada, pretende-se dar atenção à voz da

tradição e dos discursos escolares, tanto quanto aos aspectos silenciados ou não considerados na elaboração de programas e do currículo escolar (ESCOLANO, 2006; 2017).

Assim como é preciso investigar, nos estudos do currículo, aquilo que não é selecionado como conhecimento válido. Também nos estudos sobre a história cultural, Georges Duby corrobora com esta ideia dizendo que “uma cultura se define tanto pelo que rejeita como pelo que venera, como o fascínio e as adesões, devem observar-se os bloqueios, as exclusões e as recusas” (DUBY, 1998, p. 405).

Frente às referências até aqui pontuadas, pode-se compreender tanto os programas de ensino de diferentes conteúdos escolares quanto a organização curricular que os aglutina como elaborações prescritivas de caráter político e normativo com ações planejadas de gestão da prática de ensino com intenção de influir na cultura empírica da escola. Também é possível deduzir que tal formulação segue uma proposição teórica que justifica sua proposta, seja ela de inovação, de conservação ou apenas de mudança.

Por fim, vale anunciar nessa Introdução que, ao final, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: além da presente Introdução, onde foram apresentados os apoios teóricos, a metodologia e os objetivos do trabalho, foi elaborado um capítulo sobre o movimento da Escola Nova ou Educação Progressiva no Brasil. Este capítulo tem a finalidade de inserir a fonte documental em seus vetores explicativos.

Outro capítulo é dedicado aos dados biográficos do autor e à análise da fonte documental propriamente dita. Nele, há uma descrição detalhada do livro *A construção científica dos programas* a fim evidenciar a elaboração do autor sobre as ideias em circulação a respeito da renovação educacional e os autores dos quais se vale para construir explicações teóricas que deveriam servir ao propósito de renovar “a mentalidade do professorado” e divulgar um repertório de conhecimentos e um vocabulário consoante a essas ideias.

Nas considerações finais, sempre provisórias, procura-se relacionar as questões abordadas nos diferentes capítulos e indicar continuidade dos estudos.

2. O Movimento da Escola Nova em diferentes perspectivas

A análise do tema desta dissertação procurou, em primeiro lugar, considerar o panorama das ideias pedagógicas que constituíram referências para as mudanças educacionais nas quais pode ser inserida a contribuição e a produção bibliográfica de José Ribeiro Escobar.

As ideias basilares do movimento da Escola Nova começaram a ganhar força na virada do século XIX para o XX com estudos e publicações desenvolvidos na Europa e Estados Unidos e não podem ser consideradas como unívocas as diferentes vertentes que, a posteriori, foram consideradas integradas ao movimento.

Diferentes estudos (SOUZA, 2009; MATE, 2002, MONARCHA, 2000; SAVIANI, 2008) fazem referência a importantes pedagogos, tais como John Dewey (1859-1952), Édouard Claparede (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Jean-Ovide Decroly (1871-1932), Rabindranath Tagore (1861-1941), Anatóli Lunatcharki (1875-1933), Adolphe Ferrière (1879-1960), Georg Kerschensteiner (1854-1932) e William Heard Kilpatrick (1871-1965).

Sem a pretensão de maiores aprofundamentos nas vertentes apontadas, é possível perceber a amplitude e as diferentes frentes do movimento que se abrigam sob o manto do que denominamos aqui no Brasil de *Escola Nova*. A circulação de ideias na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX e início XX que deu origem este tipo de pensamento estabelece ligações com conceitos de filósofos que remontam ao final do século XVIII e início do XIX. Esta variedade de iniciativas e orientações metodológicas que deram origem ao movimento indica, inicialmente, uma de suas características, a saber: a multiplicidade de tendências e metodologias educacionais que variam de acordo com a apropriação dos conceitos realizada por cada um dos pensadores.

Dentre estes grandes nomes da história da Escola Nova, faz-se destaque a John Dewey devido ao forte vínculo entre as ideias deste teórico e as posições dos autores brasileiros. J. Dewey procura superar os dualismos que fragmentavam as posições dos sujeitos tanto na educação quanto na sociedade e, neste sentido, sua teoria tem como objetivo transcender as limitações destas oposições e alguns de seus principais conceitos podem ser entendidos como a chave para essa conciliação. Essa característica é melhor entendida quando se considera o contexto no qual suas primeiras formulações ocorreram, qual seja, um ambiente de embates teóricos sobre o direcionamento educacional de seu país frente ao desenvolvimento industrial moderno.

Com os educadores de seu país divididos entre um posicionamento de defesa dos

conteúdos humanísticos do currículo e outro que abraçasse as novas descobertas científicas da psicologia, Dewey se posiciona na harmonização entre estas polaridades através da conciliação entre a Psicologia e a Sociologia (VALDEMARIN, 2010; CUNHA, 1995). À luz de sua teorização, o processo investigativo seria o caminho pelo qual se desenvolveram os conhecimentos científicos presentes tanto no currículo quanto na experiência infantil. Por isso, seu método experimental ou reflexivo refuta a oposição estabelecida no campo educacional entre a liberdade da criança e o currículo das matérias.

Como resposta ao dualismo entre teoria e prática, Dewey se posiciona a favor do pragmatismo opondo-se ao arcabouço teórico estável e clássico, como explicam Cunha e Pimenta (2011, p. 63):

[...] os pragmatistas — como James e Pierce, anteriormente a Dewey — defendem a indissociabilidade entre a ação e o raciocínio; de um lado “agir envolve necessariamente pensar”, pois “ação genuína é aquela dirigida pelo pensamento, por ideias e juízos”; de outro, “pensar envolve agir”, uma vez que o “pensamento genuíno é uma etapa da ação de investigar”, é “o resultado de acontecimentos nos quais o indivíduo se envolve e de modificações que ele produz no ambiente”.

Como um instrumento lógico imprescindível para conjugar o agir e o pensar, o processo reflexivo se tornou o centro do método experimental de J. Dewey. Em sua concepção, não é possível direcionar a criança rumo ao conhecimento científico sem a liberdade de investigar e pensar reflexivamente as ações infantis:

Pensamos de maneira reflexiva quando aspiramos chegar a uma conclusão por meio de *‘um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento’*, mediante *‘exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam’* e das conclusões a que pode levar. O núcleo do pensar reflexivo reside em examinar *‘até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra.’* (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 62, grifos dos autores).

O método experimental em Dewey é o processo científico investigativo pelo qual se desenvolve o pensamento reflexivo em busca de soluções provisórias para os problemas que se manifestam na vida social. Nesta perspectiva, “Educar, então, é empreender operações que culminem na conversão de uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente; aprender é aprender a pensar” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 62).

Para Dewey, a experiência é uma relação de mútua ação entre sujeito e ambiente, na qual ambos se modificam; ela possui um princípio orgânico no que diz respeito a sua motivação ou interesse frente a uma situação problema, mas seu desenvolvimento depende da comunicação social (MERCAU, 2012). É justamente esta interdependência entre o

desenvolvimento psicológico do indivíduo e os fins sociais que alicerça a argumentação de que tal teoria não é psicologista como defende Cunha (1995, p. 41):

A Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como instrumentos para a construção de um projeto de sociedade. ...É de modo coerente com esse pensamento que os escolanovistas se recusam a colocar um plano secundário os conteúdos das matérias, contidos nos programas de ensino.

Ao compreender que o pensamento reflexivo se dá na experiência do homem e que esta pode ser científica ou cotidiana, admite-se que a experiência se desenvolve em um fluxo que permeia toda a vida humana. Sendo assim, a educação baseada na atividade coletiva em busca da democracia proposta por Dewey, faz com que o método de ensino seja uma continuidade do viver em sociedade pondo em prática o mesmo exercício da experiência (MERCAU, 2012; VALDEMARIN, 2010).

Com o conceito de experiência, Dewey desfaz a dualidade entre cognição e emoção, pois ambos são igualmente necessários dentro desta atividade reflexiva e cooperam para a sua objetividade. O caráter emocional está ligado à criação de valores morais que regem a ação (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 77).

A intelectualização é um elemento importante para distinguir a situação problemática que dá início ao pensamento reflexivo, bem como para articular e testar hipóteses de solução, mas o raciocínio não envolve apenas funções cognitivas que ocasionalmente sofrem interferências de fatores pessoais. Tais fatores são componentes inafastáveis da reflexão; a capacidade de apreender a “qualidade *emocional* da situação em sua totalidade” faz parte da objetividade que se espera do pensar reflexivo — como de todo pensamento científico (grifos do autor).

Esta experiência só é educativa quando é comunicada, pois o desenvolvimento da ação se dá por meio das interações sociais. “A sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação” (CUNHA, 2005, p. 9).

A linguagem é uma ferramenta de interação social solicitada no processo reflexivo e é assim que a teorização de Dewey dá destaque ao desenvolvimento social da mente humana como resultado de constantes interações entre sujeito e coletivo. Desta forma, a antiga argumentação dual que colocava a visão individualista em contraposição com a coletiva ou

social é quebrada e dá-se origem ao entendimento de complementaridade e mútua constituição, na qual o sujeito é resultante do coletivo ao mesmo tempo em que o compõe (CUNHA, 2005).

O pensamento de harmonização e complementariedade se reflete na mudança proposta por ele no entendimento do que é o programa de ensino e como estabelecê-lo em consonância com o processo natural de desenvolvimento infantil.

Segundo Dewey, não se pode contrapor a liberdade da criança aos conhecimentos a serem transmitidos pelos programas de ensino. A experiência do educando é de fundamental importância, constituindo, aliás, o alicerce de toda a pedagogia deweyana; a matéria de estudo, porém, tem serventia indispensável, uma vez que lhe cabe coordenar as experiências individuais [...] (CUNHA, 1995, p. 39).

Entretanto, todas estas proposições não consideram um tipo de sociedade qualquer, mas sim um projeto de sociedade verdadeiramente democrática na qual o conhecimento científico seja propagado sem distinções econômicas ou sociais; para isso a sociedade não pode ser organizada em classes sociais hierarquizadas. Ou seja,

A noção deweyana de pensamento deve ser lida concomitantemente como uma tese, igualmente deweyana: só uma sociedade democrática pode viabilizar integralmente os requisitos necessários ao processo de constituir juízos por meio da reflexão. [...] Na democracia, todos compartilham os “serviços úteis” e desfrutam igualmente “a dignidade do lazer”. ... a democracia é “mais que uma forma de governo”, é primordialmente “uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959b, p. 93 apud CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 65).

Frente à circunstância que Dewey nos apresenta, “temos em mãos abundantes recursos para essa realização [chegar a uma sociedade verdadeiramente democrática], se contarmos com a vontade inteligente para afastar os obstáculos. Vontade inteligente é justamente o que colocamos em ação quando ingressamos em um processo reflexivo [...]” (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 69).

A tentativa de realizar o pensamento reflexivo, ainda que não plenamente, em condições que não são ideais, constitui ferramenta imprescindível para que nossos projetos imaginados tenham alguma chance de acontecer. [...] Não há educação reflexiva sem democracia, mas não haverá democracia sem educação reflexiva. (CUNHA; PIMENTA, 2011, p. 67-68).

Sendo assim, as escolas fundadas por Dewey eram experimentais não apenas pelo simples fato de “testar” metodologias de ensino, mas sim pelo significado do adjetivo *experimental* quando referido ao tipo de *escola*. Isto é, pondo em prática as definições gramaticais de Maria Helena de Moura Neves (2011). Segundo esta autora, a atribuição da propriedade singular do adjetivo *experimental* ao conjunto de propriedades que formam o

entendimento do substantivo *escola*, faz com que entendamos o espaço escolar como “1. Relativo à experiência; experiencial. 2. Fundado na experiência” (NEVES, 2010, p. 901).

Isto quer dizer que estas escolas possuíam como fundamento basilar o processo reflexivo ou experimental postulados por Dewey, colocando em marcha a busca pela democracia. Essa projeção da ação para uma sociedade futura aparece também na explicação da harmonização entre escola e sociedade:

Com a adoção de uma forma de via comunitária: O objetivo não era “ajustar” os indivíduos às instituições sociais, se por ajustamento entende-se a preparação para ajustar às condições sociais do presente. Essas condições não são suficientemente estáveis ou suficientemente boas para justificar tal procedimento. O objetivo era aprofundar e alargar o alcance do contato social numa vida cooperativa de modo que os membros da escola pudessem ser preparados para fazer suas relações sociais futuras merecedoras e frutíferas (VALDEMARIN, 2010, p. 45-46).

As ideias e o modelo de ensino deste autor não permaneceram limitados a seu país de origem, pelo contrário, desencadearam uma renovação pedagógica pelo mundo todo encabeçada pelos pensadores já citados no início deste capítulo. Teóricos estes que se tornaram conhecidos por suas propostas de ensino que buscavam o encontro harmonioso entre o programa escolar e as vontades infantis motivadoras do seu desenvolvimento.

Assim como nos países europeus e norte americano, os novos ares pedagógicos também chegaram ao Brasil, num movimento difuso e graduado que postula algumas de suas bases na década de 1920 para se erradicar com força somente depois da próxima década (MATE, 2002).

No entanto, se é possível fazer com certa propriedade a ligação entre as ideias de John Dewey e o movimento da Escola Nova no Brasil, é preciso considerar também as características locais e os diferentes agentes que atuam no processo de renovação pedagógica que pode, sem rigidez, ser localizado nos anos de 1930.

Assim, esta análise voltou-se para o delineamento de um panorama histórico geral no qual emerge o problema da organização curricular da escola primária e a produção do livro *A construção científica dos programas*, de autoria de José Ribeiro Escobar, publicado em 1934.

Esse quadro geral foi elaborado com base, principalmente, em dois estudos cuja profundidade analítica permite compreender o conjunto de elementos imbricados, com diferentes enfoques e recortes temporais: *Alicerces da Pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976)* de Rosa Fatima de Souza (2009) e *Tempos Modernos na Escola: Os anos 30 e a racionalização brasileira* de Cecília Hana Mate (2002). A primeira focaliza as mudanças ocorridas no estado de São Paulo, considerado, no início do século XX, a vitrine educacional do país, enquanto a segunda entrelaça reformas que ocorreram em outros

estados para depois se generalizar em um movimento nacional.

Os estudos de Souza (2009) indicam que, no Brasil Imperial, a instrução primária se organizava por meio dos cursos de primeiras letras, que não seguiam um currículo nem se desenvolviam segundo uma divisão do tempo escolar unificada. Problemas gerados pela evasão escolar e pela falta de formação adequada dos professores contribuíam para o fracasso da difusão do ensino público para o povo.

A primeira definição de programa escolar e de currículo para a escola primária apontada pela autora se deu em 1846 no estado de São Paulo com o elenco das matérias a serem lecionadas, de acordo com o sexo do aluno.

Para o sexo masculino: leitura, escrita, teoria e prática de aritmética até proporções, inclusive as noções mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional e princípios da moral cristã e da doutrina da religião do Estado. Para as escolas do sexo feminino, as mesmas matérias excetuando a geometria e limitações de aritmética à teoria e prática das quatro operações e prendas relacionadas à economia doméstica. Foi essa reforma que criou, pela primeira vez na província, a Escola Normal, e instituiu as segundas cadeiras de primeiras letras na tentativa de elevar o nível de instrução de São Paulo. (SOUZA, 2009, p. 45).

Conforme apontado, as dificuldades para a implementação do currículo abrangiam também o método de ensino, além da formação dos professores. Somente nos anos de 1870 foi “possível vislumbrar os contornos do que mais tarde seria considerado, no Brasil, a escola primária moderna” (SOUZA, 2009, p. 40), uma vez que os assuntos relacionados à instrução elementar começaram a ter destaque, não apenas entre aqueles que defendiam a mudança para o regime republicano, “mas também homens de letras, jornalistas, políticos, padres e ministros evangélicos, proprietários e homens do povo e também as mulheres” (SOUZA, 2009, p. 46).

Assim, diferentes medidas destinavam-se a interferir para a melhoria do ensino: “A reforma de 1868 e o Regulamento de 1869 buscaram dar maior racionalidade ao ensino primário, oficializando a adoção do método simultâneo e preconizando a divisão em classes e os exames para a progressão nos estudos.” (SOUZA, 2009, p. 46).

Após a proclamação da república, os dirigentes do estado de São Paulo procuraram realizar reformas mais condizentes para a solução dos problemas já conhecidos. Tais reformas começaram na Escola Normal, com o investimento no salário e na formação dos professores, e na construção da Escola-Modelo Anexa, estabelecendo-se forte vínculo entre esses dois graus de instrução, dado que a efetivação e a duração das modificações na educação primária dependem diretamente do tipo de formação oferecida aos professores que ali atuarão.

A reforma da instrução pública inicia-se de fato com a reforma da Escola Normal pela ampliação dos programas e pela criação da Escola-Modelo,

consideradas o coração da reforma. Destinada à prática de ensino dos alunos-mestres da Escola Normal, a escola modelo deveria funcionar como um campo de experimentação. Além de promover a formação técnica dos professores, atuou como centro de irradiação dos novos métodos de ensino – propriamente o método intuitivo ou lições de coisas –, e ainda como referência de organização da escola primária [...] (SOUZA, 2009, p. 29).

Esta proposta do governo republicano se materializou na lei nº 8 de setembro de 1892, sob a liderança de Gabriel Prestes, que fixa o número mínimo de 40 alunos para o funcionamento das escolas, define as diferentes modalidades para o seu funcionamento e, em decorrência, o programa destinado a cada uma delas. O excerto a seguir detalha esta organização e sua influência na organização curricular da escolarização popular.

O regulamento da Instrução Pública de 1892 (decreto nº 144-B, de 04 de abril de 1892) definiu os tipos de escolas correspondentes à habilitação dos professores outorgada pelo curso de ingresso. Dessa maneira, o curso preliminar (primeira etapa do curso primário) seria ministrado em escolas preliminares e suas auxiliares: escolas intermédias, escolas provisórias e ambulantes. Eram consideradas escolas preliminares as regidas por professores normalistas; intermediárias, as regidas por professores habilitados de acordo com os regulamentos de 18 de abril de 1869 e 22 de agosto de 1887; provisórias, as preenchidas por professores examinados perante os inspetores de distrito; e ambulantes, aquelas criadas em locais de população rarefeita, devendo o professor percorrer os bairros para ministrar o ensino em dias alternados. Em relação aos programas de ensino, estabelecia-se a divisão em séries e anos letivos. Dessa maneira, o curso preliminar teria a duração de quatro anos, sendo dividido em séries, abrangendo cada uma delas um semestre do ano letivo. As escolas intermediárias ficavam obrigadas a adotar o mesmo programa das escolas preliminares, mas os professores não estavam obrigados a ensinar matérias acrescidas as quais não tinham prestado exames. Nas escolas provisórias, entretanto, o programa era bem mais restrito abrangendo: Leitura, Escrita, Princípios de cálculo, Geografia geral do Brasil e Princípios básicos das constituições da República do Estado. (SOUZA, 2009, p. 59-60).

Segundo a mesma autora, Oscar Thompson, Benedito Tolosa e Antônio Rodrigues Alves, que atuavam como professores da Escola Modelo e inspetores de ensino, elaboraram o Programa para as matérias do curso Preliminar que trazia o rol das matérias distribuídas pelos anos letivos para organizar o funcionamento dessa legislação.

[...] Dispensando considerações doutrinárias seja sobre a finalidade das matérias ou sobre o método de ensino, o programa discriminava os conteúdos e indicava procedimentos e atividades. Esse programa adotado oficialmente em 1894 pelo Regulamento da Instrução Pública [...] introduzia assim um elemento novo na racionalização do ensino primário no estado de São Paulo. Se, antes, o controle do Estado recaía apenas sobre o arcabouço estrutural do programa – o rol das matérias a serem ensinadas – cabendo aos professores determinarem a distribuição dos conteúdos de acordo com o grau de adiantamento dos alunos, a partir de então, prescrições cada vez mais detalhadas emanadas dos órgãos da administração do ensino se voltaram para

normalização das rotinas escolares [...]. E ...impunha uma ordenação curricular estruturada sobre uma arquitetura temporal presidida por uma lógica assentada na homogeneidade e simultaneidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Substituíu, também, parte da autonomia dos professores em relação à seleção curricular, impingindo maior controle ao trabalho docente (execução do programa) coroado pelos rituais dos exames. (SOUZA, 2009, p. 83-84).

Vale destacar que esse marco para as definições curriculares do período republicano conjugou alguns procedimentos-chaves que garantiram uma determinada configuração curricular, sendo eles, o controle do tempo, a divisão da rotina escolar em matérias, o controle do serviço docente e a utilização dos exames como forma de garantir a efetivação do programa.

Frente às dificuldades para a implementação dos regulamentos então estabelecidos – escola graduada com ensino simultâneo, formada por um professor lecionando a diferentes níveis de adiantamento –, viu-se no agrupamento das escolas uma solução:

A reunião das escolas foi instituída em 1893 constituindo um tipo novo de escola primária denominada de “grupo escolar” – típica escola urbana, moderna e de melhor qualidade (Souza, 1998a). Ao mesmo tempo em que começaram a ser instaladas essas escolas-modelares na capital e nos principais centros urbanos do interior, as demais escolas primárias do estado vicejavam no desolado cenário de precariedades e ausências herdadas do regime monárquico (SOUZA, 2009, p. 64).

No entanto,

... A mesma regulamentação que fixou as condições para a reunião das escolas e funcionamento dos grupos escolares passou a designar as demais escolas preliminares de *escolas isoladas*. A diferenciação antes assentada sobre a competência do professor para ministrar as matérias do ensino primário recaiu, a partir de então, sobre o modelo de organização da escola. O grupo escolar e a escola isolada constituíram os modelos predominantes de escola primária no estado de São Paulo até os anos de 1970 (SOUZA, 2009, p. 66, grifos da autora).

