

## O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NA RECENTE HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO ESPANHOLA

Norberto Dallabrida

O movimento da Escola Nova tem uma importância fulcral para a Pedagogia porque teve ampla circulação internacional e os seus princípios e métodos estão presentes nos discursos e nas práticas escolares contemporâneos. A emergência dessa impactante tradição educacional emergiu no final do oitocentos em alguns colégios privados da Inglaterra, cujas experiências foram apropriadas em vários países do continente europeu. Visando articular essa diferente e discreta rede escolar, em 1899, sob a direção de Adolphe Ferrière, foi criado o *Bureau International des Écoles Nouvelles*, que estabeleceu critérios de pertencimento ao modelo “escola nova”. Nos EUA, a partir de 1896, John Dewey animou a escola elementar da Universidade de Chicago, que se converteria na experiência fundadora da chamada “educação progressiva”. No clima pacificador do imediato pós-Primeira Guerra Mundial, o movimento da Escola Nova tonificou-se com a criação da Liga Internacional da Educação Nova, em 1921, que passou a realizar congressos bianuais, a publicar vários periódicos científicos e agregou a associação norte-americana da “educação progressiva”, ganhando uma dimensão global. A Liga Internacional da Educação Nova foi desestruturada pelo conflito bélico iniciado em 1939, mas, no pós-guerra, as suas ideias de fundo como a centralidade da criança no processo educativo, a concepção do professor como facilitador da aprendizagem e o trabalho escolar em grupos foram refinadas e espraíram-se até os dias atuais.

Os principais educadores do movimento da Escola Nova produziram textos que relatam experiências educativas e formularam proposições e métodos pedagógicos, como por exemplo John Dewey, Ovide Decroly, Maria Montessori e Georg Kerschensteiner. Na Espanha, especialmente a partir da década de 1920, Lorenzo Luzuriaga passou a escrever várias obras de síntese sobre o movimento da Escola Nova, que ganhou ainda mais visibilidade na *Revista de Pedagogía* – periódico fundado e dirigido por ele. A ditadura franquista eclipsou a tradição escolanovista que havia se enraizado na Espanha as primeiras décadas do século XX, bem como a divulgação de obras sobre esse movimento pedagógico. No entanto, a partir de meados dos anos 1970, com a redemocratização da sociedade espanhola, o campo escolar voltou a ser, efetivamente, oxigenado pela tradição pedagógica renovadora interrompida pela Guerra Civil Espanhola. A historiografia da educação passou a reler as ideias pedagógicas e as experiências escolares de inspiração escolanovista existentes na Espanha pré-franquismo, especialmente aquelas realizadas durante a Segunda República (1931-1936/9), em que se destacam os estudos de Pozo Andrés (2003-2004, 2005, 2012). De outra parte, alguns pesquisadores elaboraram trabalhos de interpretação do movimento da Educação Nova, integrando-se à tendência atual de reavaliação desse movimento pedagógico.

Nesta direção, o presente ensaio procura compreender como três trabalhos da historiografia da educação espanhola representaram o movimento da Escola Nova. Trata-se de capítulos de livros que integram obras de autoria de pesquisadores experientes, publicadas na última década e que têm o intuito de construir uma síntese didática do

Movimento da Escola Nova. O primeiro texto selecionado é intitulado *El movimiento de la Escuela Nueva*, de Miryam Carreño, que é o primeiro capítulo do livro *Teorías e instituciones contemporâneas de educación*, organizado por essa autora (CARREÑO, 2008). Tendo como autora María Del Mar de Pozo Andrés, o segundo texto tem como título *El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos*, que integra a coletânea *Corrientes e instituciones educativas contemporâneas*, organizado por Gabriela Ossenbach Sauter (POZO ANDRÉS, 2011). E o último texto *Tema 1 – El movimiento de la Escuela Nueva* (NEGRÍN FAJARDO, 2008), integra o livro *Teorías e instituciones contemporâneas de educación*, escrito pelo autor desse capítulo e por Javier Vergara Ciordia. Os textos foram lidos na ordem que são apresentados neste parágrafo, que é mantida nas partes do presente artigo.

Em perspectiva historiográfica, considera-se que os textos de história são representações do passado. Apoiado particularmente nos estudos de Louis Marin, Chartier (2000, p.73-147) confere ao conceito de apropriação um duplo sentido: por um lado, é a “presentificação” do ausente ou do que já passou; mas, por outra, trata-se de uma “re-apresentação mais ou menos adequada de algo já dado, apresentado e conhecido como ‘o real’” (CARVALHO e HANSEN, 1996, p.12). No primeiro sentido, “la representación hace ver el ‘objeto ausente’ (cosa, concepto o persona) substituyéndolo por una ‘imagen capaz’ de representarlo adecuadamente. Representar es pues dar a conocer las cosas indirectamente [...]” (CHARTIER, 2000, p.75). Representação é também a construção social de uma coisa ou de uma pessoa, como esclarece Chartier (2000, p.85):

Más allá de este primer uso, historicamente localizado, la noción de representación se há cargado de una pertinência más amplia, al designar al conjunto de las formas teatralizadas y ‘estilizadas’ (según las palabras de Max Weber) gracias a las cuales los individuos, los grupos sociales, los poderes, construyen y proponen una imagen de ellos mismos. [...] Entendido de este modo, el concepto de representación lleva a pensaren el mundo social o en el ejercicio del poder como un sistema de relaciones. Las modalidades de presentación de un grupo social o de una autoridad están, ciertamente, gobernadas por las propiedades sociales de este grupo social o los recursos propios de este poder.