Os grupos escolares se tornaram o símbolo da escola moderna, típicos da região urbana e foram identificados com ensino de qualidade, em contraposição ao ensino rural e precário das escolas isoladas. Mesmo com algumas tentativas de equiparação entre esses dois tipos de instrução, a distribuição qualitativa do ensino seguiu descompassada. Estava institucionalizada, segundo a autora, a desigualdade social que possui heranças até o presente e o controle do tempo escolar reaparece, diferenciando os tipos de escolas de acordo com a duração do curso e com o programa que ofereciam.

A autora apresenta uma síntese das mudanças curriculares ocorridas nas décadas iniciais do século XX e afirma que

...Ao tempo variável de duração do curso primário aliaram-se distintos

programas. O dos grupos escolares e escolas-modelo foram revistos em 1905. O das escolas e cursos noturnos em 1910. Entre 1910 e 1920, inúmeras alterações foram estabelecidas em direção às escolas isoladas, diferenciando-as pelo local de funcionamento, tempo de duração do curso primário e extensão dos programas. Em 1911, foi estabelecido um programa específico para as escolas isoladas, considerando três anos de duração do curso primário, mantendo-se, no entanto, o mesmo rol de matérias em vigor nos grupos escolares, alterando apenas a abrangência e profundidade. O decreto nº 2.005, de 13 de fevereiro de 1911, instituiu o horário modelo, fixando o estudo das matérias para todas as seções, diferenciando, obviamente, o grau de dificuldade de cada uma delas.

Em 1913, foi aprovado o regulamento das escolas de bairro, assim consideradas as escolas primárias situadas nos centros agrícolas, povoados ou distritos de paz [...]. As escolas isoladas foram reclassificadas, em 1917, em urbanas (curso de quatro anos de duração), distritais (curso de três anos), e rurais (curso de dois anos). O programa para cada uma dessas escolas foi fixado em 1918[...] (SOUZA, 2009, 85-86).

Como se depreende dos estudos aqui referenciados, a organização e o desenvolvimento dos programas de ensino da escola primária, não era um problema pequeno. Além das mudanças legais, foi tema discutido também no inquérito realizado por Fernando de Azevedo em 1914 (SOUZA, 2009). No vocabulário pedagógico do período, debatia-se sobre a organização do ensino de forma analítica ou sintética, isto é, sobre o nível de detalhamento dos programas e também se deveriam variar de acordo com o tipo de escola ou se deveriam ser unificados. A ampliação dos programas escolares foi a tendência que prevaleceu, na maioria das reformas, uma vez que, com ela, pretendia-se ampliar a cultura disseminada pela escola e o desenvolvimento do conhecimento.

As tentativas para interferir na qualidade educacional por meio da determinação curricular enfrentaram um problema relacionado aos modelos escolares. As escolas isoladas, encaradas como organizações provisórias, que tenderiam a progredir para o modelo dos grupos escolares, se multiplicaram no estado pois atendiam áreas com grande contingente de alunos sem criar despesas e seu currículo mais simples se tornou aquele de maior aplicação. Com isso, “a administração do ensino público paulista dava importância a um tipo de escola primária que havia sido, desde o seu aparecimento na década de 1890, continuamente preterido no estado de São Paulo (SOUZA, 2009, p. 145).

É num contexto repleto de dificuldades para, atender a demanda populacional por instrução, gerir a escassez de recursos e tentar estabelecer padrões de qualidade para o ensino que ocorre, em 1920, a reforma Sampaio Dória, de forte cunho nacionalista e voltada ao objetivo de educar para regenerar a sociedade. A validação e justificativa dessa reforma se deram por meio de recenseamento educacional que apontou altas taxas de analfabetismo e elevado número

de crianças fora da escola e sem instrução. Esses dados serviram para amparar novas medidas de controle, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, padronização e fiscalização do ensino, redistribuição dos professores.

A reforma estabeleceu a duração de dois anos para a instrução elementar, priorizando a alfabetização e a nacionalização do conteúdo, equiparando assim, o programa das escolas urbanas e rurais e criando o que denominou de ensino médio que, na verdade, correspondia ao 3º e 4º anos de estudo para aqueles que pretendessem dar continuidade.

A reforma Sampaio Doria, de certo modo, paralisou o movimento de instalação dos grupos escolares uma vez que a estrutura curricular que os caracterizava não era a mesma que a reforma priorizava.

Sob intensas críticas, esta reforma vigorou apenas quatro anos, pois em 1925 o ensino público paulista pretendeu retomar a estruturação anterior, juntamente com os objetivos e o programa que lhe eram consoantes, isto é, o programa voltou a ser organizado com “[...] quatro anos de duração nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas. O grupo escolar voltou a ser priorizado nas políticas de expansão de vagas. [...] Inúmeras escolas reunidas foram convertidas em grupos escolares e muitas outras desmembradas em escolas isoladas” (SOUZA, 2009, p. 122).

É preciso, no entanto, apontar, como faz Cecília Hanna Mate (2002) em seu estudo, que outros estados brasileiros também estavam envolvidos em processos reformadores com o objetivo de modernizar seus sistemas educacionais e introduzir novas ideias com relação ao trabalho dos professores, ao currículo e ao sistema de avaliação. Essas reformas são entendidas pela autora como indicativos de que se tratava de um movimento de grande alcance que, ao desenvolver-se em diferentes estados, adquiria conotações nacionais.

A reforma do estado Ceará, desencadeada em 1922, tem pontos comuns com a reforma de 1920 em São Paulo, tais como a “formação da nacionalidade pela *instrução cívica* [...]”; a criação de órgãos fiscalizadores e de *inspeção escolar* [...]; a aplicação do *recenseamento*” (MATE, 2002, p. 49, grifos da autora). Lourenço Filho, educador paulista, chamado a realizar a reforma no Ceará, criou uma estrutura administrativa a fim de reorganizar e padronizar o sistema. Por exemplo, criou a Diretoria Geral da Instrução Pública, a fim de desencadear e centralizar as medidas subsequentes. Também reformou a Escola Normal do Ceará visando melhorar a qualidade da formação de professores, inaugurou o Museu Pedagógico, a Biblioteca para professores, os Gabinetes de Psicologia e Pedagogia Experimental e Bibliotecas para alunos. Criou ainda o Centro de Planejamento, Controle, Pesquisa e Avaliação para conferir ao projeto educacional um aporte teórico e técnico que se manifestasse nas propostas para o ensino.

A intenção era formar um cidadão moderno que se adequasse às novas exigências trazidas pela evolução dos modos de trabalho e produção e a partir disso construir uma nação comprometida com seu desenvolvimento moral, cívico, intelectual e econômico.

No Distrito Federal, a reforma realizada por Fernando de Azevedo, em 1927, segue estes mesmos princípios de uniformização e criação de um sistema de ensino nacionalizador tomando os censos como apoio para sua legitimação e garantia de cumprimento. Na interpretação de Hanna Mate (2002) o próprio reformador admite isso ao revelar “[...] o papel social de um sistema público de educação: nacionalizar um universo de etnias heterogêneas, preparando-as para o convívio com o mundo produtivo. Nação e trabalho surgem então como interdependentes no processo civilizatório [...]” (MATTE, 2002, p.64).

Outro marco que antecedeu o início das reformas escolanovistas foi o inquérito realizado por Fernando de Azevedo no ano de 1926, que lhe valeu o convite para liderar a reforma do Distrito Federal (MATE, 2002). Nesse inquérito, o organizador e os educadores participantes discutiram os problemas educacionais em geral e a má qualidade da formação docente (SOUZA, 2009). As principais críticas veiculadas neste escrito se relacionavam com o descompasso entre a realidade educacional e as necessidades exigidas pelo desenvolvimento social trazido pela modernidade, além do distanciamento entre a escola idealizada pelos republicanos e a que eles realmente efetivaram (SOUZA, 2009). Nessas críticas, os programas de ensino desempenhavam função estratégica, conforme percebido por esses educadores. Nas proposições,

Tudo quanto for aceito no programma escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido do aperfeiçoamento do homem, Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do character, a sua finalidade permanente e inflexível. De ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos, que influam directamente no controle de tendências prejudiciaes, que não pode ou não devem ser suffocadas de todo pelo automatismo psychico possível na infância [...] (Azevedo in SOUZA, 2009, p. 174).

Este trecho do inquérito de 1926, destacado por Souza (2009), revela os ideais disseminados por este e outros reformadores neste período que precede a efetivação da Escola Nova no Estado de São Paulo e, segundo Mate (2002), as reformas da década de 30 deram continuidade aos princípios fixados nas reformas já citadas.

Durante as reformas, os recenseamentos e publicações serviam para validar e apoiar e, ao mesmo tempo, conferir legitimidade para as mudanças que estavam em curso. A bibliografia internacional divulgada e os censos educacionais foram outro recurso bastante utilizado no período. O diálogo entre estes reformadores e o apoio que ofereciam um ao outro eram validados em publicações. O fato de reformadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho,

Almeida Junior, Luiz Motta Mercier, Sud Mennucci, dentre outros, serem ativos e influentes em organizações sociais, jornais e cargos políticos entrelaçava propósitos e trajetórias profissionais e produzia impacto nas estruturas educacionais. Assim, os meios de comunicação e impressos desempenharam função central no movimento escolanovista que seguiu, efetivamente, após a década de 30 e colaboraram também para a construção de um imaginário que garantiria parte da durabilidade das reformas vindouras (MATE, 2002). Os reformadores ainda intensificaram o uso destes meios para formação moral e intelectual das crianças (SOUZA, 2009).

O inquérito de 1926 pode ser visto como uma tentativa de ruptura na qual foram destacadas as incongruências da escola pública e dados os primeiros indícios do caminho a seguir rumo à reforma educacional. No entanto, é relevante ressaltar que o movimento foi um processo difuso e complexo no que se refere ao cerne teórico da questão (SOUZA, 2009).

A primeira obra nacional de grande impacto trazendo explicações sobre os princípios escolanovistas em circulação na Europa e Estados Unidos, foi o livro *Introdução ao estudo da escola nova*, de Manuel Bergström Lourenço Filho, publicado em 1930, que apresentava uma bibliografia inicial de 26 obras escritas por autores internacionais, além de artigos, tanto nacionais quanto internacionais (MONARCHA, 2000). A obra de Lourenço Filho, nas palavras de Anísio Teixeira, se tornou um “manual que deve estar nas mãos de todos os mestres” (MONARCHA, 2000, p. 173) e uma referência nacional para o curso na Escola Normal: “Minhas alunas do 4º ano normal - Phil. da Educ. - tiveram, no seu livro, o primeiro texto, em português, para o meu curso” (MONARCHA, 2000).

Em uma nota sobre o livro, Venâncio Filho o classifica “Como que uma onda sintonizada para diversos países do mundo foi capitada aqui e ali, gerando iniciativas diversas de renovação educativa” (MONARCHA, 2000, p. 171). Aqui no Brasil essa iniciativa agrupava nomes como: [...] Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo [...] [que] difundem e operacionalizam os sistemas de pensamento de teóricos, como: Claparède, Decroly, Dewey, dentre outros, no espaço direto dos cursos de formação de professores e das escolas elementares; chegando, mesmo, a propor um esboço para uma Escola Nova Brasileira (SILVA; ARCE, 2013, p. 214).

A reforma do ensino brasileiro sob a influência do contexto internacional se deu, primeiramente, nos Estados mais desenvolvidos economicamente, ou seja, na capital daquela época (Rio de Janeiro), em São Paulo e Minas Gerais (SAVIANI, 2008). Pode-se elencar alguns eventos que, indicados em diferentes bibliografias, foram constituídos como marcas dessas mudanças.

Em São Paulo, Lourenço Filho assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado (1930); durante a *IV Conferência de Educação*, em 1931, duas deliberações foram significativas. A primeira delas foi o convênio estatístico com o objetivo de padronizar e aperfeiçoar o serviço de estatística educacional e a elaboração de um documento para orientar o ensino. A segunda deliberação deu origem a um manifesto, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por um grupo de educadores, no qual foram apresentados os princípios basilares da educação e a indicação das medidas a eles consonantes:

O problema era atribuído à falta de determinação dos fins da educação e da aplicação dos métodos científicos aos problemas da educação. ‘À luz dessas verdades’ o grupo de *renovadores* registra sua memória, ao afirmar que ‘um grupo de educadores, nestes últimos doze anos’ pretendeu ‘transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares’ [...]. Referiam-se ao período de reformas de 1920 em diante e aos desdobramentos que gerou [...] (MATE, 2002, p. 138).

As mudanças realizadas por Lourenço Filho na Diretoria Geral de Instrução Pública efetivavam de forma introdutória os desejos dos reformistas, expressos no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* em início de 1932 e no Código de Educação, escrito por Fernando de Azevedo em 1933 (SOUZA, 2009). Tais desejos se ligam à mudança no papel social da escola, fazendo com que esta atendesse melhor as novas necessidades da sociedade moderna. Algumas das principais ações para esse fim são a defesa da obrigatoriedade e da gratuidade escolar, da educação higienista, da autonomia técnica educacional e do direcionamento do professorado. O *Manifesto* de 1932 levou a reforma ao âmbito nacional, sendo um documento elaborado a pedido do governo vigente para formular o sentido pedagógico da reforma política que propunha (MATTE, 2002). Tanto o Código de Educação em São Paulo quanto o *Manifesto dos Pioneiros* veiculado em todo o país, registravam os anseios de um grupo de educadores do qual Lourenço Filho fazia parte.

Em um ano de gestão, Lourenço Filho, entre outras ações, alterou o nome *Diretoria Geral da Instrução Pública* para *Diretoria Geral do Ensino*; inaugurou bibliotecas para alunos; incentivou a utilização do cinema escolar e criou a Associação de Pais e Mestres em todas as escolas do Estado (SOUZA, 2009; MATE, 2002). Além disso, aumentou o critério de qualificação profissional para a função docente causando demissão em massa de professores leigos; instalou a Biblioteca Pedagógica Central destinada aos professores e aumentou a autonomia docente para a criação dos programas de ensino (SOUZA, 2009). Estas atitudes foram justificadas pelo diretor como medidas para elevar o nível dos educadores brasileiros e, ao mesmo tempo em que dificultou os requisitos para o exercício profissional, dificultou ainda

mais o acesso as Escolas Normais, o que provocou uma elitização do referido curso.

Lourenço Filho também organizou os serviços técnicos da instrução pública buscando mais racionalização e criou o Serviço de Assistência Técnica, reafirmando a tendência, já destacada nas reformas de 20, de garantir o serviço técnico à instrução como pressuposto da qualidade no ensino. Também reforçou a fiscalização e descentralização por meio das delegacias de ensino, buscando garantir o cumprimento dos padrões estabelecidos para a organização escolar, isto é, uma tentativa de fazer a renovação alcançar a sala de aula por meio da regulação tanto do trabalho docente quanto da presença do aluno.

Mesmo os professores que permaneceram em seus cargos após tais medidas, não possuíam uma formação considerada de qualidade (SOUZA, 2009), o que justificaria a instalação das bibliotecas professorais, cujo intuito era renovar a mentalidade pedagógica por meio do estudo das literaturas ali oferecidas:

[...] Nesta luta, o impresso desempenhara um papel fundamental. Na forma de livro de estudo para a Escola Normal, de livro de formação integrante de uma Biblioteca Pedagógica, de artigo de revista dirigida ao professor, de instrução regulamentar endereçada às escolas, de artigo de polêmica em jornal de grande circulação etc. O impresso será utilizado como dispositivo de regulamentação e modelagem do discurso e da prática do professor (MATE, 2002, p. 82).

Dentre as formas de disseminação das novas ideias, as revistas, principalmente *Revista Escola Nova*, deve ser destacada porque era direcionada aos professores, público fundamental para a efetivação das mudanças, já que atuavam na educação básica. Nela, eram apresentadas orientações, atividades e modelos para alinhar a prática dos docentes à reforma em curso. Foi central o “papel concreto que [as revistas] desempenharam na construção material das *Reformas* ao sugerirem práticas, definirem conceitos, prescreverem métodos, selecionarem/traduzirem idéias, redefinirem o *moderno*, enfim, indicarem/orientarem na fabricação de outro fazer pedagógico” (MATE, 2002, p. 85). A gestão de Lourenço Filho ainda mudou o nome da *Revista Educação* que passou a chamar-se *Escola Nova*, como um marco do que viria a ser um dos principais meios de propagação das novas ideias.

Lourenço Filho parte do princípio de que o programa de ensino deveria ser moldado às necessidades do educando ao invés de ser imposto a ele. Sendo assim, ele se esquivava do equívoco de pensar esta teoria como psicologista e demonstra a importância do programa afirmando que:

[...] Os educadores não podem ignorar que a educação ‘não pode ser feita, senão como adaptação social, respeitada embora a personalidade da criança e a do mestre’. [...] Há coisas (...) que a criança tem o direito de aprender, em certa época da vida, e o Estado, obrigação de ensinar, pelos mestres que mantêm o serviço da comunidade [...] (CUNHA, 1995, p. 29).

Desta forma, faz-se entender sua tentativa, em 1930, de fazer com que os professores das escolas e grupos escolares criassem um programa de ensino para o ano seguinte, já que os docentes são os mais próximos do alunado e, supostamente, conseguiriam ajustar os conteúdos aos alunos (SOUZA, 2009).

Frente a essa tentativa fracassada, “O número da *Revista Escola Nova* dedicada aos Programas Escolares foi elaborado de tal forma que pudesse oferecer aos professores farto material de pesquisa e estudo” (SOUZA, 2009, p. 182). Nesta publicação Lourenço Filho diz oferecer ampla autonomia didática “dentro das normas compatíveis com a boa regularidade do serviço de adoção das técnicas que se baseiem num conhecimento objetivo da criança [...]” (MATE, 2002, p. 101).

Para efetivação de tal autonomia concorriam as várias iniciativas para a formação de professores desencadeadas pela Diretoria de Ensino, centralizadas no oferecimento de bibliografia e de bibliotecas. As edições da *Revista de Educação* complementam esses meios de estudo e aprimoramento. Na edição da revista que tematiza os programas de ensino, foi definido que a função principal da escola é “*servir de núcleo de homogeneização das novas gerações*” (MATE, 2002, p. 104) e o currículo mínimo torna-se o dispositivo para a efetivação desse objetivo ao direcionar hábitos e cultivar o gosto como forma de controle dos comportamentos (MATE, 2002).

O currículo deveria contemplar “As técnicas fundamentaes da leitura, escripta e cálculo, os hábitos de hygiene ou de defesa da saúde, as normas de polidez, as noções geraes de vida doméstica e social, a compreensão dos direitos e deveres cívicos (digamos, assim, o *hábito de pensar como brasileiro*) tudo isso deve ser commum a todas as escolas, ao ensino de todos os mestres” (SOUZA, 2009, p. 184).

Em 1931 Lourenço Filho retorna à então capital do Brasil – o Rio de Janeiro – e, em 1933 Fernando de Azevedo assume a Diretoria Geral do Ensino e coordena a formulação do Código de Educação, retomando os princípios já expostos no Manifesto dos Pioneiros em 1932, detalhando todos os níveis do ensino público no estado de São Paulo. A necessidade do Código foi justificada pelo fato de “serem *inúmeras as leis e regulamentos sobre ensino algumas já antigas, todas desarticuladas entre si*. Assim, esse dispositivo reuniria *todas as leis e regulamentos em um só corpo, estabelecendo novas regas, em conformidade com as exigências atuais do ensino*” (MATE, 2002, p. 152, grifos da autora). Entre essas exigências estava o atendimento das necessidades, interesses e particularidades da infância por meio da educação integral e da formação da nacionalidade e não apenas a formação acadêmica.

O Código de educação, um longo documento que detalhava o funcionamento do sistema educacional, previa a criação do *Serviço de Programas e Livros Escolares*, tendo por função adaptar os livros e os programas às necessidades de aprendizagem infantil, bem como “propor normas para aprovação de livros e dirigir instruções sobre a organização e execução de programas” (MATE, 2002, p. 156). Outro elemento de controle foi a subdivisão dos serviços técnicos em diferentes seções e a reformulação das regiões do estado que resultou na ampliação das delegacias de ensino, de modo que “Delegados e inspetores do ensino foram conclamados a instruir, verificar e informar acerca da ação educativa renovadora” (SOUZA, 2009, p. 191).

Ainda na gestão de Azevedo, a obrigatoriedade escolar foi estendida até os 14 anos de idade e o curso primário de 3 anos definido como nível básico, que poderia ser complementado e totalizar 4 anos, como aquele oferecido pelos grupos escolares ou totalizar 5 anos para quem realizasse o curso pré-vocacional.

O Código de Educação estabeleceu também mecanismos que previam o fortalecimento da relação entre a escola e a sociedade, tais como as “caixas e cooperativas, associações de ex-alunos, amigos da escola, conselhos escolares, escotismo” (SOUZA, 2009, p. 190).

No processo de renovação educacional, os autores brasileiros identificados com o escolanovismo não se limitaram às produções acadêmicas de cunho teórico, mas também se envolveram com a produção de manuais, livros didáticos e cartilhas para uso de alunos e professores a fim de que as mudanças pretendidas chegassem às salas de aula (SAVIANI, 2008) e cumprissem o que era proposto em termos legais.

Valendo-se da ocupação de posições na hierarquia do sistema educacional ou em editoras, jornais e revistas, esses educadores lançaram mão de legislação, palestras, aulas, lições, obras – produzidas e traduzidas - e eventos para rever “de um lado os fundamentos da finalidade da educação, e de outro, as bases de aplicação da sciencia á technica educativa” (MONARCHA, 2000, p. 172).

As gestões que se seguiram deram continuidade à reforma, buscando a efetivação das normas e retocando das disposições já estabelecidas. Seguiu-se a exigência de fiscalização e racionalização do ensino fazendo valer a complexa rede de ensino tramada pelos primeiros propulsores do movimento em São Paulo.

A exigência de relatórios anuais, preenchimento de formulários, boletins e outros documentos pelos inspetores e delegados de ensino instituiu uma intrincada rede de controle visando à eficiência da administração escolar. Os inspetores e auxiliares de inspeção visitavam as escolas, ministravam aulas-modelo, orientavam professores em relação à técnica e aos modelos de ensino, preenchiam o Termo de Visita e o Cartão de Visita (SOUZA, 2009, p. 191).

A síntese dos estudos aqui apresentada objetivou elencar pontos e eventos marcantes do movimento da Escola Nova, principalmente no estado de São Paulo, dando destaque às questões referentes aos programas escolares e à organização curricular, a fim de neles inserir a fonte documental que será especificamente analisada no próximo capítulo, o livro *A construção científica dos programas*, de José Ribeiro Escolar. Essa mesma síntese explicativa apontou a necessidade de analisar dois documentos de modo particularizado, dadas as estreitas relações que estabelecem o tema central desta dissertação. Trata-se do Código da Educação e da Revista do Ensino, que passou a ser denominada de *Escola Nova*.

2.1. A renovação pedagógica na perspectiva da revista *Escola Nova* e do Código de Educação

Foram analisados para este trabalho, os números 1, 2 e 3 do primeiro e único volume da revista, publicados no ano de 1930. O primeiro número da revista, referente aos meses de outubro/dezembro de 1930 é constituído por uma apresentação de autoria do próprio Diretor Geral da Instrução, Lourenço Filho; seguido do artigo *Porque Escola Nova?* de Anísio S. Teixeira e pelo texto de John Dewey *A criança e o Programa Escolar*, traduzido por Anísio Teixeira.

Ainda no primeiro número da revista encontra-se um artigo comemorativo *Cincoentenário da Escola Normal de São Paulo – discurso na inauguração da herma de Caetano de Campos*, escrito por Oscar Thompson; o relato de Everardo Backeuser *As Linhas Mestras da Reforma na Áustria*. A seção *Informações*, apresenta notícias consideradas de interesse para os professores e as seções *Através dos Livros* e *Através das Revistas e Jornais*, trazem referências para leitura e estudo sobre temas educacionais e notícias sobre a reforma.

Na apresentação desse número Lourenço Filho afirma que o programa escolar “Tem que ser um organismo vivo, capaz de reflectir o meio, nas suas qualidades, e de cooperar para a melhoria dos costumes” (FILHO, 1930 A, p. 3), embora esteja ciente das dificuldades a serem enfrentadas para a realização desse propósito. Para minimizá-las, afirma a necessidade de implementar a assistência técnica aos professores e conclama ao estudo e ao exercício da liberdade proporcionada pelo conhecimento: “[...] que os mestres, que haviam abandonado os livros, recomecem a estudar, recomecem a pensar, volvam o pensamento para a experiência adquirida, retomem a consciência do bem que devem fazer pelo bem que se podem fazer” (LOURENÇO FILHO, 1930 A, p. 6-7).

O artigo de Anísio Teixeira apresenta as linhas gerais do que deveria ser buscado: a

preparação dos alunos para a autonomia e para a vida numa sociedade em transformação. De acordo com este autor, as mudanças sociais impulsionam a mudança educacional para um mundo regido pelas evoluções tecnológicas e científicas a fim de estabelecer responsabilidade social.

Compreender o ideal de escola que deve reger o ensino é fundamental para o estabelecimento dos programas, pois “A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha viver plenamente, integradamente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que ella precisa” (TEIXEIRA, 1930 A, p. 17). A escola deve constituir-se como ambiente social que crie oportunidades para adquirir novos modos de agir e não apenas como espaço para exercícios intelectuais especializados. William Kilpatrick é o autor invocado para definir os conteúdos necessários, propor centros de interesse e projetos, de modo que educar consista no oferecimento de recursos para o desenvolvimento de atividades. Nesta perspectiva, a organização do programa deve estar pautada na seguinte proposição: “O fenômeno educativo [...] é a reconstrução da experiência, á luz das experiências passadas para melhor e mais rico controle da situação” (TEIXEIRA, 1930 A, p. 24) e o programa não deve girar em torno da seleção de matérias, mas sim da seleção de experiências.

O artigo *A criança e o programa escolar*, de John Dewey, traduzido por A. Teixeira, funciona como a base teórica para orientação dos programas escolares³. O autor afirma que “Os elementos fundamentaes do processo educativo são, de um lado, um sêr inmaturo e não evoluído – a criança, – e, de outro, certos fins, certas ideias e certos valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto” (DEWEY, 1930 A, p. 27). Segundo o autor, “o mundo da criança” é sensível, psicológico, emocional, restrito a seu interesse direto por pessoas e coisas e constitui-se como integral e unitário; já “o mundo escolar”, representado pelo programa, é fracionado temporalmente, classifica as matérias numa sequência lógica, analista e abstrata.

Para o desenvolvimento da criança, o programa escolar deve estabelecer claramente alguns pontos: o primeiro é a necessidade de um “*meio educativo* que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem seleccionados como mais uteis” (DEWEY, 1930 A, p. 37). Em segundo lugar, é preciso definir quais experiências serão selecionadas de acordo com os interesses e forças a serem desenvolvidos, o que demanda conhecimento sobre o processo de desenvolvimento global da natureza infantil. Mediante esse conhecimento é que poderão ser contemplados os aspectos lógicos e os aspectos psicológicos da experiência, isto é, a matéria de estudo e a experiência da criança.

³ A produção desse texto de John Dewey no conjunto das atividades desenvolvidas pelo autor na Escola Laboratório da Universidade de Chicago, pode ser conferida em Valdemarin, 2010.

O ganho do professor com tais conhecimentos é vê-los como representativos do desenvolvimento que se apresenta na criança e tê-los como saberes que podem ser aproveitados no processo escolar. A questão docente é saber “como seu próprio conhecimento da matéria pode assisti-lo na interpretação dos desejos e actividades infantis” (DEWEY, 1930 A, p. 40).

Ao final do artigo, o autor ratifica que a visão processual da educação pela experiência pode desfazer a dicotomia inicial entre a criança e o programa, fazendo que entendamos o verdadeiro valor das matérias. Em suas palavras, “O principal mérito e valor do programma e das matérias é para o professor e não para o alumno” (DEWEY, 1930 A, p. 45).

Há ainda nesse número da revista o artigo *As linhas mestras da reforma na Áustria*, de Everardo Backheuser que descreve a extensa reforma educacional austríaca que abrangeu todos os níveis de ensino e reformulou os programas juntamente com os processos de ensino. O artigo parece servir ao propósito de argumentar a favor da exequibilidade das reformas indicando os procedimentos mais facilmente assimiláveis na estrutura escolar brasileira, tais como as aulas ao livre, as excursões e o ensino globalizado. Sintetiza esses exemplos afirmando que “Basta dizer que o ensino não é dado por programas rígidos dentro de horários apertados” (BACKHEUSER, 1930 A, p. 62).

A sessão *Notícias*, a revista traz circulares expedidas pela Diretoria Geral da Instrução Pública. A Circular N°44, de 13 de Novembro de 1930, contém a orientação do Diretor Geral para a formulação, pelos mestres, do programa de ensino para o ano vindouro. Trata-se de ação compatível com os ideais da nova gestão educacional de conceder “ampla autonomia didactica, dentro das normas compatíveis com a boa regularidade do serviço e adopção de technicas que se baseiem num conhecimento objetivo da criança e compreensão da finalidade social a que devem tender as escolas” (Escola Nova, 1930 A, p. 66).

Para a realização desta tarefa foi recomendada a organização de uma reunião geral, a fim de comunicar aos docentes as novas exigências e organizar os professores em grupos de estudos nos quais deveriam ser analisados projetos adequados às diferentes faixas etárias dos alunos que, posteriormente, seriam reunidos num único plano de ensino. O detalhamento das tarefas a serem realizadas era bastante minucioso: os programas poderiam, num primeiro momento, ser organizados em torno de matérias e todas as propostas deveriam vir assinadas pelos professores e, no caso, dos programas para a primeira série, deveria constar o método de alfabetização a ser adotado. Os programas deveriam considerar ainda as necessidades reais das crianças e da comunidade a serem atendidas bem como os meios para sua implementação.

A Circular N° 45 de 15 de novembro de 1930, também reproduzida na revista, determinava a elaboração de um memorial para atualização dos dados sobre a realocação de

escolas, aumento ou diminuição de classes, quantidade de grupos escolares e outros dados quantitativos. Foram fixados prazos para a realização dessas atividades e, pode-se dizer, eram bastante exíguos.

A última sessão, *Através das Revistas e Jornais*, mencionava reportagem da Revista de Ensino de Belo Horizonte, sobre o ensino por meio de excursões com observações a respeito do programa para desenvolver este tipo de aula.

Como se pode depreender desta síntese, os artigos iniciais continham orientações para o cumprimento das normas contidas ao final da revista, isto é, para o cumprimento das determinações da Diretoria Geral do Ensino.

Os números 2 e 3 da revista *Escola Nova*, referentes aos meses de novembro e dezembro de 1930, tratam, especificamente, sobre os programas escolares e contêm: abertura de Lourenço Filho, sob o título de *A questão dos programas* e os artigos *A reconstrução do programma escolar* de Anísio Teixeira e *Programmas escolares e planos de ensino da Alemanha e Austria*, de autoria de Lorenzo Luzuriaga. Trazem também os programas de ensino da França, da Itália, da Suíça, de Chicago, de Minas Gerais e do Distrito Federal. Os outros artigos são: *Programmas para o Ensino litoral*, de Cyro de Freitas; *Bases para a organização dum programma de ensino globalizado*, de Virginia de Sá Franco; *Contribuição para o programma das escolas primárias paulistas*, de José Henrique da Silva; *Valor didactico do programma globalizado*, de Noemia do Amaral Barreto; dois artigos com o título de *Contribuição para a reforma do programma das escolas primárias paulistas*, de João Miguel do Amaral e Aggeo Ferreira Amaral e *O programma do ensino primário*, de Ulysses Freire. Os autores dos últimos artigos listados são professores ou inspetores do sistema educacional do estado de São Paulo.

Na abertura da revista Lourenço Filho afirma que o programa é a expressão de cada mestre e eliminá-lo seria uma posição extrema. No entanto, sua formulação deve contemplar as necessidades da psicologia infantil, da organização escolar e fornecer a base da homogeneização cultural. Disso decorre a necessidade de um programa mínimo ao qual se adaptarão os programas específicos. Para o autor, o programa mínimo é “uma soma de habilidades, de técnicas, de conhecimentos e de sentimentos, que são os mesmos, que devem ser os mesmos, por isso que caracterizam o estado da civilização que atravessamos” (LOURENÇO FILHO, 1930 B, p. 83).

Nesse programa deveriam estar contemplados leitura, escrita e cálculo, mas também hábitos de higiene, “as normas de polidez, as noções gerais de vida doméstica e social, a compreensão dos direitos e deveres cívicos (digamos, assim, o hábito de pensar como brasileiro) tudo isso deve ser commum a todas as escolas, ao ensino de todos os mestres. Isso, e tão somente

isso, é o que deve ser fixado” (LOURENÇO FILHO, 1930 B, p. 83). A partir desse programa mínimo deveriam ser contempladas as necessidades específicas de cada escola e de cada sala de aula.

Segundo o dirigente, a confiança no trabalho dos professores levou à solicitação para que elaborassem os programas, mas também à publicação da revista contendo elementos que “o levarão ao estudo sério e ao desejo de colaborar” (LOURENÇO FILHO, 193 B, p. 85).

Em seu artigo – *A reconstrução do programma escolar* –, Anísio Teixeira afirma que o programa é o elemento central da reorganização escolar que então se pretendia e que nele devem convergir as mudanças pelas quais passam as sociedades e o desenvolvimento infantil.

Para que a escola funcione como uma “agência de inquérito e reconstrução social” seria preciso conciliar no programa o conhecimento sobre a criança, os elementos determinantes da ordem social e as aquisições intelectuais e culturais. Citando o movimento ocorrido nos Estados Unidos da América, o autor afirma que “o estudo da sociedade será o instrumento e o material para essa obra de pensamento que permitirá ajustar a escola e o seu programma à sociedade actual” (TEIXEIRA, 1930 B, p. 94).

Pode-se dizer que os dois artigos iniciais são dedicados a justificar a necessidade da reforma educacional e apresentar um quadro teórico e social que sirva de diretriz para a elaboração de novos programas escolares. Para reforçar essa intenção, esse número da revista traz programas nacionais e internacionais que, ao mesmo tempo, exemplificam o que se pretende realizar e atestam sua exequibilidade. De modo geral, os programas apresentados adotam os centros de interesse e não detalham o desenvolvimento de todos os seus componentes. A exceção é o programa para as escolas do Distrito Federal, que se detém na explicação de como se daria o ensino de cada matéria segundo os princípios renovadores traz introdução dedicada a explicar os princípios teóricos e práticos da reforma.

Assim, o que pode ser destacado da leitura dos programas apresentados nesse número da revista *Escola Nova*, seria o leque de possibilidades mostrado aos educadores sobre como organizar o currículo adotando as bases instituídas pela nova pedagogia e mantendo as disciplinas fundamentais de caráter geral e as finalidades pedagógicas e sociais. Predominam nesses exemplos a organização da matéria por meio dos centros de interesse ou do ensino globalizado e os autores mais referenciados são John Dewey, William Kilpatrick, Decroly.

Ainda nesse número, a seção *Através dos livros* traz a sinopse da obra *Vida e Educação*, de John Dewey, ressaltando sua relevância para os estudos da Escola Nova e introdução

elaborada por Anísio Teixeira.⁴

A seção *Através das Revistas e dos Jornais* seleciona trechos da Revista Internacional de Cinema Recreativo, que descreve o progresso no uso da cinematografia escolar na Áustria. Também nesta seção, são reproduzidos textos publicados no Jornal *O estado de São Paulo*; um deles conta a experiência de Frantisek Bakule na Tcheca-Eslováquia com o ensino de crianças especiais. A outra publicação transcrita do jornal é a *Filosofia dos programas escolares*, que cita trechos de um artigo escrito por William Kilpatrick sobre as rápidas transformações do mundo atual caracterizado pela modernidade e marcado pela provisoriedade, a industrialização e democratização.

Essas seções cumprem o que foi pretendido e anunciado desde a *Apresentação*, isto é, a constituição de “um repositório de informação retrospectiva e contemporânea da cultura pedagógica mundial, facilitando aos professores a organização e orientação de suas leituras” (ESCOLA NOVA, 1930 B, p. 2).

A seção *Através das Revistas e Jornais* não busca convencer o leitor apenas por meio da indicação de referências bibliográficas. Nesse número foi transcrito um depoimento de Lourenço Filho à imprensa sobre o andamento da reforma na qual afirma a pretensão de fazer da Diretoria de Ensino um órgão mais dinâmico e próximo da realidade educacional do estado e que a autonomia didática é um dos pilares que a sustentam. Também detalha o funcionamento dos serviços técnicos, das bibliotecas e da inspeção postos a serviço da reflexão e não de imposição de práticas. Esclarece que a reformulação da revista está voltada para a publicação de edições especializadas para que “o professorado irá tendo, por baixo preço, uma colleção de monografias, o que incentivará o estudo aprofundado de cada assumpto” (Escola Nova, 1930b, p. 280). Ainda nesta mesma seção, são publicadas entrevistas com diretor e professoras do ensino público, todos apresentando argumentos favoráveis à autonomia didática para a elaboração dos programas.

Pode-se dizer que a publicação da revista estava voltada para o convencimento e a orientação dos agentes participantes do processo educativo e que o dispositivo legal também foi utilizado para forçar as mudanças pretendidas.

O Código de Educação⁵, extenso documento composto por mais de 900 artigos, prioriza a criação do aparato administrativo e teve como objetivo reorganizar as instituições escolares sobre novas bases de modo a obter coerência teórica, política e prática na distribuição dos

⁴ Essa obra reúne vários textos de John Dewey, entre eles, *A criança e o programa escolar*, também publicado na revista.

⁵ SÃO PAULO: *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo*, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1933 (Coleção de leis e decretos do Estado de São Paulo).

serviços e finalidades educacionais. Este documento é um decreto de abril de 1933, promulgado pelo general Waldomiro Castilho de Lima, interventor federal no Estado de São Paulo, tendo Fernando de Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do estado, que dava prosseguimento, por esse meio, à reforma iniciada por Lourenço Filho.⁶

Dada a extensão desse documento, serão destacados os elementos e determinações que ampliem a compreensão das questões curriculares concernentes a este trabalho. No entanto, vale destacar que

A intenção de criar um suporte administrativo propício ao desenvolvimento das ações pedagógicas de caráter científico permeava o Código e se revelava na atribuição de funções. Ao Armazenamento, por exemplo, responsável por guardar e comprar móveis e materiais ‘apropriados ao melhor desenvolvimento dos programas escolares’ competia também o ‘estudo experimental da renovação do material e mobiliário escolar [...] mais adequados ao trabalho em comum e à maior liberdade de ação dos alunos’ (VALDEMARIN e BUENO, 2017, p. 87).

O Serviço de Classificação e Promoção de Alunos, “tem por fim a formação da consciência técnica do professor relativamente aos processos objetivos de classificação e promoção de alunos [...]” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 29). Para isso, os artigos 95 e 96 estabelecem ser função deste órgão “fazer a propaganda das vantagens do emprego de testes [...]” (idem) e a realização de cursos de férias.

Ao Serviço de Programas e Livros Escolares, fica destinada, dentre outras, a função de “convidar e reunir, onde convier, professores e autoridades escolares para debate, estudo e divulgação de estudos a respeito da construção de programas e da feitura de livros escolares nos vários sistemas educacionais modernos” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 31), bem como coordenar investigações sobre diferentes temas pedagógicos, selecionar e incentivar a publicação ou a tradução de obras, a promoção de conferências e “conduzir a organização de programas mínimos gerais [...] reconstruindo-os cientificamente, através de processos objetivos de investigação e de avaliação, sobre os dados de estudos e de grupos sociais e da psicologia genética” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 31). Ainda a cargo deste serviço, fica a responsabilidade de “incentivar a formação, em cada escola, de bibliotecas pedagógicas para professores e de associações para estudos pedagógicos” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 31).

⁶ Dentre os idealizadores deste documento, coordenado por Fernando de Azevedo, estão “F. Junior e Roldão Lopes de Barros (professores da Escola de Professores do Instituto de Educação ‘Caetano de Campos’), João Toledo (ex-Diretor Geral do Ensino), L. Damasco Pena (delegado escolar e tradutor de obras de Henri Piéron, Ed, Claparède e Paul Foulquié), Noemy M. da Silveira (chefe do Serviço de Psicologia Aplicada do ‘Instituto de Educação’ e atuante na gestão de Lourenço Filho), Sampaio Dória (ex-Diretor Geral do Ensino) como Consultor Jurídico para aprovação final do texto” (MATTE, 2002, p. 152).

Quase todas as finalidades do Serviço de Publicidade e Informação se referem a informar ou orientar o conjunto de professores através dos comunicados semanais e das revistas trimestrais. Sob outra estampa e outro nome, os periódicos continuam a ser valorizados como veículo de comunicação com os professores. A revista *Escola Nova*, recebeu a denominação de *Revista de educação*, a fim de agrupar estudos e experiências práticas para pensar a educação de forma objetiva, conforme pode ser acompanhado no excerto:

§1º - A secção “editoriais” estampará artigos que, pelo fundo e pela forma, revelam cabedal doutrinário como trabalho e criação, divulgação e crítica, ou que, pela feição prática e finalidade objetiva, ponham a experiência e o saber da obra educacional

§ 2º - A secção “fatos e iniciativas”, além de registrar as efemeridades educacionais de maior vulto e projeção, publicará os principais empreendimentos públicos ou particulares, de natureza ou alcance pedagógicos.

§ 3º - A secção “bibliografia” registrará e apreciará o que de melhor fôr editado ou reeditado sobre educação.

§ 4º - A secção “através das revistas” transcreverá das congêneres, nacionais e estrangeiras, o que de mais oportuno e interessante publicar.

Art. 174 – A “Revista de Educação”, mantendo-se a cima de divergências doutrinárias, acolherá com imparcialidade a colaboração de todos quantos queiram distingui-la (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 44).

Embora o art. 239 afirme que está assegurada a autonomia didática ao professor, há também determinações para que o programa seja “organizado por centros de interesses, projetos e outras fórmulas de ensino globalizado (SÃO PAULO, [Estado], 1933, Art. 229, p. 52), mas as matérias da educação primária são fixadas, assim como inúmeros processos para seu desenvolvimento.

Permanece nesse documento a diferenciação curricular entre escolas isoladas e grupos escolares e, para aquelas do primeiro tipo, o programa será “essencialmente prático e encaminhado no sentido de fixar o indivíduo no meio em que vive, será adaptado às necessidades e conveniências locais” (SÃO PAULO, [Estado], 1933, p. 61). Para as do segundo tipo, “A adaptação e o desenvolvimento do programa mínimo de cada grupo serão feitos pelos professores, com a assistência do diretor, e respeitadas as normas gerais estabelecidas neste código” (SÃO PAULO, [Estado], 1933, p. 64).

A Escola de Professores, instituição criada para centralizar diferentes modalidades de formação para a docência, entre elas a de professores primários, deveria ter cunho científico e, com o auxílio do Serviço de Psicologia Aplicada e da Seção de Estudo do Programa e dos Problemas Escolares, estabelecer “as bases psicológicas do programa com referência à idade dos alunos e grau de estudo”; manter um acervo de programas escolares e disponibilizá-los para o estudo dos futuros professores. Os programas para os diferentes níveis de escolarização

também receberam diretrizes bastante específicas no Código.

No artigo 315 são estabelecidas as funções dos inspetores e dentre elas está a responsabilidade de “orientar os diretores e professores, no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação dos métodos e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiências” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 75). De acordo com a hierarquização do sistema de ensino proposta pelo Código, a inspeção escolar é o “braço” do Departamento de Educação que terá maior contato direto com a escola e seus professores. O auxiliar de inspeção deverá “reunir mensalmente os professores de escola isolada do município, para orientá-los e prestar-lhes assistência técnica” (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 76).

2.1.1. Uma tentativa de síntese

Nem todos os autores aqui referenciados apresentam posicionamentos convergentes em relação ao período, mas entende-se a divergência como enriquecedora da visão histórica sobre o assunto abordado, o que pode contribuir para a percepção destas conjunturas educativas como construções histórico-sociais que serviram a determinados interesses.

Em consonância com isto, por um lado, houveram ganhos trazidos pela *renovação* educacional (SAVIANI, 2008; MONARCHA 2000), por outro, ela também beneficiou a ideologia nacionalista do governo vigente e serviu à lógica industrial de eficiência e produção (MATE, 2002).

Alguns dos benefícios conquistados durante o período escolanovista são: a maior profissionalização do professorado devido à abertura da Escola Normal em meados de 1920, a criação do Instituto de Educação em São Paulo e da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (SAVIANI, 2008; SOUZA, 2009). Além disso, devem ser computadas as escolas experimentais e as reformas de ensino em alguns estados do país que foram influenciadas, principalmente, pelos educadores paulistas (MONARCHA, 2000) e, por isso, podem ser entendidas como expansão da modernidade educacional ou como demonstração do poder político de um estado sobre o outro. As mudanças trazidas pela Escola Nova foram causadas pela movimentação constante de ideais pedagógicos entre o que Dermeval Saviani (2008) vai considerar como o tripé que fundamentou o movimento escolanovista no Brasil, qual seja: Lourenço Filho com as bases psicológicas do movimento, Fernando Azevedo desenvolvendo as bases sociológicas e Anísio Teixeira com as bases filosóficas e políticas. Essas alterações educacionais extrapolam o limite escolar, já que dialogam com as conjunturas políticas vigentes respondendo também às necessidades de governo de acordo os ideais vigentes

de cada época.

Em 1930 se inicia um novo tipo de governo no país sob o comando de Getúlio Vargas e a quebra do domínio das oligarquias mineiras e paulista. Estes intelectuais da educação são literalmente convidados a expressarem as características educacionais desta reforma (MATE, 2002). Apesar da quebra política, é possível perceber a força de algumas continuidades nas aspirações educacionais dos reformadores de 30 com a década anterior. Pode ser que as mudanças entre os objetivos escolares da primeira república e do novo governo de 1930 foram intermediadas e até suavizadas pelas reformas em meados de 1920.

Algumas destas continuidades são: o anseio de construir a nação e forjar o nacionalismo brasileiro – ideais que acompanhariam o país até a modernidade tão desejada (MATE, 2002; SOUZA, 2009). De certa forma, se reelabora o conceito de *modernidade* para haver alguma diferenciação entre o que buscavam os republicanos e o que pretendiam os educadores neste novo período político e educacional (MATE, 2002).

No período republicano, já se fazia presente na escola moderna o método intuitivo e analítico que, à primeira vista, tentou abraçar os ideais da Escola Nova e fazer um sincretismo conceitual para criar a Escola Ativa brasileira (SOUZA, 2009; SAVIANI, 2008). Como já dito, esta mescla de vertentes não diferenciava bem o ensino que se tinha anteriormente e o pretendido, exemplo disso é o inquérito de 1925 e também debates entre os educadores sobre as vertentes teóricas do movimento ativo.

Uma expressão marcante deste amalgama teórico-prático é a discussão entre Sud Mennucci e Renato Jardim, na qual cada um possuía diferente entendimento sobre a Escola Nova (SOUZA, 2009). O debate entre eles, publicado nos jornais do período, evidenciava um pouco como pensavam o ensino ativo. Enquanto Mennucci acreditava que a atual instrução de São Paulo não estava longe das propostas do novo ensino, Jardim se empenhava em distinguir o modelo analítico e o ensaio do ensino ativo, realizado até então, das *verdadeiras* concepções da Escola Nova.

Segundo Mennucci, os intelectuais da educação brasileira poderiam ser agrupados em pelo menos cinco posições diferentes frente à Escola Nova, sendo ele partidário do grupo misto, que seriam:

[...] os entusiastas por determinado typo de escola activa e dos quaes o ‘Decroly’ parece reunir, talvez, por espírito de imitação, o maior número de votos; os adptos, em these, da escola activa, mas que não fazem de seus methodos uma idea bem nítida e attendem apenas á sua finalidade; os sympathizantes pela educação activa, exigindo, porém um largo período preparatório e uma boa porção de investigação e de experiências; os partidários do tipo mixto, que concilie o passado com o futuro; os

conservadores conscientes, de todos os matizes, que desejam se mantenha, por uma questão de princípio, o actual typo de escola (SOUZA, 2009, p.178).

Apesar destas divergências que ocorrerem no início da reforma, a “polêmica entre Sud Mennucci e Renato Jardim ancorava-se no lastro profundo das representações dos educadores sobre a escola paulista – nem tão clássica, nem tão moderna” (SOUZA, 2009, p. 204).

Os relatórios dos delegados de ensino são outras fontes que trazem à tona esta diversidade de representações, pois alguns professores apenas aplicavam o método e os programas renovados na medida do possível e, muitas vezes, o que se tinha eram diferentes formas de pôr em prática a mesma proposta escolanovista (SOUZA, 2009; VALDEMARIN e BUENO, 2017). Isso prova a complexidade do processo de tradução das ideias escolanovistas e também a multiplicidade de interpretações que guiaram este movimento dentro do país. Ademais, nos revela que as inovações não foram facilmente estabelecidas na mentalidade escolar da época.

Esta diversidade se concentrou, principalmente após os anos de 1935, em torno da elaboração do programa. A Escola Nova pretendia abalar as bases nas quais se alicerçava o programa escolar até então, ao deslocar o foco do conteúdo e flexibilizar a rigidez que o programa estabelecia.

Uma das primeiras iniciativas de Lourenço Filho em relação à reforma educacional em São Paulo em 1930 fora a flexibilização dos programas escolares. E isso ocorrera, não por acaso, mas atendia à mudança de foco pressuposta no ideário da escola Nova, isto é, a centralidade da criança no processo educacional. O deslocamento das preocupações com o ensino (as matérias e como ensinar) para a aprendizagem do aluno (como a criança aprende) redimensionou o lugar dos programas no processo educativo (SOUZA, 2009, p. 211).

A publicação do artigo de John Dewey sobre a criança e programa escolar também alimentava esta discussão e demonstrava que o assunto era recorrente nos Estados Unidos e no Brasil. No entanto, a primeira iniciativa de levar os professores a formular o programa fracassou e na elaboração do Código de Educação ela é retomada em novos termos: mais tempo e mais preparação dos professores.

O destaque anterior à criação do *Serviço de Programas e Livros Escolares* revela que esta tarefa deixa de estar “ligada ao tirocínio de experientes professores para tornar-se atividade pedagógica fundamentada nas ciências da educação” (SOUZA, 2009, p. 213), que requer formação e orientação dada a complexidade que encerra, pois devem envolver métodos de pesquisa, levantamento de dados sobre os estudantes e a nova organização curricular. As implicações para o trabalho docente eram bastante relevantes e explicitavam uma contradição

subjacente às tentativas de reforma. Adotar métodos globalizados, projetos e aspectos psicológicos das matérias indicavam a necessidade de romper com o ensino baseado nas disciplinas, de longa tradição no currículo escolar, desafio não assumido pela política educacional que, por diferentes dispositivos, continuava a manter: “a manutenção dos programas foi elemento decisivo para a construção da tradição seletiva; na tensão entre velhas e novas concepções a hegemonia foi conquistada por meio do dispositivo que assegurava a racionalidade e o controle do sistema em detrimento da experimentação autônoma” (VALDEMARIN, 2010, p. 201). Se orientações teóricas apontavam para a autonomia do professor, exercê-la nas escolas e nas salas de aula, não se mostrava tarefa das mais fáceis.

É neste contexto de efervescência das discussões sobre o programa e após todas as reformulações tentadas e implementadas no Estado de São Paulo, que José Ribeiro Escobar publica seu livro *A construção Científica dos Programas*, em 1934. Ano em que o novo governo estabelecia uma nova constituição na qual aparece pela primeira vez um capítulo dedicado à Educação e Cultura (BRASIL, 1934). A preocupação com os temas educacionais e as discussões em torno deste assunto não se limitavam à dimensão regional, uma vez que este documento se enquadra num movimento de tendência nacional em torno das definições educacionais, entendendo a educação como dever da família e dos Poderes Públicos (BRASIL, 1994).

Em se tratando do Estado de São Paulo, especificamente, pode-se dizer que o Código de Educação (1933) determina a participação de cada serviço educacional dentro deste dever do Poder Público que seria determinado nacionalmente no ano seguinte. Nesta perspectiva, a publicação escrita pelo Diretor do *Serviço de Programas e Livros Escolares* da Diretoria de Ensino pode ser entendida como mais uma tentativa de nortear os professores em relação à proposta inicial de formulação dos programas, fracassada em 1931 e ainda desejada em 1934. O autor cumpria as determinações previstas para sua função de:

[...] dirigir, quando possível, o serviço de racionalização dos programas, reconstruindo-os cientificamente, por meio de processos objetivos de inquéritos e de medida, sobre os dados de estudos dos grupos sociais e da psicologia genética; [...] Convidar, reunir, onde convier, professores e autoridades escolares, para debate, estudo e divulgação de estudos a respeito da construção dos programas e da feitura de livros escolares nos vários sistemas educacionais modernos [...] (SÃO PAULO [Estado], 1933, p. 31).

3. A construção científica dos Programas, de José Ribeiro Escobar

Imagem 1 – José Ribeiro Escobar



Fonte: Revista de Educação (a.d., 1938, p. 113)

3.1. A carreira e a produção de José Ribeiro Escobar

As informações biográficas de José Ribeiro Escobar, aqui apresentadas, tomaram como fonte outros estudos sobre o autor, os quais revelaram também diferentes faces de suas contribuições educacionais e o mapeamento de seus escritos com maior repercussão.

Alessandra Ramalho Santos (2009), em sua dissertação de Mestrado, destacou as contribuições de Escobar na difusão da Escola do Trabalho ou escola ativa, que tomavam como referência as ideias de John Dewey e os princípios metodológicos dos sistemas de ensino propostos por Georg Kerschensteiner.

As publicações do autor articuladas a essa temática, “tornaram-se conhecidas por meio de artigos redigidos para revistas, monografias e jornais” (SANTOS, 2009, p. 10), nos anos de 1920. A dissertação de Ana Maria Antunes de Campos (2018) focaliza a trajetória profissional e as redes de sociabilidade construídas por José Ribeiro Escobar, além de um significativo levantamento de sua produção intelectual. Um artigo de Marcos Aldenison de Oliveira (2015) analisa, principalmente, as relevantes contribuições de Escobar para o ensino da Matemática, área do conhecimento a qual se dedicou com contribuições teóricas e com propostas para a metodologia de seu ensino. O artigo de Débora Martinho da Silva e Alessandra Arce (2013), embora dedicado ao estudo das contribuições educacionais de José Scaramelli, lançam luzes

sobre um episódio bastante controverso na carreira desses dois professores, qual seja, a participação de ambos na reforma educacional do estado de Pernambuco, empreendimento liderado por Escobar no final dos anos de 1920.

Nascido em 17 de setembro de 1887 em Vale de Santana de Parnaíba – São Paulo, José Ribeiro Escobar era filho dos professores José Ribeiro de Escobar e Laurinda Vieira de Escobar, o único filho do sexo masculino entre três irmãs que também exerciam a docência (CAMPOS, 2018). Não era proveniente de uma família considerada abastada, mas, pela ocupação profissional e pela escolarização, seus pais pertenciam a um estrato social minoritário no período e Escobar pode desfrutar de uma instrução privilegiada e pode-se supor que “tenha estudado em casa com seus pais, até alcançar a idade de 12 anos em 1899; momento em que teria se matriculado na Escola Normal” (CAMPOS, 2018, p. 20).

Após formar-se na Escola Normal da Praça (1903), a carreira de José Ribeiro Escobar desenvolveu-se nos moldes de muitos outros professores nesse período, isto é, atuou em várias escolas no interior do estado aproximando-se, progressivamente, do exercício profissional na capital. Em 1903, ingressou na carreira docente em Cravinhos, lá permanecendo por um ano até começar a lecionar na Escola Complementar de Itapetininga, em 1905. Passa a atuar no Grupo Escolar de São Simão de 1906 a 1910 e simultaneamente atuou em Itapetininga em 1908, como professor interino; de 1910 a 1917 optou por permanecer somente como professor na Escola Complementar de Itapetininga. Após exercer a docência por quase 10 anos foi nomeado Inspetor das Escolas Normais do estado de São Paulo em 1920, atividade que exerceu apenas por dez meses devido à dificuldade da esfera pública em dispor recursos para a manutenção do cargo, causando sua extinção (SANTOS, 2009; CAMPOS, 2018).

De acordo com Campos (2018), em 1913 Escobar realiza viagens pedagógicas à Argentina e Uruguai que podem ser tidas como um comportamento dos educadores da época em prol de sua formação e ampliação cultural através do contato com novas culturas e diferentes formas de educar. Diferentes analistas mencionam estas viagens como marco importante de seu processo formativo e para a elaboração de suas concepções pedagógicas, pois entrou em contato com a organização do sistema escolar em salas-ambiente que favoreciam o ensino ativo e a atividade do aluno como construtor e manipulador dos instrumentos científicos (SANTOS, 2009; CAMPOS, 2018). Entendida esta experiência como um marco acadêmico-professoral, se torna compreensível o engajamento posterior de Escobar a fim de proporcionar mudanças na metodologia de ensino paulista através de publicações e da criação de espaços escolares diferenciados.

Tornou-se lente de Matemática na Escola Normal da Praça em 1921 e em 1923 deixou

esta cadeira para assumir a de Prática Pedagógica. Como se pode depreender, a experiência docente no magistério primário o habilitou para a docência na formação de professores, a princípio, numa área de conhecimento específico e, logo depois, na área central do curso Normal.

Em 1928 foi convidado a implementar uma reforma educacional no estado de Pernambuco (que ficou conhecida como reforma Carneiro Leão), lá permanecendo entre 1928 e 1930. Nesta reforma, exerceu a função de Diretor da Instrução Pública de Pernambuco com o apoio de sua esposa Philomena Escobar e de José Scaramelli, ambos professores que atuavam no estado de São Paulo.

Nesse período, era constante a migração de educadores entre os estados brasileiros para implementar reformas educacionais (MONARCHA, 2010, apresenta a lista dos principais nomes), num movimento que pode ser sintetizado como “*missões de professores paulistas*” (MONARCHA, 2010).

Esse deslocamento era comemorado no estado de São Paulo, pois possibilitava apresentar-se como precursor das reformas e celeiro de profissionais aptos a disseminá-las. Tais convites são indícios também da disseminação do movimento reformador em diferentes estados. O jornal paulista *Folha da manhã* noticiou orgulhosamente na coluna central da segunda página: *Professores paulistas vão reformar o ensino em Pernambuco: São Paulo continua a auxiliar a instrução em todo o país*, de acordo com a informação de Silva e Arce:

O ensino paulista irradia-se pelo país, dando provas positivas da eficiência de seus métodos didáticos e da capacidade pedagógica dos seus professores. Raro é o Estado que não possui a sua instrução orientada pelos mestres de São Paulo. No Rio de Janeiro está Fernando de Azevedo, que tendo levado Sud Mennucci, para o seu próprio orientador, reformou completamente o ensino do Distrito Federal. O Ceará remodelou o seu aparelhamento educativo sob a direção de Lourenço Filho. Em Sergipe encontra-se, organizando as suas escolas, um diretor de grupo desta capital. O Rio Grande do Norte e a Paraíba enviaram os seus mais competentes professores estudar em nossas escolas para depois implantar nos seus Estados o que de melhor encontraram aqui. Minas fez o mesmo e agora, Pernambuco reclama também a cooperação de São Paulo. A convite do governo pernambucano seguiu para o Recife o professor José Escobar, lente da Escola Normal da Praça, com um fim único de dar uma nova orientação ao ensino do grande Estado do Norte. Por indicação do mesmo professor Escobar, acaba de partir o Sr. Pascoal Montesano Salgado, que vai ser o diretor técnico do ensino profissional em Pernambuco. Não é tudo, porém: a convite do mesmo governo nortista, seguirá ainda o professor José Scaramelli, que regerá na Escola Normal do Recife, a cadeira de didática. É uma boa contribuição que São Paulo envia a Pernambuco, destacando dentre o seu professorado mais competente, três nomes conhecidos, que, providos de largo tirocínio e de capacidade pedagógica muito bem experimentada, poderão dizer ao Leão do Norte, o que é a instrução na terra dos bandeirantes (SILVA; ARCE, 2013, p. 218).

Assim como no estado de São Paulo, o noticiário pernambucano faz menção das novidades trazidas de longe. No Jornal *A Província* foi publicada uma entrevista com o título: *A reforma da educação em Pernambuco: dentre os estados que estão reformando o seu ensino é Pernambuco o que realiza reforma mais radical* para informar sobre tais mudanças. Na entrevista, concedida, por José Scaramelli pode-se acompanhar a intenção dos professores:

O presidente Estácio Coimbra traçou um plano de conjunto, verdadeiramente admirável [...] A técnica de ensino — continua o prof. Scaramelli — foi separada, completamente, da parte administrativa. Esta ficará a cargo da Secretaria do Interior, esta pasta está em mãos do sr. Gennaro Guimarães. A técnica coube ao professor José Ribeiro Escobar, lente de mathematica da Escola Normal da Praça, um dos nossos mais competentes educadores e uma das complexas e completas mentalidades pedagógicas (*A Província*, 1929, p. 3).

Assim, ocupando o cargo de Diretor Técnico da Instrução, Escobar assumiu como principal função elaborar e implementar políticas para o ensino público pernambucano. Para tanto, “implantou escolas profissionalizantes, grupos escolares modelos, grupos escolares rurais, introduziu o ensino ativo e serviço de puericultura” (MONARCHA, 2010, p. 258), a exemplo do que ocorria no estado de São Paulo.

A modernização do sistema educacional pernambucano enfrentou fortes resistências de lideranças do estado, assim como aquela implementada por Fernando de Azevedo no mesmo período no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. A recusa de alguns aspectos da reforma pernambucana ocorreram violentamente e causaram um sentimento de repúdio em relação à José Ribeiro Escobar. Dentre os motivos para tal reação menciona-se divergências entre o diretor da Escola Normal, Alfredo Freyre e Escobar (CAMPOS, 2018), a mudança nos conteúdos vinculados ao novo programa de ensino e também a crítica ao distanciamento da realidade pernambucana. Nas palavras de Lemos Filho, citadas por Silva e Arce “Escobar era o prato do dia [...] além de colocar sua senhora na Escola Normal como mestra de trabalhos femininos, mandou vir seu colega, professor José Scaramelli” (SILVA; ARCE, 2013, p. 218).

Oliveira (2015) também menciona as violentas críticas recebidas por Escobar, com destaque para aquelas provenientes de Gilberto Freyre⁷ e entende que a educação tradicional e a influência política dos ensinamentos católicos se aliaram ao descompasso entre a implantação da Escola Nova e a realidade sócio-econômica pernambucana gerando um descontentamento popular.

⁷ Gilberto Freyre, um dos mais renomados e controversos autores brasileiros do século XX, autor de clássicos do pensamento sociológico, como *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados & Mocambos*, ainda não publicados suas obras mais importantes no período das desavenças com José Ribeiro Escobar. No entanto, já havia iniciado uma sólida carreira intelectual com estudos e obtenção do título de Mestre em Universidades norte-americanas.

A intenção de “criar no estado pernambucano a ‘educação popular’” (OLIVEIRA, 2015, p. 544) não era isenta de interesses políticos. O interesse do governador do estado de Pernambuco poderia ser o de equiparar a modernização educacional desta região com os demais movimentos pedagógicos que ocorriam no país como um feito próprio de seu governo e, em contrapartida, há o interesse do Estado de São Paulo em disseminar seu modelo de ensino (OLIVEIRA, 2015). Com o malogro da reforma pernambucana, Escobar retornou a São Paulo e se tornou Assistente Técnico de Ensino, respondendo ao convite do então Diretor Geral do ensino paulista, Sud Mennucci e, posteriormente, se tornou Chefe do Serviço de Programas e Livros Escolares, em 1934, no mesmo estado, cargo que ocupava quando escreveu *A construção científica dos programas* (OLIVEIRA, 2015, p. 546). Em 1935 se aposentou desse importante cargo, falecendo três anos mais tarde (Revista de educação Volume XXI, 1938, p. 114).

A importância da figura de Escobar no movimento da educação nas décadas iniciais do século XX pode ser também evidenciada na homenagem póstuma, feita na edição de março e junho de 1938, da Revista de Educação, volumes XXI e XXII que, na Seção “Fatos e iniciativas”, menciona José Ribeiro Escobar como poeta falecido em 22 de fevereiro de 1938, em São Paulo, após uma vida dedicada ao ensino no que tange às técnicas de ensino.

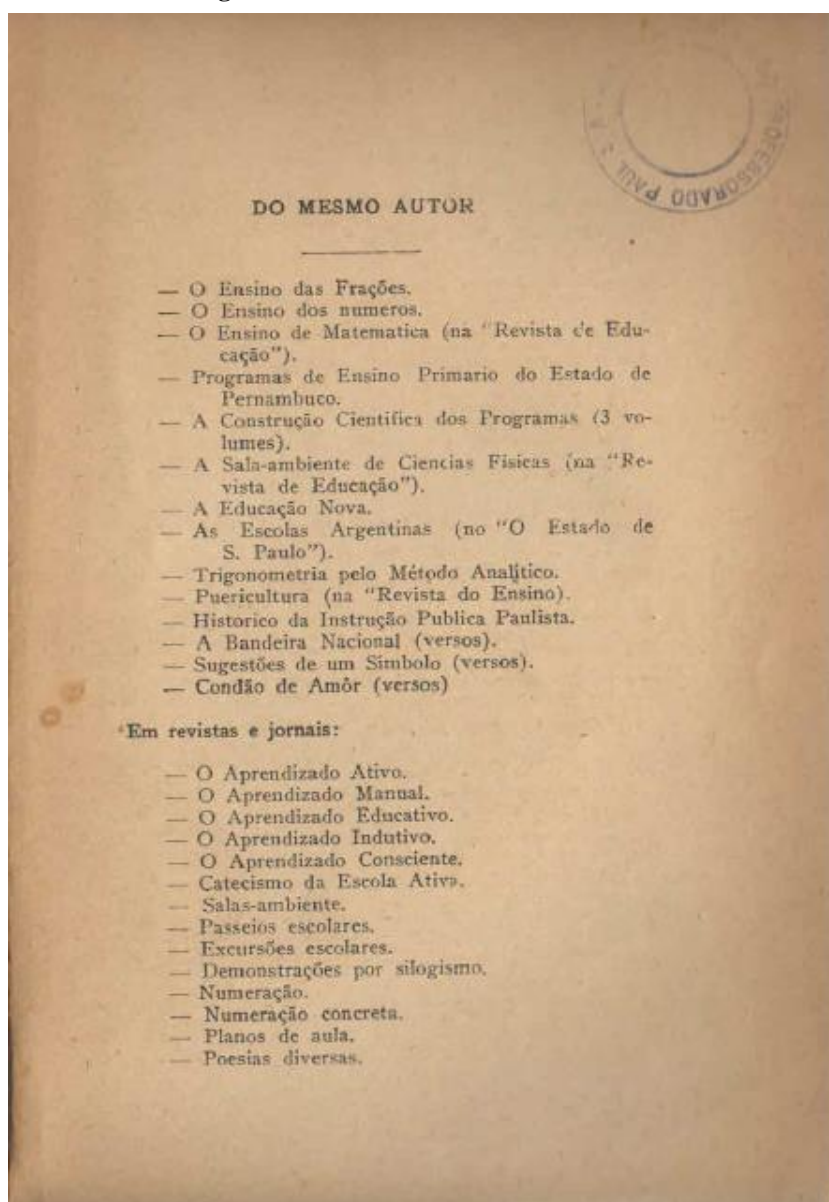
Segundo Alessandra Ramalho Santos, “A figura de José Escobar é relevante também como parte de um grupo de intelectuais que atuaram na organização do campo educacional brasileiro” (SANTOS, 2009, p. 47), por ter ocupado importantes cargos públicos e cooperado para o crescimento dos estudos educacionais que faziam seu “renome nacional e internacional” (CAMPOS, 2018, p. 15); conforme mencionado nas homenagens que lhe foram prestadas: Ele “Era escritor e inspirado poeta. São de sua lavra grandes número de artigos e vários folhetos sobre questões do ensino, alguns destes escritos por solicitação superior e oficialmente editados, dados seu valor e alcance” (Revista de Educação Volume XXI, 1938, 114).

No levantamento bibliográfico realizado por Campos (2018) fica em evidência a ampla participação do autor na produção de conteúdos científicos de circulação tanto acadêmica quanto profissional, fazendo dele um formador da concepção educacional na opinião pública de sua época. É inegável, portanto, que Escobar contribuiu para o campo educacional com muitos artigos, inquéritos e notas publicadas em revistas, monografias e jornais, além da liderança que exerceu por meio dos cargos que ocupou.

Dentre os demais temas abordados em suas publicações estão: Escola do Trabalho, ensino profissional, metodologia de ensino ativo e ensino em matemática (SANTOS, 2009; CAMPOS, 2018). Segundo Campos (2018), o programa escolar e a metodologia de ensino tomam destaque dentre estes temas a partir de 1918; período posterior à viagem pedagógica à

Argentina e que antecede apenas em três anos a ocupação do cargo como lente na Escola Normal da Praça. Já durante sua estadia em Pernambuco, escreveu livros sobre aritmética, ensino de frações, educação nova, ensino dos números, programas e métodos de ensino (OLIVEIRA, 2015, p. 545). Dentre os periódicos da época, se destaca a Revista da Sociedade de Educação, porque Escobar não era apenas um dos autores da revista, mas também membro da Sociedade de Educação e detinha influência política, ora no cargo de Primeiro Secretário (1923), ora como partícipe da comissão ao lado de Sampaio Dória e Léo Vaz (OLIVEIRA, 2015, p. 547); além disso, colaborava assiduamente com a revista e com artigos para o jornal “Estado de São Paulo, que lhe acatava as opiniões a ponto de solicitar-lhe pareceres e ouvi-lo em entrevistas acerca de problemas do ensino” (Revista de Educação XXI, 1938,114).

Imagem 2 – Obras de José Ribeiro Escobar



Fonte: A Construção Científica dos Programas de José Ribeiro Escobar

Com as observações realizadas sobre a vida profissional do autor, pode ser vista uma progressão em sua carreira com início na docência na educação básica chegando a altos cargos na administração do ensino no estado de São Paulo e importantes atuações em outro estado do país. Pode-se conjecturar que o resultado deste destaque se dá pela somatória dos fatores apontados até aqui, a saber, as viagens pedagógicas, os 10 anos de prática docente e os estudos realizados continuamente pelo docente, levando-o a tratar os problemas escolares como dificuldades epistemológicas e metodológicas da educação enquanto campos de conhecimento.

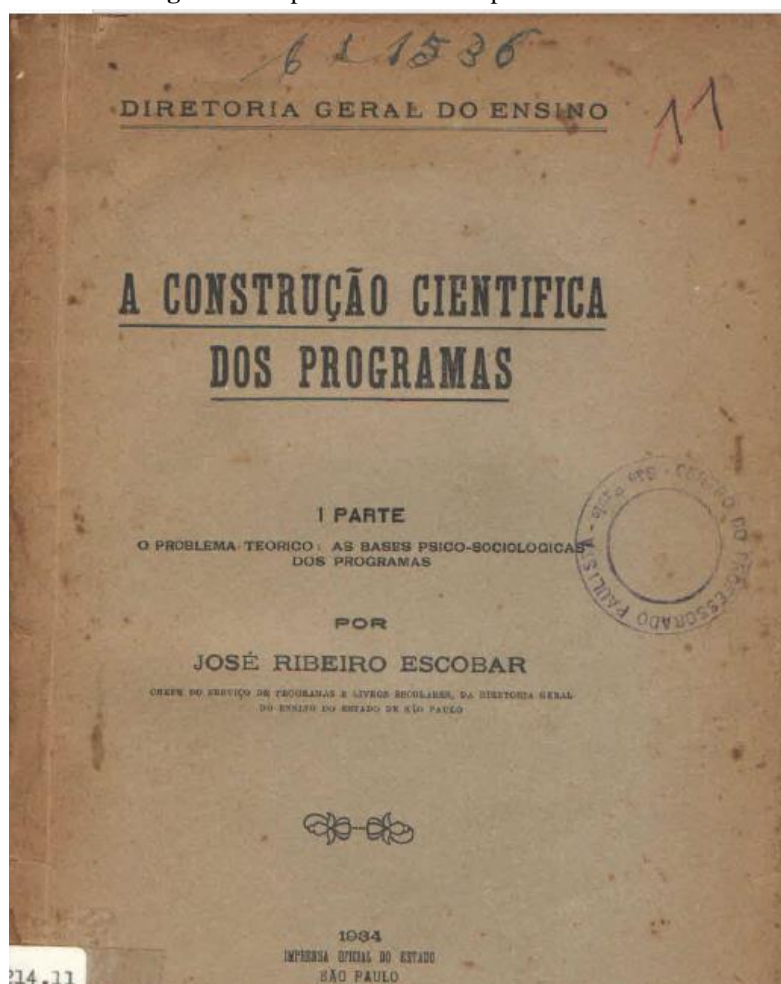
Tendo contribuído tanto para divulgação do campo educacional como para a circulação das ideias da renovação educacional, pretende-se analisar no presente trabalho uma de suas obras que traz importantes apontamentos sobre a estruturação do ensino científico e fez parte de um grande conjunto de publicações voltado para a disseminação e implementação de novas práticas e conceitos educacionais, já abordados no capítulo anterior.

3.2. A construção científica dos programas na perspectiva de José Ribeiro Escobar

A publicação aqui analisada é um livro de 95 páginas com o título *A construção científica dos programas* escrito por Escobar pouco antes de se aposentar, ainda enquanto Chefe do Serviço de Programas e Livros Escolares, sobre a qual pode-se dizer que representa uma obra de maturidade, após toda uma vida dedicada ao estudo da instrução pública brasileira, em específico, a paulista.

É também uma publicação que conta com o respaldo do cargo que ocupava, garantindo-lhe ressonância. Foi publicado como um documento da Diretoria Geral do Ensino do estado de São Paulo que constitui, conforme declarado pelo próprio autor, a primeira parte das reflexões sobre a construção dos programas de ensino, por isso o subtítulo do livro é *I Parte - O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos programas*. Escobar deixa clara sua pretensão de publicar a parte II e III deste documento, mas tais escritos não foram encontrados.

Imagem 3 – Capa do livro escrito por Escobar em 1934



Fonte: A construção Científica dos Programas.

A publicação está dividida em dez capítulos, com subtítulos que organizam as ideias do autor dentro do tema abordado em cada um deles. O capítulo I - *Novos tempos, novos problemas* - trata da problemática em torno do descompasso entre as necessidades de uma sociedade em mudança e os fins objetivos da educação, apontando como possível saída os novos entendimentos da Linguagem, da Didática e da Psicologia.

O capítulo II - *A psicologia* - cuida de contrapor as novas ideias baseadas no interesse vital da criança com os antigos preceitos que viam a criança por meio da ótica do adulto. É na argumentação deste capítulo que aparecem os primeiros princípios normativos embasados na atividade da criança para guiar o programa de ensino que se propõe.

Os próximos quatro capítulos irão compor o aporte teórico psicológico que sustenta a defesa da criança como sujeito de características próprias, valendo-se das inovações deste campo de estudo em várias de suas vertentes. Escobar se sente à vontade em passear entre algumas linhas teóricas da Psicologia sem muito aprofundamento, para delas capturar contributos à nova visão que se molda em seu programa. Estes capítulos levam por títulos o

nome da vertente psicológica a que se refere.

Da Psicologia Genética, no capítulo III, é utilizada a classificação e evolução do interesse infantil e algumas análises das dificuldades dos alunos. Enquanto que, da Psicologia Individual, capítulo IV, aproveita-se a preocupação com as peculiaridades de cada sujeito pensando-o como unidade original com aptidões e traços de caráter próprios da sua personalidade.

A colaboração da Psicologia Estruturalista, capítulo V, está principalmente nos entendimentos metodológicos que a compreensão do trabalho psíquico proporciona à Escobar sobre a necessidade de organização curricular por meio de outra lógica que não seja a do adulto. Assim, introduz-se o método de ensino por meio de projetos e não por disciplinas estanques e desconexas.

A última apropriação psicológica destacada no livro é da Psicologia Social, no capítulo VI, com o conceito do trabalho como instrumento de ensino moral e social que garante a formação de sujeitos ativos na sociedade.

A importância do caráter social do ensino se evidencia também no capítulo VII - *O aspecto social* -, no qual realiza-se uma advertência em relação ao ensino de concepções sociais, a saber, o ensinamento moral e social se dá por meio da atuação na sociedade de forma ativa para uma efetiva aprendizagem. Neste capítulo pode-se entender que não é possível elaborar um programa de ensino, dentro desta nova proposta, sem tomá-lo como parte de um todo maior da sociedade.

O capítulo VIII - *Tópicos de Dewey* - é reservado para explicar alguns dos principais conceitos de Dewey, sendo que o próprio Escobar (1934) toma este teórico como base de suas proposições curriculares. Dentre os tópicos aclarados encontra-se a luta contra as dualidades teóricas na educação e o regresso à experiência como processo genuíno da ciência e da criança ao mesmo tempo.

Com destaque às atividades práticas, o capítulo IX - *Trabalhos práticos não especializados* - lista uma gama de saberes necessários para o cuidado, a higiene e a manutenção vida adulta. Por fim, o capítulo X - *As dificuldades do programa de Aritmética* - refere-se às mais novas pesquisas realizadas no campo da aritmética na época e suas contribuições para novos entendimentos nesta disciplina escolar.

Ao adentrar-se mais detalhadamente à obra, o autor inicia seu escrito fazendo alusão às constantes e cada vez mais rápidas mudanças trazidas pela modernidade, tomando para si as palavras de William Kilpatrick:

O mundo atual é um mundo em transformação. Nunca a metamorfose foi um

fator tão importante. Além disso, ha todos os motivos para pensar que, conquanto tenha sido muito rapida até agora, sê-lo-á ainda mais, no futuro. [...] Ignoramos os problemas que eles [os alunos] terão de encarar e, mais ainda, o modo pelo qual deverão resolvê-los. Em vez de o adaptarmos a uma situação préviamente conhecida, devemos prepará-lo para eventualidades de um futuro constantemente renovado. (ESCOBAR, 1934, p. 7-8)

Respirando esse ar de inovações, o autor compara a escola tradicional com o templo de Mnemosine, a deusa da memória e se apoia em Rugg e Shumaker para afirmar que “A nossa época não é mais de tradições, mas de experiencias, brada-se por toda parte. Ha em tudo um espirito de renovação” (ESCOBAR, 1934, p. 8).

No âmbito escolar esta contraposição aparece no destaque das diferenças entre o modelo de programa utilizado pela escola tradicional e a nova proposta curricular:

Na escola tradicional, diz-se, o programa é apriorístico, emprega metodos subjetivos, põe todo o acento no preservar a contribuição cultural do passado; é imposto e é imperialista com as contribuições de outorga. Na escola nova - o programa é científico, baseado em metodos objetivos de investigação psicologica e de inqueritos sociais; é democrático, liberal, natural porque ausculta os aneios da realidade da alma infantil. (ESCOBAR, 1934, p. 9-10, *sic*).

A passagem de uma organização curricular para outra consiste numa reformulação completa das concepções escolares e não de simples acréscimos ou supressões de matérias. Mencionando o cargo que ocupa na hierarquia escolar – Chefe do Serviço de Livros e Programas – e o Código de Educação paulista, o autor justifica a publicação e sugere um processo complexo para repensar a criança e os fins educacionais, que não são alcançados apenas por meio de uma reestruturação da grade de ensino. Para ele, a (re)construção de um programa possui três pilares de fundamental importância, que são: “a) criança - com suas necessidades e instintos, variaveis com os indivíduos e as idades; b) a sociedade com seus reclamos, sempre em transformação; c) as aquisições intelectuais da humanidade” (ESCOBAR, 1934, p. 9).

Em torno destes pilares é que estão as dificuldades em estruturar um programa científico que dê conta da mentalidade da criança através dos meios psicológicos, buscando os fins sociológicos. O entendimento de um currículo que gravita em torno destas três esferas (psicológica, histórica e social) permite a Escobar afirmar que,

[...] não pode haver neutralidade nos programas; [os meios psicológicos e os fins sociológicos] serão diferentes na escolha das materias, na seriação, no agrupamento, nos metodos sugeridos. Divergirão conforme se aceite um certo ideal social futuro, ou a realidade presente (ESCOBAR, 1943, p. 10).

Escobar realiza uma série de perguntas que o incomodam acerca das atividades

cognitivas e sociais que integram o programa de ensino de forma direta, referindo-se, especificamente, ao ensino da leitura e dos números. A primeira delas é o trabalho; qual o tipo de trabalho social válido e que papel ele ocupa dentro da proposta de ensino? Ele deve ser a base de toda a atividade escolar ou uma matéria de ensino? Sua segunda inquietação está relacionada com a memória, qual deve ser a memória priorizada pela escola? *A do aluno enciclopédia ou a memória pela inteligência?* Neste assunto o autor é enfático ao afirmar que

[...] admite-se hoje que o fim da educação é economizar a memória, é substituir a memória pela inteligência, sabido que a diferença de mentalidade entre os animais e o homem está na transformação das imagens brutas em processos superiores de inteligência e que o melhor gênero de memória, como dizia Condorcet, não é a memória dos fatos, mas a dos raciocínios (ESCOBAR, 1934, p. 14).

A terceira inquietação do autor é em relação à capacidade psicológica da observação é sobre quais os tipos de observação a se exigir no ensino. Abre-se mão da observação como um todo e com um fim em si mesma para “recorrer a ‘observação desejada’, concebendo-a como uma fase do pensamento que encontra uma dificuldade, como processo ativo de pesquisa de elementos necessários para definir e resolver um problema” (ESCOBAR, 1934, p. 15). Tais inquietações apresentam-se como motivos para que, mobilizando vários autores, seja possível estabelecer um percurso evolutivo dos métodos de ensino de modo a introduzir as mudanças que entende como necessárias.

No próximo capítulo - *A Psicologia* -, o autor inicia com explicações sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, segundo as contribuições da pesquisa de Piaget que deteve-se apenas em dois tipos de linguagem que se desenvolvem nas crianças de 6 a 8 anos de idade, sendo estas: I - A linguagem egocêntrica, em que a criança não se ocupa em saber a quem fala, nem si é ouvida [...] II- A linguagem socializada que se deriva do monólogo coletivo [...] (ESCOBAR, 1934, p. 16).

Com estas contribuições da Psicologia, Escobar realiza de forma mais clara um direcionamento inicial para a construção do programa escolar. Ao definir as três principais concepções de ensino, ele se refere à terceira como uma possível abordagem na qual esta prática seria mais eficaz frente ao fracasso dos dois métodos anteriores.

Tais concepções são,

O ensino verbal ou livresco - abstrato, dogmático, autoritário, mecanizador: lições expositivas - preleção, livro, ditado; culto a Mnemosine.

O ensino intuitivo ou concreto - método heurístico, objetivo, lições de coisas, excursões e museus; educação sensorial. O espírito se forma por projeção do mundo exterior; não há atenção sem interesse, nem interesse sem objetos.

O ensino funcional ou auto-ativo - a lição como resposta à curiosidade, aos desejos da criança, os quais exprimem suas necessidades profundas de

crescimento organico e intelectual. O espirito se fórma de dentro para fóra, é a ansia trofica, o impulso natural: não ha atenção sem interesse, nem interesse sem necessidade (ESCOBAR, 1934, p. 17).

O trecho acima ilustra um recurso utilizado na obra para justificar a mudança de concepção proposta: descreve as concepções anteriores de modo depreciativo a fim de enfatizar a necessidade e o sentido da renovação. O autor defende um ensino centrado na atividade da criança e em seu interesse, pois este último revela o desejo natural estimulado pela necessidade de desenvolvimento do sujeito.

Em seu entendimento, o interesse nada mais é do que um instinto direcionado ao objeto e somente esta situação é capaz de captar a atenção da criança para uma ação intencional. A pedagogia proposta procura na criança a exclusividade do ser infantil e suas necessidades próprias, ou seja, “entre o adulto e a criança ha diferença de estrutura, identidade funcional e diferença de meios nas comunidades de fins” (ESCOBAR, 1934, p. 20).

Dentro destas máximas normativas, o papel do educador seria o de interpretar quando o espírito, ou instinto, do aluno está maduro para o funcionamento das capacidades psíquicas implicadas em sua ação. Segundo Escobar (1934), a didática do ensino está manifesta na exploração dos interesses atuais presentes no aluno para garantir a eficiência de suas atividades futuras.

Tal pedagogia traz como principais leis,

1ª) lei de predisposição: quando alguém está predisposto a fazer alguma coisa, o fato de fazê-la, causa prazer e, o de não fazê-la, desprazer; 2ª) lei da satisfação: o homem tem a tendencia a repetir as reações que lhe causam prazer; 3ª) lei de exercício: o homem só aprende o que faz e não aprende e até desaprende o que não faz.

A didatica deve transformar os fins futuros, visados pelos programas escolares, em interesses para as crianças, reclama Claparède (ESCOBAR, 1934, p. 22).

A definição de *programa de ensino* feita pelo autor aparece, com a contribuição de Bonser, como sendo o “plano de uma sucessão de experiências, graças às quais se podem aprender os caminhos da vida” (ESCOBAR, 1934, p. 21). Frente a estas proposições teóricas, o papel funcional do interesse é o critério usado para diferenciar o que é funcionalmente necessário, fazendo com que o programa seja guiado por aquilo que é válido para a experiência infantil e não pela organização estática das matérias.

Mais adiante, o autor faz a ressalva de que nem tudo o que é atraente ao espírito é funcionalmente interessante. Quer dizer que, ao pensar o programa de ensino é preciso atentar ao equívoco de tomar como educativo todas as coisas momentaneamente atraentes às crianças.

Por isso, urge saber distinguir um “sinal de necessidades profundas, de virtualidades que tendem ao futuro, de funções novas, que pedem para nascer - permite fundar a educação sobre as tendências inatas do educando” (ESCOBAR, 1934, p. 24).

Se o aprendizado é determinado pelo interesse e se o papel da educação é fazer o indivíduo conduzir inteligentemente seus interesses legítimos para um fim, então “é mesmo pela desigualdade dos interesses que hoje classificamos os indivíduos quanto á inteligência: inteligência mecânica, abstrata, artística e social” (ESCOBAR, 1934, p. 21).

O interesse ligado à necessidade inata é difícil de ser captado e

Descobrir esses interesses é um problema vital do professor e da escola. Em geral, possui a criança quatro impulsos: o social ou de conversação ou comunicação; o construtivo, de fazer coisas; o de investigação; e o artístico. Formam seu capital e a educação deve fazê-lo render (ESCOBAR, 1934, p. 24).

A não utilização do desenvolvimento infantil a favor da aprendizagem, “obriga [o professor], diz Dewey, a recorrer a artificios engenhosos para forçar a atenção fugitiva da criança, para ‘tornar a materia interessante’, para criar o interesse. [...]” (ESCOBAR, 1934, p. 23). Segundo o autor, “O motor da escola é a impulsão interior do aluno, não a coerção exterior do mestre”. (ESCOBAR, 1934, 27).

Embebido nas concepções teóricas de Dewey, Escobar (1934) afirma que na primeira fase da infância a criança possui naturalmente motivações motoras, as quais se transformam mais tarde no interesse pelas atividades construtoras e pelos jogos de ação espontânea.

A criança parte de si mesma para ir á procura de tudo o que é necessário á formação de seu ser. Tem em si todos os principios de crescimento: nasce Esperimentador, Inventor, Construtor, Produtor, Imitador, Artista, Poeta; perguntador ávido, tem sêde de ver por si mesmo, de julgar por si mesmo. Deve se nutrir de experiencias pessoais, de impressões de primeira mão. (ESCOBAR, p. 24).

Por isso, “O programa deve sugerir a atividade auto-didatica pelo só estímulo dos materiais que interessem, por corresponder ás necessidades do eu atual infantil; deve indicar os jogos estandardizados e as provaveis situações de jogo para cada materia [...]” (ESCOBAR, 1943, p. 26). É por meio das atividades práticas que se pode dar sentido às aplicações científicas,

O programa, continúa Dewey, deve se organizar, explorando os elementos intelectuais que se acham implicados nas diferentes artes, officios e ocupações. Por esse meio se transformarão as experiencias rotineiras e cegas da raça em experimentações que são fontes de luz e de emancipação (ESCOBAR, 1934, p. 25).

A proposta expressa pelo autor até aqui, leva o leitor a pensar em um programa que

organize os conteúdos científicos de forma condizente com os impulsos da criança mediante situações e problemas reais da vida social. Para que isso seja possível, ele “aconselha um programa diário, planejado em parte pelos próprios alunos; parcialmente evoluindo dos recém-descobertos interesses e necessidades da criança e parcialmente planejado, só em esqueleto, previamente pelo professor” (ESCOBAR, 1934, p. 27).

Amparado em William James, Escobar afirma que nesta organização curricular o ensino da língua materna, por exemplo, toma sentido social e a criança terá algo a dizer sobre seus pensamentos:

Ha uma diferença enorme entre ter alguma coisa a dizer e ter de dizer alguma coisa.

Na escola nova motiva-se a expressão fazendo a criança experiencias reais que a põem em situações e incoercível necessidade de se exprimir [...] Então a criança tem sempre alguma coisa a dizer, um pensamento a exprimir, dos fatos que a rodeiam - quando na escola tradicional deve dizer alguma coisa que simplesmente não aprendeu (ESCOBAR, 1934, p. 27).

Nos capítulos que seguirão, o autor explicará, em termos introdutórios, as vertentes psicológicas que influenciam sua concepção de educação. Da Psicogenética têm-se a contribuição dos riquíssimos estudos sobre os estágios do desenvolvimento psicológico da criança, classificados e ordenados por teóricos como Claparède e Ferrière.

Ao mapear, em certa medida, o desenvolvimento dos interesses infantis, tais investigações foram suporte para o desenvolvimento de pesquisas que respondessem qual a etapa certa para introduzir cada conteúdo curricular respeitando o desenvolvimento psicológico da criança, reafirmando que as necessidades da criança não são lógicas e sim psicológicas: “No avaliar as dificuldades, é preciso ponderar, com Claparède, que o que é logicamente mais simples não é o mais simples psicologicamente: uma locomotiva interessa mais á criança do que as leis da alavanca, um gato vivo mais que a vertebra de um gato [...]” (ESCOBAR, 1934, p. 35).

A amplitude da psicologia individual, no capítulo IV, faz da rede de conhecimentos com a qual o autor vinha tecendo seu programa se ampliar ainda mais. Segundo ele, a diversidade que antes estava sendo vista verticalmente agora passa a ser horizontal, pois cada sujeito é unicamente diverso em si mesmo. Para classificar os tipos de mentalidades e os perfis psicológicos Escobar recorre a estudiosos como Yung, Stern, Thondike e Malapert.

É preciso que a programação do ensino esteja empenhada em entender as aptidões, pois “É sobretudo no sentido de suas aptidões que um indivíduo é educável e delas é que o educador deve tirar partido” (ESCOBAR, 1934, p. 37). Mas, ele pergunta como é possível alcançar tamanha extensão?

Sabemos que toda alma tem sua originalidade, toda psicologia é individual e toda pedagogia também. Variando os interesses de indivíduo para indivíduo, ha tantas psicologias quantos tipos de educando e tantas pedagogias quantas as crianças. Temos que entender então á paisagem de cada criança e cada idade (ESCOBAR, 1934, p. 37).

Entretanto, o autor esclarece que “Não seria um programa individual, sob medida” (ESCOBAR, 1934, p. 40) para cada aluno. A compreensão da real contribuição desta psicologia para pensar o programa de ensino pode ser proporcionada por meio de um exemplo sobre o ensino moral para cada tipo de perfil psicológico, conforme elencado por Ferrière, que pode aclarar melhor o assunto:

Também a cada tipo como a cada estadio, diz Ferrière, convirá uma especie particular de sanção moral. Não se deixará tocar o sensorial sinão pelos atrativos do prazer ou pelo receio da dôr; o convencional ou imitador possui quasi sempre em alto grau, o pundonor do seu grupo; com o intuitivo deve-se apelar para o coração, no temor que tem a criança de desgostar a quem ame, à alegria que sente em lhe dar prazer; enfim, ao racional convém explicações, argumentos lógicos (ESCOBAR, 1934, p. 40).

No capítulo V - *A psicologia estruturalista* - o autor retoma as diferenças entre o pensamento do adulto e o pensamento infantil, agregando força à defesa da peculiaridade infantil. Em consonância com isto, o entendimento de matéria deve se definir pela psique infantil e não pela lógica do adulto que a organiza como conteúdo acabado e formatado no programa, uma vez que “A materia de ensino para a criança é concreta, parcial, limitada e coordenada através de suas atuais ocupações. O professor guia essas ocupações e experiencias num sentido científico, tornando possível, pela criança, a reconstrução do processo aquisitivo da verdade. (ESCOBAR, 1934, p. 41).

Para Escobar (1934), o método de ensino que se destaca no atendimento de tal proposta educacional é o trabalho com projetos, pois os temas estudados são advindos dos próprios interesses vitais da criança. Nesta prática, o programa curricular prévio é pensado apenas parcialmente e se torna flexível a alterações na medida que se obtém as respostas das crianças. Além disso, o tempo de duração dos projetos é variável de acordo com o centro de interesse da criança e o estudo dos conhecimentos curriculares que ficariam presos em matérias se tornam móveis e interligados.

A organização dos conteúdos em projetos pode se dar de diferentes modos, pois

A concentração tem varias formas: 1ª) a “correlação”, em que as materias se matêm separadas, mas com numerosos fios de ligação; 2ª) os “ciclos”, em que se misturam os elementos de varias materias para produzir novas combinações de materias; suas variantes são o “acorde”, em que se unem materiais de varias disciplinas por meio de temas concretos, mas conservando cada disciplina sua consistência e organização intimas e a “corda” ou “serie”, das escolas

profissionais; 3ª) “complexos” ou “temas sintéticos”, que eliminam a separação de matérias, mas empregam os materiais delas. (ESCOBAR, 1934, p. 44)

Para reafirmar as potencialidades do que descreveu, o autor apresenta um exemplo do terceiro tipo descrito no excerto acima desenvolvido por Pestrak, no 3º ano de uma escola secundária russa.

No capítulo VI, o autor trata da Psicologia Social e da Psicologia Behaviorista que teriam em comum a proposição de que o pensamento e a ação são regulados por leis sociais, ou seja, “o pensamento é uma ação reduzida e produto social regulado por leis sociais; que toda evolução psicológica, seja a formação lógica ou sentimental, é efeito do comportamento socializado” (ESCOBAR, 1934, p. 49). Nesse contexto teórico, afirma que

Dewey quer a escola um ambiente social simplificado, purificado e equilibrado com os vários meios sociais; a escola um meio natural em situação total, dentro da própria vida, para a auto-realização da criança a escola uma comunidade de vida e de trabalho, com um ambiente de estímulos, rico de material interessante, empenhando a criança em atividades construtivas, com um objetivo de interesse “para ela” e sob um regime de auto-governo e de cooperação; escola com ocupação “da criança”, idênticas ao que ela faz em sua casa, na rua, ou no campo de jogos, experiências surgidas de seus interesses presentes e naturais, de suas necessidades de crescimento e adaptação (ESCOBAR, 1934, p. 49).

Assim sendo, “fazem conceber a atividade escolar como coatividade, interação, coatuação, devendo também o professor considerá-la um trabalho solidário em situação social” (ESCOBAR, 1934, p. 49). A escola possui um caráter social que ultrapassa o programa de ensino e está incluso nele, pois o aluno desenvolverá qualidades e capacidades sociais que serão possíveis somente por meio do contato com instituições extra-escolares.

Segundo o autor, este tipo de ação social é tão importante quanto todos os demais princípios da pedagogia nova; “Aliás é a fórmula de Dewey: aprender a agir com os outros e para os outros, mas pensar e resolver por si mesmo.” (ESCOBAR, 1934, p. 50).

O componente social do programa é melhor explorado pelo autor no capítulo seguinte que tem por título *O aspecto social*; ele reafirma que a escola é uma comunidade de vida social embrionária na qual as experiências vividas pela criança devem prepará-la para a vida adulta em comunidade. “O nosso problema consiste em estudar as necessidades típicas da vida social, a verdadeira natureza do indivíduo nas suas necessidades e capacidades específicas” (ESCOBAR, 1934, p. 53).

O autor discorre ainda sobre a história da construção dos programas na América do Norte, destacando um crescente movimento de valorização de pesquisas objetivas usadas para

embasar um tipo de programa estatístico e analítico. Após pontuar críticas de outros estudiosos, tais como William Bagley e William Kilpatrick e citar um poema de Kalil Gibran, Escobar classifica três tipos de programas:

1. - Um programa de conhecimentos indicando, de maneira precisa, as matérias que se devem aprender, distribuídas em capítulos e em anos. Ele fixa os fatos que a criança deve “saber”.
2. - Um programa de técnicas, determinando as atividades que o aluno possa chegar a executar com rapidez e precisão. Assinala o que a criança deve “saber fazer” [...].
3. - Um programa de interesses, mostrando como e em que sentido interessar a criança (pela história, pelos fenômenos naturais) (ESCOBAR, 1934, p. 58).

Dentre estes, o terceiro tipo é o que melhor corresponde às concepções de Escobar (1934) em relação ao ensino escolar e também à pesquisa educacional. Em sua perspectiva, a ciência da educação enquanto área de estudo e pesquisa deve estar a par das conjunturas que compõem a realidade social; para tanto, é preciso um diálogo constante entre as ciências sociais, políticas e econômicas.

Neste entendimento, “o programa tem que ser considerado uma fase da ordem social [...]. O programa escolar é um corpo de invenções sociais aperfeiçoadas para fazer o homem o que é: dono do mundo em que vive” (ESCOBAR, 1934, p. 61). Devido a isto, Escobar (1934) propõe a eliminação de alguns conteúdos curriculares que incham as matérias de ensino e o acréscimo de outros que farão o programa mais socializador. O foco de sua proposta estaria no sentido dos fatos e não em sua memorização. No entanto, o autor não está a favor da eliminação completa do ensino sistemático em detrimento da prática ou dos interesses infantis, mas sim de uma reestruturação dos conteúdos já existentes para torná-los mais significativos dentro da experiência da criança. Em suas palavras:

Na vida moderna é melhor os alunos conhecerem menos fatos e compreenderem mais plenamente o sentido dos fatos que conhecem, cada fato considerado como uma fase de experiência civilizada. Os fatos se adquirem facilmente, não assim as relações sociais de cada fato.

Defendo um programa com visão social penetrado do espírito e substância do ensino social, um programa socializado, em suma. [...] A análise científica da educação afirma que a escola é o órgão da sociedade para socializar o indivíduo. A escola não é o órgão da sociedade para informar os indivíduos sobre uma multidão de fatos isolados, não é o órgão da sociedade para dotar as crianças de um número determinado de habilidades; não é o órgão para cultivar os instintos das crianças; não é o órgão para aliviar os pais dos cuidados dos filhos (ESCOBAR, 1934, p. 62).

No capítulo VIII - *Tópicos de Dewey* - Escobar discorre sobre alguns dos princípios teóricos tomados como pedra angular de sua argumentação educacional. O primeiro princípio

de Dewey elencado pelo autor é aquele que leva este teórico a vencer as barreiras da dualidade entre o ensino lógico, conteudista e sistemático e o ensino prático, psicológico e afetivo voltado somente ao interesse da criança e suas necessidades.

Tomando as proposições de Dewey como guia, o autor entende que a criança e o programa curricular são apenas dois pontos de uma mesma reta, a saber, a reta da evolução do conhecimento. Isto é, estão presentes na atividade da criança as forças que, se condicionadas ricamente, levam à maturidade dos conhecimentos científicos, pois possuem a mesma natureza.

Os programas de ensino devem estar em relação com a experiência. É preciso tornar a experiência de que eles são os resumos. É preciso traduzí-los em termos psicológicos, reconhecendo e esclarecendo as experiências pessoais, imediatas, que foram a origem das ciências e lhes deram a sua significação (ESCOBAR, 1934, p. 66/7).

E continua: “O meio legítimo de sair desse embaraço está em se transformarem as matérias de ensino, adaptando-as à vista da criança e fazendo-as entrar no seu horizonte visual. (ESCOBAR, 1934, p. 67).

José Ribeiro Escobar diz que, na verdade, os conhecimentos científicos finalizados na forma das matérias servem ao educador e não ao educando. Quer dizer, o educador precisa ter o domínio destes conhecimentos científicos e saber quais os processos históricos que deram origem a eles. A atuação do professor deve guiar, indiretamente, a experiência do aluno rumo a este processo de desenvolvimento científico por meio de questões interessantes e estudos aprofundados até que cheguem ao final maduro e esperado de construção de um conhecimento significativo. Ratificando que,

Quando utilizarmos os gostos naturais da criança para nascer o desejo de aprender; quando procurarmos meios em todas as matérias para a criança querer estudar; quando satisfizemos a necessidade de atividade física da criança, sua curiosidade natural, seu instinto de imitação, seu gosto pelo brinquedo, o trabalho construtivo, sua mania das coleções, quando explorarmos em suma o ensino motivado - “motivated teaching” dos americanos - teremos enobrecido o programa. (ESCOBAR, 1934, p. 26).

No último capítulo - *As dificuldades do programa de Aritmética*-, o autor irá lançar mão da pergunta construída por ele ao longo de todo seu texto, qual seja, “Há possibilidade da construção ‘científica’ dos programas escolares?” (ESCOBAR, 1934, p. 83).

Segundo ele, a resposta para tal pergunta é o assunto que dará continuidade a esse livro, isto é, ao volume II. Porém, adianta que este ideal não está muito próximo porque faltava aos educadores percorrer o caminho da reconceitualização da educação. Tarefa da qual o volume I se encarrega, como é lícito presumir.

Sobre o desenvolvimento dos estudos aritméticos, recorre às pesquisas de Vasconcelos

para destacar as contribuições das inovações psicológicas que se dedicaram a desvendar o desenvolvimento da psique infantil e suas formas de aprendizagem. Segundo o autor, a contribuição dos estudos psicológicos à área pedagógica possibilitou aos pesquisadores da aritmética dizer em que idade é propício o ensino dos números; quais capacidades psicológicas estão presentes quando se exercita o pensamento aritmético; como entender as principais dificuldades dos alunos no aprendizado desta disciplina; dentre outras informações de grande valor.

Em relação aos testes de medidas educativas, o autor diz que em nenhuma outra disciplina curricular houve tão grande e rápida adesão quanto na Aritmética. Para finalizar este assunto o autor deixa claro que, frente aos estudos norte-americanos, há uma idade mínima para que os ensinamentos matemáticos sejam válidos e proveitosos, pois a criança demanda da maturidade psicológica algumas funções que só estarão desenvolvidas a partir dos seis anos de idade.

Ao longo da obra há quatro momentos em que Escobar trata de conteúdos curriculares que, considera, não poderiam ficar à margem do programa de ensino. O primeiro momento aparece dentro do capítulo *Novos tempos, novos programas* tratando sobre a leitura.

Em relação à forma de ensinar a leitura, Escobar questiona: “Quando se fala da leitura aos analfabetos, esse título não pode vir assim hierático e isolado: é mister desdobrá-lo em sugestões, que, afinal, traem uma orientação. Trata-se da leitura alfabética?” (ESCOBAR, 1934, p. 10), Da leitura de sentenças? Da leitura silábica? Da leitura funcional? Da leitura oralizada e artística ou da silenciosa inteligente? Ao final deste tópico, ele ainda questiona a utilidade da leitura: para se informar? Para o conhecimento dos “espíritos escolhidos” ou para proporcionar um “ócio ativo e fecundo [...] aos empregados, que hoje têm as férias pagas e não sabem utilizar as horas de lazer senão nas tavernas?” (ESCOBAR, 1934, p. 11).

Fato é que, uma formulação do programa de ensino não pode negligenciar as necessidades vigentes e claras vindas da sociedade como as expostas em sua última pergunta (ESCOBAR, 1934). Assim como no caso da leitura, Escobar realiza num segundo momento de questionamentos acerca do ensino dos números. Para isso cita vários autores, destacando Pestalozzi e a pesquisa realizada por Howell sobre a melhor forma de apresentar os numerais para crianças no primeiro ano de ensino escolar.

Mais adiante em suas formulações, o autor escreve dois tópicos no capítulo *A psicogenética* sobre o ensino de história. Discorre a respeito dos dados levantados por Moine, constatando que crianças de oito anos não possuem a concepção de causalidade e finalidade indispensáveis para o aprendizado de história. Fala também sobre o ensino de história nacional e internacional em um inquérito realizado no congresso de Luxemburgo. Resumidamente,

segundo o autor, para o ensino de história é preciso: 1) A noção de causalidade e finalidade; 2) A noção de tempo; 3) A ordem cronologia; 4) A imaginação reconstrutiva; 5) O sentido da discriminação; 6) A faculdade de abstração; 7) A noção de espaço; 8) O conceito filosófico do dinamismo. (ESCOBAR, 1934, p. 32).

Ao discursar, mais uma vez, sobre conteúdos e materiais curriculares, o autor descreve as atividades manuais necessárias para o ensino ativo, no último capítulo do livro, denominado *Trabalhos práticos não especializados*. Escobar utiliza de parte da relação realizada por Bobbitt das atividades para o ensino que vão desde o cuidado diário com as obrigações domésticas, até a organização de ambientes arquitetonicamente. Este capítulo parece indicar que, na perspectiva dessa proposta curricular, um sujeito completo é aquele capaz de garantir sua autonomia frente às necessidades da vida adulta sejam elas intelectuais ou técnicas.

3.3. O sentido da obra *A construção científica dos programas*

A síntese analítica da obra de José Ribeiro Escobar não deixa dúvidas de sua participação ativa no movimento de renovação educacional no estado de São Paulo, que se desenvolveu mais fortemente nos anos de 1930, quer pela identidade dos objetivos, quer pelo cargo ocupado na hierarquia educacional no qual lhe competia orientar os professores na realização da política então em implementação.

Uma das características da obra que mais se destaca é a quantidade de autores citados, na maioria estrangeiros e, resalte-se, citados apenas pelo sobrenome sem a identificação com obras específicas. Embora as normas de citação bibliográficas hoje vigentes não fossem adotadas no período, é possível supor que tratasse de referências de ampla circulação entre os propositores da reformas e seus presumidos leitores.

Organizando os argumentos do autor por temas tratados ao longo da obra, pode-se elencar os nomes mais citados e relacioná-los a determinados temas.

Ao todo foram 145 citações organizadas em 57 temas tratados pelo autor ao longo de 95 páginas. Dos muitos autores citados por Escobar, destaca-se John Dewey a quem foi dedicado o capítulo *Tópicos de Dewey*, além de citações em seis dos temas abordados no livro.

O segundo autor em destaque é Claparède, por estar presente em oito dos temas tratados e por sua indicação metodológica do ensino por meio da experiência a fim de que seja interessante para o aluno. O autor se apoia em Claparède, ainda, para sugerir o caminho das aptidões infantis para efetivação do programa das matérias a fim de um efetivo aprendizado por parte da criança.

O terceiro que aparece por mais vezes ao longo da obra é Kilpatrick e, tanto este autor quanto Claparède estão presentes em quatro dos temas tratados. Para tratar sobre as rápidas transformações do mundo moderno e suas demandas educacionais, o autor cita as ideias de Kilpatrick; em relação ao ensino tradicional, ele cita os autores Rugg e Shumaker para criticar o ensino sombrio, cansativo e inerte dos métodos que ressoam em livros e quadros negros. Os três autores mais citados, por sua vez, são aqueles cujos textos foram publicados também na revista *Escola Nova*.

Os demais autores citados por Escobar aparecem com menos frequência, normalmente em uma temática apenas, ou tratam sobre o ensino de uma matéria específica ou sobre algum fundamento psicológico e social do programa. O Quadro a seguir, sintetiza essas menções.

Quadro 4 – Autores citados por José Ribeiro Escobar

Citações em “A RECONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROGRAMAS”		
Argumentos	Autores	Página
O mundo moderno e suas demandas educacionais.	Kilpatrick	p. 7
Crítica ao ensino tradicional – prática maçante, cansativa e sombria;	Rugg e Shumaker	p. 8
Defesa do princípio da educação por meio da experiência;	Rabelais, Montaigne, Rousseau, Dewey, James, Claparède, Kilpatrick, Froebel	p. 8, 41, 49, 50
O programa e a psicologia das faculdades;	Locke	p. 10
O programa e a psicologia dos estados de consciência;	Pillsbury e James	p. 10
O programa e a psicologia funcional;	Dewey e Ladd	p. 10
O programa e a psicologia comportamental;	Watson	p. 10
O programa e a psicologia do comportamento com fim em vista;	Herrick e Prince	p. 10
O programa e psicologia da configuração;	Whertheimer e Koller	p. 10
O programa e a psicanálise;	Freud	p. 10
O programa e a psicologia analítica – Ramo da psicanálise;	Jung	p. 10
O programa e a psicologia individual – Ramo da psicanálise;	Adler	p. 10
O programa e a psicologia científico-social;	Spranger	p. 10

O programa e a psicologia experimental;	Hall, Wundt, Piéron, Binet, Gates, Pintner	p. 10
O programa em relação à leitura alfabética clássica;	Diogenes de Alicarnasso; Quintiliano	p. 10
O programa em relação à leitura silábica de Pascal;	Tomaz Guyot, Antonio Arnauld e Comenio	p. 10
O programa em relação à leitura de palavras;	Vogel e Lambruchini	p. 10
O programa em relação à leitura por sentenças;	Jacotot	p. 10
A leitura pela construção de cartilhas tipográficas;	Freinet	p. 11
Método de objetivação da análise numérica;	Pestalozzi	p. 11
Método de ensino numérico cíclico;	Denzel e Grube	p. 11
Método de ensino numérico psicológico;	Dewey e Mac-Lellan	p. 11
Método de desenho dos números;	Born, Busse, Behme, Hentschel, Beetz, Sabelewsky e Kaselitz	p. 12
Influência da disposição de objetos no ensino numérico objetivo;	Lay, Born, Howell	p. 12, 13
O programa abordando o trabalho como mais um método de ensino;	Neuendorf, Lay, sharrelmann, Gansberg	p. 14
O trabalho como um método privilegiado de ensino;	Kershensteiner, Ertli, Sikinger, Pabst, Seidel	p. 14
A escola organizada pelo trabalho da criança;	Dewey, Oestreich, Kaveran, Kropotkine, Robin	p. 14
O papel social do trabalho como centro do método de ensino;	Kalachnikov, Blonsky, Lenine, Krupskaja, Lunacharsky, Shulgin, Pestrak, Pinkevich	p. 14
Defesa a memorização do raciocínio e diminuição do programa;	Concorcet, Piéron	p. 14
Denúncia a observação com fim em si mesmo, feita para preencher questionários;	Goué, Isnardi, Lépori, Mercante, Calkins (Autores das cartilhas)	p. 15
Os estágios de desenvolvimento da linguagem;	Piaget	p. 15
Pesquisas que comparam o ensino tradicional com o renovado;	Alice Hermann-Cziner, Edith Lenart	p. 18
A atenção movida pelo interesse para a aprendizagem;	James, Claparède	p. 19, 22
Especificidades infantis e a personalidade da criança;	Blum, Jean Phelippe, Claparède	p. 20
A criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem;	P. Lacombe, Curtis, Bonser	p. 21

Aprendizagem por associação e os sentimentos infantis;	Anísio Teixeira, Kilpatrick	p. 22
Diferença entre atração e interesse;	Counts, Claparède, Roger Cousinet, Antipoff, Dewey	p. 22, 23
Apresentação psicológica das matérias do programa;	Dewey, Claparède	p. 23, 41
As atividades manuais na aprendizagem;	Dewey	p. 25
A atividade lúdica e os jogos;	Platão, Froebel, Rousseau, Claparède	p. 25
O ensino da língua materna por meio da realidade;	W. James	p. 27
Evolução intelectual dos interesses infantis;	Claparède, Ferrière	p. 29, 30
O ensino e a maturidade infantil para as intervenções;	Alfred Binet, Claparède, Ovidio Decroly, Hacker e Knight, Buckingham e Macltchy	p. 30, 31 ,90
O desenvolvimento da linguagem falada;	Decroly, Descoedres, Smith, Prescott, Piaget	p. 31
O ensino de história;	V. Moine	p. 31
O inquérito de Luxenburgo;	Lapierre	p. 32
A auto-educação por meio da análise dos assuntos;	Washburne	p. 35
O caminho do programa por meio das aptidões;	Claparède, Piéron	p. 35, 37
Classificação psicológica e os tipos de inteligência;	Yung, Stern (baseado em Spranger), Thorndike, Malapert	p. 38
Educação moral de acordo com as personalidades;	Ferrière	p. 40
Programa por projetos;	Wells, Pestrak	p. 44
Programa voltado para ações social	Dewey, Pestalozzi e Natorp	p. 53
Reconstrução do programa nos Estados Unidos;	Franklin Bobbitt, Thorndike, Ayres, Buckingham, Horn Houmo, Jessup e Coffiman,	p. 54, 55
O básico do programa para o ensino primário;	Alberto Pinkevich, Franklin Bobbitt,	p. 59, 61
Visão social da educação e do programa	Charles H. Judd	p. 61
Investigação no campo da aritmética;	Brownell	p. 84, 86
Testes educativos na aritmética;	Wilson e Hoke, Curtis, Stone, Buswell, Brueckner, Jonh, Monroe, Studebaker	p. 88, 89

Fonte: ESCOBAR, 1934. *A construção científica dos Programmas.*

Se os autores citados por Escobar forem agrupados em termos de princípios para repensar o programa, é possível delinear seu arranjo curricular em termos teóricos, metodológicos e psicológicos. Também fica, mais uma vez, evidenciada a maior apropriação

da teoria de Dewey em detrimento dos demais teóricos; isso porque os pensamentos deweyanos estão presentes tanto nos princípios teóricos quanto naqueles metodológicos do ensino proposto.

Como aporte psicológico do programa pensado por Escobar, podem ser citados os estudos de Piaget, Alfred Binet, Claparède, Ovidio Decroly e Ferrière, já que são contribuintes para o entendimento do desenvolvimento infantil no que tange à aquisição da linguagem, o amadurecimento das capacidades psíquicas e a evolução do interesse infantil.

Para abordar o entendimento das inteligências psicológicas infantis e das aptidões, o autor se vale dos estudos de Claparède, Piéron, Thorndike Malapert e Yung para argumentar sobre a necessidade do conhecimento completo da criança para uma adaptação do programa as suas peculiaridades. Sendo assim, o autor entende a criança como um ser complexo psicologicamente, formado por interesses, inteligências e aptidões que estão num constante processo de amadurecimento e adaptação ao mundo social, moral e inteligível que o cerca.

Em termos teóricos, o autor conta com os seguintes embasamentos conceituais: 1) a conciliação entre a criança e a matéria através dos apontamentos de Dewey; 2) a afirmação da aprendizagem pragmática apoiado em Dewey e Claparède; 3) a aprendizagem por associação explicada por Anísio Teixeira e Kilpatrick; 4) a valorização do caráter social da educação e da visão que toma as matérias de ensino como constructos históricos, de acordo com Dewey, Pestalozzi, Natorp e Charles H. Judd.

Quando se trata de norteadores metodológicos mais gerais, Escobar deixa claro que os modos de ensinar devem ser guiados pelo respeito ao interesse funcional e às características psicológicas da criança – pautado pelos estudos de Blum, Jean Phelippe, Claparède, Piaget, Counts, Roger Cousinet, Antipoff e Dewey. Segundo o autor, o cerne normativo do programa é a criança. Ele defende um ensino afetivo – James, Claparède, Kilpatrick e Dewey –, que utilize recursos lúdicos – Pestrak, Wells, Froebel e Rousseau –, apresente os conteúdos de forma psicológica – Dewey e Claparède –, com destaque para a realização de projetos – Pestrak e Wells.

Escobar deixa claro seu posicionamento a favor de “um programa de interesses” (ESCOBAR, 1934, p. 58) que leve a criança a se interessar pelas matérias por meio da condução funcional de seus impulsos. Em sua proposta, o papel da escola é o de socializar o sujeito, por isso, não importa a quantidade de fatos apreendidos pelo aluno, mas sim o sentido que estes fatos incorporam em sua aprendizagem. O autor entende que a educação é o principal meio para a formação do cidadão e essa finalidade social precisa estar firmemente alicerçada para evitar qualquer distorção metodológica advinda da má compreensão dos objetivos educacionais.

É interessante notar que, por mais que este livro seja uma publicação da Diretoria do Ensino e tenha a intenção de direcionar os professores na elaboração do programa escolar, Escobar cita outras vertentes psicológicas e metodológicas que podem implicar um direcionamento diferente para o programa. Ou seja, há uma abertura para outras possibilidades de estudo e de definições curriculares, mesmo que não sejam as mais adequadas frente à composição educacional da época.

Assim o livro de Escobar toma a característica de uma introdução ao estudo dos programas direcionado aos professores paulistas e, por isso, muitos temas são levantados sem ter uma resposta definitiva a eles, o que pretendia fazer no segundo volume, mas não se sabe se chegou a ser publicado. No entanto, é possível afirmar que seria um programa voltado para as experiências práticas da vida real, com valorização das artes manuais e com uma estruturação contextual e social das matérias de ensino.

Sendo a favor de um currículo que equilibre as necessidades da escola com as necessidades sociais, o autor sugere um programa aberto às atividades de intervenção na comunidade e que busque uma dinâmica de aula mais democrática. Ele evidencia seu respeito pelas aptidões e particularidades infantis e sua intenção em considerá-las no momento de repensar o programa.

Segundo os estudos apresentado de Escobar, quando há uma proposta de reconstrução científica do programa estão implicados meios de investigações como inquéritos, medições de desempenho, testes psicológicos e estudos de autores que se dedicam à investigação do programa escolar. Seus apontamentos evidenciam uma grande complexidade em torno do programa e, por isso mesmo, uma dificuldade em defini-lo.

Com a leitura de sua obra e a pesquisa sobre sua vida, pode-se dizer que este autor atuou como um vetor de transmissão dos ideais escolanovistas dando um novo sentido a estes princípios e acabou por realizar uma leitura interpretativa das teorias iniciais contribuindo para a caracterização de um movimento nacional de disseminação de ideias educacionais ligadas a esta vertente renovadora.

O autor toca em vários assuntos que já haviam aparecido nas publicações da revista *Escola Nova*, o que nos leva a pensar no movimento das ideias e na persistência das necessidades que fazem estas mesmas ideias continuarem a ressoar por quatro anos como orientação docente. Nota-se o diálogo entre os princípios estabelecido por Escobar e os princípios estabelecidos por Dewey no artigo *A criança e o programa escolar* publicado na revista *Escola Nova*. Assim como também estes mesmo princípios, da educação democrática por meio da experiência, aparecem na proposta de Lourenço Filho.

Isso porque todos estes escritores educacionais estão embebidos no mesmo engajamento teórico e político, vindos dos Estados Unidos, da Alemanha, da Áustria, da Itália e de tantos outros países que também defenderam estes princípios educacionais. Não há nenhuma pretensão em aproximar estes pensadores de forma indistinta, mas tendo consciência das ressalvas sociais, locais e teóricas é possível perceber fatores comuns.

É em torno desse assunto que Fernando de Azevedo escreve sobre os embasamentos teóricos do movimento escolanovista na introdução do programa para as escolas primárias do Distrito Federal. Quando afirma que não se pretendia uma aplicação das teorias estrangeiras, mas desenvolver uma prática que estivesse de acordo com este princípio comum:

Todos esses inovadores, criadores ou systematizadores de ideias têm nas suas obras, orientações no mesmo sentido, “um fundo commum”, coerente e solido, que procuramos destacar, de nosso ponto de vista [...]. O que constitue, não sobre as ideias básicas, mas em concordância com ellas, uma contribuição pessoal de cada autor, um ponto de vista original, assimila-se a essa “sub-estructura commum”, enriquecendo-a e desenvolvendo-a, não “por acréscimo”, por superposição, mas logicamente, como um processo de evolução orgânica do systema de educação popular, orientado para uma nova finalidade pedagógica e social (AZEVEDO, 1930 B, p. 199).

Portanto, é deste movimento de ideias com o mesmo fundo comum que estamos tratando. Seria a contribuição destes pensadores para o desenvolvimento do ideal educacional tendo em vista a contribuição entre as áreas do conhecimento em prol do desenvolvimento humano e social das futuras gerações.

Em relação ao escrito de Escobar compor uma parte da proposta que estava sendo gerada há quatro anos, pode-se perceber que ele sistematiza aquilo que Lourenço Filho havia denominado como programa mínimo. O Código de Educação (1933) definiu as matérias, mas havia ainda a tarefa de compor um programa constituído de conhecimentos e práticas coerentes com os princípios reformistas; é o que faz Escobar legitimado pelo cargo que ocupava.

Pode-se estabelecer alguns paralelos e aproximações entre a revista *Escola Nova*, a legislação educacional de 1933 e do livro de Escobar (1934). Frente às informações obtidas até aqui, é possível perceber a intenção de se estabelecer um programa coerente com os princípios reformistas da Escola Nova, respeitando as particularidades nacionais.

Em todos os documentos apresentados há uma inclinação ao ensino prático das disciplinas do programa, apontando para uma maior participação do aluno e valorização das experiências reais vividas por ele. Considerando a cronologia das publicações, pode-se dizer que o livro de Escobar (1934) sofreu influência dos pensamentos em voga naquele período e dos documentos que já vinham sendo veiculados até então.

Além dos autores, as fontes analisadas discutem temas que fazem parte da educação progressista, a saber, 1) a necessidade de mudança demandada pela sociedade moderna; 2) o ensino em torno da experiência do aluno; 3) a centralidade do interesse infantil para a construção do programa; 4) a importância do equilíbrio e da aproximação entre escola e sociedade; 5) o papel decisivo do professor e da liberdade pedagógica.

Tanto na revista *Escola Nova* quanto no Código de Educação, há alusão à *pedagogia moderna ou contemporânea* a qual se entende melhor quando Anísio Teixeira – na revista *Escola Nova* – e Escobar recorrem à história norte-americana.

Outrossim, todos os documentos analisados trazem à tona a necessidade de um mínimo de conteúdo pré-fixado embora diverjam quanto à definição desse mínimo. Vale recordar, a discussão em torno do programa mínimo que se inicia em 1930 perdura até meados de 1940 na tentativa de alcançá-lo. Lourenço Filho, como foi dito anteriormente, propõe na revista *Escola Nova* que o programa mínimo deve se pautar na leitura, na escrita, no cálculo, nos hábitos de higiene, nas normas sociais e na compreensão dos direitos cívicos. Nos programas publicados no segundo e terceiro número da revista *Escola Nova*, as matérias que se repetem são: História do Brasil, Geografia, Leitura, Escrita, Ciências Físicas e Naturais, Geométrica, Higiene, Desenho, Educação Moral e Aritmética. Estas matérias aparecem arranjadas de várias formas, de acordo com as variações de idade e região, mas estão presentes em todos os programas.

Já o Código de Educação de 1933, ao detalhar as matérias, agrega a elas o ensino de ginástica e atividades manuais, conforme pode ser acompanhado no “Art. 237 – O plano de educação primária abrange: Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil e Educação Cívica, Ciências Físicas, Trabalhos Manuais, Desenho, Caligrafia, Canto e Ginástica” (SÃO PAULO [Estado], 1930, p. 57).

Escobar se pauta em Alberto Pinkevich para ordenar as capacidades mínimas que o programa da escola primária deve estabelecer, sendo que os eixos regulamentadores são: capacidade de orientar-se; capacidade de expressar-se; capacidades sanitárias; capacidades práticas; capacidades agrícolas; capacidades científico-experimentais; e capacidades comunais que se refere à participação social. Ele ainda transcreve parte da lista de objetivos educacionais formulada por Franklin Bobitt com algumas habilidades técnicas e práticas a serem desenvolvidas. Além dessas capacidades, menciona, especificamente, o ensino da Leitura, da História, da Aritmética e das Ciências Naturais.

Tem-se a impressão de que a ideia de programa construída por esses autores é algo pautado no ensino das disciplinas fundamentais com ampla valorização da prática e da técnica. As atividades sociais também são largamente desenvolvidas tanto por meio dos trabalhos de

intervenção social por parte dos alunos, quanto através de uma organização mais democrática e de auto regulação da sala de aula.

Em relação ao programa específico que Lourenço Filho (1930 A) demandou aos professores, a segunda edição da revista *Escola Nova* deixa clara a intenção de direcionar o corpo docente para a elaboração dos programas e, aos inspetores escolares, cargo ocupado por José Ribeiro Escobar como chefe do Serviço de Programas e Livros Escolares, a tarefa de orientar e fiscalizar essa atividade. É possível dizer que o livro publicado em 1934 é um estudo direcionado ao professorado do sistema público de ensino com a finalidade de fornecer material de consulta e fomentar os estudos pedagógicos antes incentivados por Lourenço Filho (1930 B).

Em relação à construção da mentalidade professoral, citada em entrevista pelo próprio então Diretor Geral na primeira edição da revista *Escola Nova*, fica claramente relacionada com a libertação intelectual dos docentes por meio dos estudos pedagógicos apoiados e exigidos por parte da Diretoria Geral da Instrução Pública.

A liberdade pedagógica está, desde o princípio, condicionada ao estudo e prática dos conhecimentos advindos da nova Psicologia e ao cumprimento das normas de bom desenvolvimento (FILHO, 1930 A). Como incentivo a este novo comportamento, são prometidas mudanças nas condições de trabalho dos professores realizadas pelo novo Governo (FILHO, 1930 A).

Também são oferecidos exemplos bem sucedidos de reformas que contaram com o apoio de uma classe docente estudiosa e animada, para além da criação de reuniões de estudos pedagógicos (BACKHEUSER, 1930 A). O segundo e terceiro número da revista evidenciam a necessidade de uma mudança na postura pedagógica por parte dos professores e, neste caso, não é a voz do Diretor Geral que traz tais afirmações. Os redatores dos programas publicados pela revista deixam clara a necessidade de uma atualização nos conhecimentos dos professores em atuação e que, por mais que a formação inicial destes docentes não os tenha preparado para tal, é preciso um esforço em torno de estratégias que garantam essa renovação (*Escola Nova*, 1039 B).

Alguns destes inspetores e professores até citam a criação de bibliotecas pedagógicas e o oferecimento de cursos aos professores como possíveis atitudes, por parte da direção central do ensino, que podem contribuir para esta mudança. Ainda nos segundo e terceiro números da revista Lourenço Filho evidencia o trabalho de inspeção escolar como uma das formas de levar aos professores as novas ideias.

O Diretor Geral também enfatiza as mudanças que ocorreriam na avaliação do trabalho

docente, passando a exigir testes mais objetivos e precisos. Pode-se entender esta atitude também como uma condicionante da mudança professoral, pois se pretende avaliar os professores por meio de resultados em testes mais precisos sobre seus conhecimentos e sua prática.

A alteração na forma de avaliação leva a uma mudança de comportamento daqueles professores que, como diz Lourenço Filho (FILHO, 1930 A) se afastaram das leituras e dos estudos. Considerando que a antiga avaliação era feita por número de alunos aprovados e a nova avaliação será realizada por conhecimentos e práticas em testes, os critérios de promoção docentes também mudarão. O livro de Escobar vem como uma efetivação desses desejos expressos na revista *escola Nova* e como garantia de que os professores estejam aptos a cumprirem a tarefa que lhes cabe, mediante o Código de Educação, de exercerem a liberdade pedagógica de acordo com os estudos modernos da educação.

Sendo assim, algumas propostas de Escobar parecem ir ao encontro das medidas presentes no Código de Educação de 1933, compondo uma só estratégia da administração central para a orientação docente. Dentre elas estão a criação da biblioteca e do museu central que ofereciam palestras aos docentes; a criação do Serviço de Programas e Livros Escolares; o Serviço de Publicidade e Informação e o Serviço de Classificação e Promoção de Alunos.

São estabelecidos também o serviço de inspeção escolar, as missões técnicas e os cursos de férias oferecidos pelo Instituto de Educação. Todos esses serviços técnicos tinham como objetivo o oferecimento de orientações aos professores em atuação. Isto quer dizer, foi criado uma gama de serviços e institutos responsáveis pela renovação da postura professoral.

Também se pode considerar que os próprios documentos analisados aqui foram direcionados aos docentes e utilizados como instrumentos de formação desta nova consciência professoral que Lourenço Filho chama de “*mestre de escól*” (FILHO, 1930 A, p. 84).

Entretanto, se contrapusermos este levantamento das estratégias⁸ da administração central do ensino com os resultados evidenciados pela autora Rosa Fatima de Souza (2009), chegamos a algumas observações interessantes das táticas elaboradas pelos professores como resistência ou apropriação interpretativa das normas impostas. O esforço em torno da mudança da postura docente é corroborado:

De fato, nas reuniões pedagógicas eram tratados assuntos relacionados aos conteúdos e métodos de ensino. No relatório da delegacia do ensino da capital, o delegado assinalava o teor dessas reuniões [...]. Aulas modelos eram

⁸ Conceito utilizado por Anne Chartier no livro *Escolas, Culturas e saberes* para definir a cultura como algo que está no espaço dos atores e que se movimenta de acordo com as produções de sentidos destes; em contraposição as imposições institucionais que usam da força para impor programas e capitalizar resultados. A autora faz uma apropriação dos conceitos definidos primeiramente por Michel de Certeau.

ministradas pelos inspetores escolares visando à orientação técnica do ensino. Resquícios da pedagogia como *arte de ensinar*, essas aulas buscavam modelar e uniformizar práticas. [...] As reuniões pedagógicas prestavam-se também à racionalização dos trabalhos escolares e à padronização do ensino. (SOUZA, 2009, p. 209-210).

Todavia, estas práticas, que rompiam um pouco a cadência da sala de aula, eram esporádicas e pontuais. Segundo a autora, não são todos os professores atingidos pelo ânimo renovador e nem todas as aulas guiadas pelo ensino ativo por meio da experiência.

No território da Sala de aula, o sopro da renovação se insinua lentamente. [...] As fotografias ressaltam a gramática espacial da sala de aula. A formalização do ensino domina o cenário. [...] As imagens dão a ver uma cultura material que em tudo se presta a um modo determinado de ensinar: carteiras, mesa do professor, relógio na parede um ou dois armários [...]. A aula – universo de aprendizagem do código da escrita e dos rudimentos das ciências físicas e naturais – exige dos alunos concentração, obediência, disciplina, asseio, bons modos; e do professor, uma conduta moral exemplar e ilibada apresentada no modo de vestir, de andar, de conduzir a classe, na altivez da autoridade exercida. [...] Justamente contra essa ordem das cadências simultâneas é que se voltava a escola nova propondo a subversão do modelo então constituído de sala aula. [...] No entanto, as imagens de sala de aula das escolas paulistas mostram, ao contrário, a forma de um modelo que instituído em pouco mais de três décadas se encontrava em plena vitalidade (SOUZA, 2009, p. 201-202).

Enfim, pode-se retomar os dados do quadro 4 para reafirmar que os autores mais citados por Escobar são John Dewey, Claparède e Kilpatrick, não por acaso, autores que tiveram obras traduzidas e editadas no Brasil pelo mesmo grupo de autores que lideravam o movimento renovador.

O caso de John Dewey ilustra de modo exemplar a disseminação de seu pensamento no Brasil. O texto *A criança e o programa escolar* esteve presente no primeiro número da revista *Escola Nova*, com tradução de Anísio Teixeira, com o objetivo de orientar a elaboração dos programas pelos professores. Foi publicado, logo depois, no livro *Vida e educação*, integrando a coleção *Atualidades Pedagógicas*, organizada por Anísio Teixeira para a Companhia Melhoramentos, que trazia uma longa explicação sobre o texto e sobre a obra do autor, elaborada pelo próprio tradutor. Por fim, o texto é compilado no livro de Escobar, no capítulo VIII denominado de Tópicos de Dewey.

Marta Carvalho e Maria Rita de A. Toledo, em diferentes trabalhos, explicitaram o processo de circulação dos saberes da escola nova:

No Brasil dos anos de 1920 e 1930, o livro é peça fundamental de um programa de transformação da cultura nacional em que se engaja toda uma geração de políticos e intelectuais. Nesse programa, a reforma da escola tem lugar central e editar livros voltados para a formação docente como

Bibliotecas para professores é uma das principais estratégias. Essas bibliotecas organizam-se como espécie de repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Trata-se de constituir uma nova cultura pedagógica apta a promover uma mudança de mentalidade do professorado, peça-chave do *programa de reforma da sociedade pela reforma da escola* que estava em curso (CARVALHO e TOLEDO, 2006, p. 48, grifos das autoras).

Nessa estratégia, no entanto, as publicações parecem desempenhar diferentes funções. As traduções, pode-se dizer, apresentariam os autores, obras e conceitos aos leitores brasileiros; os livros escritos pelos intelectuais que lideravam a reforma explicaria o arcabouço conceitual e as possibilidades de sua utilização no contexto brasileiro com acréscimos e reflexões originais; os periódicos, além de sugestões bibliográficas, traziam exemplos de execução e implementação desse movimento em diferentes contextos; livros como o de Escobar constituíam-se como sínteses explicativas da bibliografia mais complexa que estava em circulação. A contradição que emerge é que, no limite, poderiam substituir a leitura dos autores e solapar a reforma da mentalidade também pretendida.

4. Considerações finais

Após as leituras, pode-se dizer que José Ribeiro Escobar foi agente importante na disseminação das ideias da Escola Nova no Brasil, principalmente em São Paulo e Pernambuco, nos anos de 1930. Ele fez parte do grupo de reformistas que defendia a escola do trabalho e a educação ativa na tentativa de fazer valer a aprendizagem por meio da experiência infantil. Percebe-se que este autor possuía um forte vínculo com o estudo da Aritmética, mas sua influência não se deteve apenas nesta área de conhecimento.

De acordo com o estudo realizado, Escobar era amplamente requisitado em inquéritos e possuía publicações variadas em revistas, jornais e livros. Sua voz ganha ainda mais visibilidade quando passa a ocupar um cargo de destaque dentro da administração do ensino da época no Estado de São Paulo. Com isso, ele passa a contribuir para a normatização do sistema educacional por meio da definição do programa escolar e da orientação docente para este processo.

O Código de educação, os textos sobre a Escola Nova no Brasil e a revista *Escola Nova* oferecem informações que podem dizer um pouco mais sobre o contexto histórico e político deste autor. Era um contexto histórico marcado pelas interações entre o projeto político e o projeto pedagógico da época – algo característico das definições curriculares (SACRISTÁN, 2013) – como, por exemplo, a conveniência de uma reforma educacional para o novo governo que se instaurava e o desejo, fortemente nacionalista, que caracterizava ambas as mudanças. Destaca-se um processo de ampliação do debate educacional desde o período republicano com forte efervescência no governo posterior – Era Vargas – que deu um espaço determinante às definições educacionais não apenas na constituição (BRASIL, 1934), mas também no incentivo à organização de manifestações e regulamentos que colaborassem com a formação de um ideal nacional moderno (MATTE, 2002).

Com a análise do livro de Escobar, foi possível notar que o autor mantinha diálogo com os demais nomes de destaque do movimento, como é o caso de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Para além de um simples diálogo, nota-se que este livro de Escobar é uma continuidade das propostas de mudança para o programa escolar pensadas e normatizadas por estes outros reformistas. São decisões em cadeia que, juntas, pretendem normatizar, regular e orientar a construção do programa escolar para a Escola Nova.

Com todos os indícios apresentados pelos documentos analisados, o projeto educacional (SACRISTÁN, 2013) desse período pretendia formar um sujeito nacionalista e crítico; um cidadão ativo e participativo que suprisse as necessidades modernas da sociedade com uma

formação integral que abrangesse desde sua formação intelectual, até seus comportamentos sociais e morais. Isso se liga ao desejo de formar uma sociedade mais democrática, participativa, intrinsecamente nacionalista e com pessoas autônomas tanto em seu pensamento quanto em suas necessidades práticas para a vida.

Porém, como é característico das tentativas de rupturas curriculares (GOODSON, 1995) e culturais, este contexto educacional vivido por Escobar era rodeado, até mesmo constituído, por disputas e embates sobre a formação do contingente humano nas definições educacionais. Foram encontradas tensões entre o ensino tradicional que estava instaurado até então e o ensino moderno da proposta reformadora; assim como o conflito entre tradição e inovação. Também foi destacada a disparidade entre a formação oferecida nos centros urbanos pelos grupos escolares e nas localidades mais afastadas pelas escolas isoladas, causando um paradoxo entre a democratização do ensino público e a institucionalização da desigualdade social. Outra tensão encontrada foi o jogo de interesses em torno da disseminação da reforma educacional tendo São Paulo como expoente transformador que levaria a “modernidade” aos demais Estados.

É em meio a este contexto histórico, político e curricular que Escobar escreve seu livro *A construção científica dos programas* em 1934. Rodeado por tensões e vivenciando diferentes níveis da realidade educacional, o autor se encoraja a cumprir o importante papel de direcionar o professorado rumo a uma reconstrução do programa escolar condizente com os princípios reformistas. Para isto, o autor tem como escopo teórico principal a teoria de Dewey da qual realiza algumas apropriações. Dentre elas estão a valorização do caráter prático da aprendizagem, a defesa da característica social da educação e a conciliação harmoniosa entre o programa das matérias e a psicologia infantil.

Não se pretende afirmar que o livro de Escobar ou as normatizações e implementações trazidas pelos demais documentos são a aplicação fidedigna desta teoria ou de qualquer outra teoria progressista. Apenas pretende-se estabelecer um paralelo entre o que afirmavam as teorias iniciais e o que se efetivou aqui no Brasil, mais especificamente em São Paulo, como Escola Nova. Talvez a defesa de Escobar pela abertura da escola para atividades de aprendizagem em meio à sociedade real seja uma forma de apropriação do que Dewey propõe como aprendizagem reflexiva através da experiência real e social da criança. A valorização das atividades manuais e práticas no livro de Escobar pode também ter a intenção de manter o caráter pragmático da aprendizagem da proposta deweyana.

Outros elementos destacados nos demais documentos analisados apontam para esta tentativa de flexibilização da estrutura escolar, como é o caso das agentes sanitárias que visitavam as casas para o ensino higiênico e as excursões. Como valorização da prática ativa da

criança, podem ser destacadas as aulas de desenho, oficinas, hortas escolares, as cooperativas escolares, os corais, etc. Como já foi dito, esses são os traços de uma tradução das teorias iniciais.

Tomando por base as indicações metodológicas para a reconstrução científica do programa dadas por Escobar, constrói-se a ideia de um programa social, aberto às características específicas da criança, flexível e formado por práticas. O programa que ele propõe é, na verdade, constituído por experiências norteadas pelo interesse infantil e pela inteligência psicológica da criança que pretendem direcionar para um aprendizado ativo e contextual, no qual a metodologia de ensino do professor respeitaria todas as características destacadas anteriormente pelo autor.

A complexidade do contexto sócio histórico da publicação de Escobar se aprofunda ainda mais se considerada a composição da cultura escolar (ESCOLA, 2006). Não se pode dizer que, apenas com esta análise, se captou todas as características da cultura escolar daquele período, mas talvez foram encontrados alguns apontamentos que podem nos direcionar para um primeiro entendimento da amplitude deste conceito.

Da *cultura política*, representou-se aqui alguns apontamentos trazidos pelo Código de Educação em direção a um programa pré-estabelecido em termos de matérias. Enquanto que os textos escritos e traduzidos por estudiosos da época, podem ser considerados representantes da *cultura científica* que se destacava naquele período. Nesta perspectiva, o programa de ensino se revelava como algo incompleto, flexível e direcionado pela experiência infantil. Como um pequeno lampejo da *cultura empírica* da escola, pode-se recorrer às fotos e aos relatórios dos inspetores de ensino analisados por Souza (2009). Demonstrando um programa escolar misto, que conseguiu introduzir algumas práticas ativas de ensino esporádicas enquanto tentava manter a rotina de estudos tradicionalmente passiva e conteudista.

Vale destacar que existem espaços de intersecção entre essas culturas constitutivas do mundo escolar. O livro de Escobar talvez esteja em um desses espaços, pois ao mesmo tempo que é uma produção com caráter teórico também possui um direcionamento político como norteador da prática docente. Todo o esforço exercido pela elite pensante desta época, em termos de composição normativa curricular e de produção científica, se compuseram numa pressão cultural que tinha como um de seus objetivos a criação de um novo modelo cultural de professor que pudesse compor uma nova gramática escolar (ESCOBAR, 2006).

Entretanto, a despeito das medidas de renovação profissional do professorado, houveram poucas alterações na cultura empírica da escola quando se analisa a estrutura da sala de aula (SOUZA, 2009). A transformação foi abraçada por parte dos educadores, porém, foi

adaptada à estrutura antiga de forma que interferisse o menos possível na candência escolar, isto é, as transformações acarretaram uma espécie de sincretismo entre inovação e renovação; algo que não é de se espantar quanto à cultura escolar (JULIA, 1995; VIÑAO, 2002).

A pretensão inicial dos reformadores era realizar uma renovação que, num nível ideal, iria modificar por completo o entendimento de *sala de aula*, de *aluno* e de *ensino*; movendo também os objetivos básicos da educação e toda a compreensão de como educar. Almejava-se uma transformação da gramática escolar (ESCOLANO, 2006) que movimentaria o currículo oficial, orientando o currículo traduzido e chegando a se efetivar no currículo realizado (SACRISTÁN, 2013). Todavia, os documentos analisados apontam para uma incessante tentativa de movimentar a prática docente frente à forte sedimentação da cultura escolar já instaurada na tradição seletiva (APPLE, 2006) de períodos anteriores.

Mesmo com a disposição de recursos – inspeção e avaliação escolar – para exercer controle sobre a prática escolar, foi possível notar que, nem sempre, as definições curriculares em nível de macro sistema garantem mudanças efetivas e duradouras na realidade cotidiana. Os apontamentos agrupados aqui podem servir de exemplo para a afirmação de que os aspectos estruturantes do currículo (SACRISTÁN, 2013) são realmente difíceis de serem modificados devido sua dimensão cristalizada na formação do entendimento de normalidade e do que é aceitável enquanto realidade possível (APPLE, 2006).

Manteve-se a tradição transmissível (ESCOLANO, 2006) dos conteúdos livrescos, das carteiras enfileiradas, da sala de aula entre quatro paredes e das disposições clássicas das relações de poder dentro da escola, pois era essa a configuração que estava intrinsecamente estabelecida nos hábitos dos agentes sociais e culturais que constituíam este espaço. As novidades são tomadas como adorno da prática já estabelecida, fazendo a tradição se reinventar para se perpetuar em meio às mudanças.

O programa que agregava um conjunto de valores democráticos e de conhecimentos pragmáticos pensado por Escobar e os demais reformistas, não chegou a inculcar os princípios morais da reforma, nem a formatar no sujeito o caráter político social que defendia, muito menos a formar modos de pensar e agir que corresponderem diretamente com o ideal de comunidade auto reguladora e democrática que se pretendia para o futuro. Realmente houve uma tentativa de construção de uma nova cultura escolar, mas sua efetivação não se deu de acordo com as expectativas iniciais.

Não se pode reduzir este resultado do processo de renovação escolar a um único fator, mas de acordo com os estudos realizados, uma das dificuldades foi a resistência dos sujeitos culturais e da configuração que tinham em mente de escola e de ensino. Essa tensão frente a

tentativas de rupturas é algo característico da área curricular (GOODSON, 1995) e, na cultura, se explica como uma forma de resistir taticamente às imposições do sistema institucional.

Referências:

APPLE, Michel Whitman. *Ideologia e currículo*; tradução de Vinicius Figueira – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

A reforma da educação em Pernambuco: dentre os estados que estão reformando o seu ensino é Pernambuco o que realiza reforma mais radical, diz o “Diário de S. Paulo”. *A Província*, Recife-PE, 27 fev. 1929, n. 48 p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/128066/per128066_1929_00048.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

AZEVEDO, Fernando. Programma das Escolas do Distrito Federal. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral do Ensino de São Paulo. 1930 B. V. 1, n. 2,3, p. 196-237.

BACKHEUSER, Everardo. As linhas mestras da reforma na Austría. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral do Esino de São Paulo. V. 1, 1930 A, p. 53-65.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 6 de jan. de 2021.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. *José Ribeiro Escobar: Trajetória Intelectual e Profissional (1903-1938)*. 2018. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIFESP-Guarulhos, 2018.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. *As escolas argentinas de José Ribeiro Escobar*. Anais...IX COPEHE – Congresso de Pesquisa e Ensino de História de Educação em Minas Gerais: repensar a história da educação, pensar a política na história da educação, 2017.

CARVALHO, M. M. C. de; TOLEDO, M. R. de A. A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. *Quaestio*, Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, v. 8, n. 2, nov. 2006, p. 47 – 62.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília ,v. 86, n. 213/214, 2005, p. 9-20.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *História da Pedagogia: John Dewey*. São Paulo: Segmento. Capítulos: Biografia Intelectual. Principais Teses. Contribuições para a Educação. O Legado (I, II e III), 2010.

CUNHA, Marcus Vinicius da; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, A.; TONIETO, C. (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Educação dos educadores: da Escola Nova à escola*

de hoje. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, Cultura e Saberes. In: XAVIER, L. N. ... [et al.]. *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DUBY, George. A História cultural. IN: RIOUX, J. P. e SIRINELLI, J. F. (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. P. 403-408.

DEWEY, John. A criança e o programma escolar. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral do Ensino de São Paulo. V. 1, n. 1, 1930 A, p. 27-46.

ESCOBAR, José Ribeiro. Literatura: Anchieta. *Revista de Ensino*, São Paulo, 1910, n.1, p. 37-38.

ESCOBAR, José Ribeiro. Literatura: Tiradentes. *Revista de Ensino*, São Paulo, 1910, n.1, p. 35-36.

ESCOBAR, José Ribeiro. O aprendizado activo. *Revista Nacional*, São Paulo, 1921, n.3, p. 41-54.

ESCOBAR, José Ribeiro. O aprendizado activo. *Revista Nacional*, São Paulo, 1921, n.2, p. 50-65.

ESCOBAR, José Ribeiro. O ensino concreto da mudança de base. *Revista da Sociedade de Educação*, São Paulo, 1923, vol.1, n.2, p. 151-159.

ESCOBAR, José Ribeiro. O ensino concreto da numeração. *Revista da Sociedade de Educação*, São Paulo, 1923, vol.1, n.1, p. 35-38.

ESCOBAR, José Ribeiro. Extracção da raiz quadrada. *Revista da Sociedade de Educação*, São Paulo, 1924, vol.3, n.7, p. 65-73.

ESCOBAR, José Ribeiro. Plano de aula educativa. *Revista da Sociedade de Educação*, São Paulo, 1924, vol.3, n.9, p. 242-259.

ESCOBAR, José Ribeiro. Planos de aula sobre numeros. *Revista da Sociedade de Educação*, São Paulo, 1924, vol.2, n.5, p. 191-211.

ESCOBAR, José Ribeiro. O aprendizado activo. *Revista Nacional*, São Paulo, 1930, n.21, p. 3-13.

ESCOBAR, José Ribeiro. O aprendizado activo. *Revista Nacional*, São Paulo, 1930, n.22, p. 3-12.

ESCOBAR, José Ribeiro. Demonstrações por syllogismos. *Revista Educação*, São Paulo, 1932, vol.10, n.10/11, p. 81-108.

ESCOBAR, José Ribeiro. Estudo sobre programas. *Revista de Educação*, São Paulo, 1933, vol.3, n.3, p. 39-54.

ESCOBAR, José Ribeiro. O programa de didática. *Revista de Educação*, São

Paulo,1933, vol.2, n.2, p. 89-104.

ESCOBAR, José Ribeiro. O ensino de matemática. *Revista de Educação*, São Paulo,1934, vol.5, n.5, p. 107-145.

ESCOBAR, José Ribeiro. O ensino de matemática. *Revista de Educação*, São Paulo,1934, vol.5, n.5, p. 107-145.

ESCOBAR, José Ribeiro. *A construção Científica dos Programas. 1ª parte. O problema teórico: as bases psico-sociológicas dos programas*. Imprensa Oficial do estado de São Paulo-SP, 1934. p. 1-95

ESCOLANO, Agustín Benito. La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. In *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrit- ES: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. p. 25-44.

ESCOLANO, Agustín Benito. A práxis escolar como cultura. In *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Tradução Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017. p. 107-169.

FATOS E INICIATIVAS. 1938. *Revista de educação*, vol. XXI-XXII, N.21-22, p.107-197.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos- 5. ed. – Curitiba: Positio, 2010.

FILHO, Lourenço. A escola Nova. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. 1930 A. V. 1, n. 1, p. 2-8.

FILHO, Lourenço. A questão dos Programmas. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral do Ensino de São Paulo. 1930 B. V. 1, n. 2,3, p. 81-85.

GOODSON, Ivor Frederick. “*Currículo: teoria e história*”; tradução de Atílio Brunetta; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. *Revista brasileira de história da educação*. Campinas-SP: Editora Autores Associados. n.1, 2001.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: Inep, 2002.

MERCAU, Horacio Héctor. *El proceso de la experiencia en la filosofía de John Dewey: acción inteligente, creativa y democrática*. Logos, v. 21, 2012, p. 91-124.

MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da escola nova. *Revista Brasileira de Educação*, 2000, n. 14, p. 170-176.

MONARCHA, Carlos. Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”. In: MELO, José Joaquim Pereira et. al. *Fontes e métodos em história da educação*. Org.: Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano. Dourados: UFGD; 2010, p. 243-266.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos de português* – 2. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Marcus Aldenison de. As Recomendações de José Ribeiro Escobar para o ensino de saberes aritméticos no curso primário. *XII Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos Do Ensino Primário (1890 - 1970): O Que Dizem As Revistas Pedagógicas? (1890 – 1970)*. Anais. Paraná: Pontífica Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 541-556.

PALLARES BURKE, Maira Lucia Garcia. *As muitas faces da história. Nove entrevistas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. *Letramento e reificação da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, p. 71 a 141, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. V. XXI e XXII, s.n., mar. 1938.

REVISTA ESCOLA NOVA. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. V. 1, n. 1, 1930 A.

REVISTA ESCOLA NOVA. São Paulo: Directoria Geral do Ensino de São Paulo. V. 1, n. 2,3, nov. 1930 B.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*; tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Alessandra Ramalho. *Escola do trabalho: expansão do escolanovismo nos debates educacionais paulistas sobre a reorganização do ensino primário (1926-1933)*. 2009. 70fls. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, PUC-SP, 2009.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*.- 2 ed. rev. e ampl.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção memória da educação).

SÃO PAULO [Estado]. *Decreto N. 5.884, de 21 de Abril de 1933*. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SILVA, D. A. S. M. da; ARCE, A. José Scaramelli e o esboço de uma escola nova “brasileira”. *Revista HISTEDBR On-line*. 2014, V. 13, n. 54, p. 214.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola ativa. In *Alicerces da pátria: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas- SP: Mercado das Letras,

2009 p. 169-225.

SILVA, Débora Alfaro São Martinho; ARCE, Alessandra. José Scaramelli e o esboço de uma escola nova “Brasileira”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 2013. n. 53, p. 214- 237.

TEIXEIRA, Anísio Spínoia. Porque Escola Nova? *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. 1930 A. V. 1, n. 1, p. 8-26.

TEIXEIRA, Anísio Spínoia. Reconstrução do Programma Escolar. *Revista Escola Nova*. São Paulo: Directoria Geral do Ensino de São Paulo. 1930 B. V. 1, n. 2,3, p. 86-95.

VALDEMARIN, V. T. História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VALDEMARIN, V. T.; BUENO, M. P. de L. La circulación de la escuela nueva em Brasil (1933-1958: entre prescipciones e innovaciones. *História de la Educación: Revista interuniversitaria*. España: Ediciones Univerdad de Salamanca. 2017. V. 36, n. 58, p. 83-101.

VALDEMARIN, V. T.; MONTEIRO, E. E. F.L.”É tanto aplicativo que eu não sei mais não”: práticas culturais de estudantes de Pedagogia intermediadas por dispositivos digitais. *Acta Scientiarum Education*. V. 42, e52912, 2020.

VIÑAO, A. F. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y câmbios*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.