Desta forma, os capítulos de livros sobre o movimento da Escola Nova que são analisados no presente trabalho são representações como presentificação da tradição renovadora do campo pedagógico entre o final do século XIX e os anos 1930, mas são, sobretudo, construções intelectivas desse passado. Assim, cada um dos autores dos textos recorta e visibiliza diferentes aspectos da Escola Nova, evidenciando usos muito específicos de um movimento pedagógico multifacetado e de abrangência mundial. Essa operação de criação coloca-se também na seleção dos precursores ou antecedentes do movimento da Escola Nova, bem como as suas conexões com outras dimensões históricas. O estudo comparado das três representações do movimento escolanovista certamente constata traços comuns entre elas, mas procura colocar o foco nos traços específicos e singulares.

### **Síntese instigante da Escola Nova**

O texto de Carreño (2008), apresenta o movimento da Escola Nova a partir de cinco pontos, chamando a atenção para o seu "caráter heterogêneo" e a sua "grande diversidade metodológica". No primeiro ponto, explora a contestação à escola tradicional colocada em marcha em marcha pelo escolanovismo. Para tanto, inicia com o rigor conceitual, afirmando que a Escola Nova é um movimento de renovação pedagógica e reforma educativa, que emergiu entre o final do oitocentos e o início do século XX, na Europa e nos EUA, mas que se espalhou para outros países. Constata que o movimento da Escola Nova constrói-se e afirma-se a partir da crítica à escola tradicional, que é representada sempre como "contra-modelo". Assim, o perfil da escola tradicional é caracterizado a partir dos seguintes traços: magistrocentismo, o logocentrismo e a centralidade do livro escolar no processo de aprendizagem. A escola tradicional acreditava na eficácia de um único método, em que o estudante deveria ter um papel passivo de assimilador de conhecimentos e as turmas de alunos deveriam ser constituídas a partir dos critérios de idade e de sexo.

O segundo ponto versa sobre "os antecedentes" do movimento da Escola Nova. O texto considera que, ao longo da história, houve críticas a educadores e teorias pedagógicas que podem ser considerados predecessores, destacando as obras de Rabelais, Montagne e Loche. No entanto, entre o conjunto amplo e diversificado de autores, escolhe dois autores, quais sejam: Jean-Jacques Rousseau e Leon Tolstói. Sobre o primeiro, Carreño (2008, p.17) defende que "[...] fue el primero en sistematizar, en una obra importante, una teoría seria y profunda a la escuela tradicional". Trata-se de "Emílio", publicado em 1762, que apresenta uma proposta educativa para um aluno imaginário, cujos traços foram considerados inovadores. Antes de mais nada, Rousseau é o pioneiro no "descobrimento da infância", isto é, na ideia de que a criança tem identidade própria, considerando que, até a idade adulta, o ser humano passa por cinco etapas, que demandam modos específicos de educação. No entanto, o texto chama a atenção para o fato de o programa educativo apresentado em "Emílio" ser destinado para educandos do sexo masculino, indicando uma forma de educação desigual para as mulheres. Nesta direção, Carreño (2008, p.22) afirma que Rousseau "[...] sostiene que debido a su incapacidad para sublimar las pasiones, la mujer ha de estar sujeta al varón porque es naturalmente subversiva al orden político establecido por este. De ahí que no deba recibir na misma educación". Como defensores da coeducação, os promotores da Escola Nova não colocaram o foco sobre o Rousseau da desigualdade de gênero, mas apropriaram-se das suas ideias naturalistas e paidocêntricas.

O outro antecedente escolhido é Léon Tolstói, célebre escritor russo de ascendência nobre, que fundou, na fazenda paterna de Yasnaia Poliana, uma escola para filhos e filhas de camponeses. O texto afirma que as suas ideias pedagógicas, baseadas em Rousseau e Pestalozzi, estão expostas sobremaneira o seu livro *La escuela de Yasnaia Poliana*, que ele foi escrevendo durante o funcionamento da escola, entre 1859 e 1862. Segundo Carreño (2008, p.24), a escola de Yasnaia Poliana estava fundamentada na não-diretividade, pois "los alumnos de la escuela tenían la más amplia libertad, ya que nada era obligatorio; tenían derecho a asistir o no asistir a la escuela y, aun asistiendo, de escuchar o no al maestro". Ademais, na sua escola, Tolstói descartava lições, livros, cadernos e deveres de casa, fazendo uma aposta incondicional no respeito à individualidade do aluno. A autora do texto frisa também que, ao direcionar a sua escola para os filhos de camponeses, Tolstói quebrou o "caráter elitista da Escola Nova".

O terceiro ponto coloca o foco sobre a chamada "origem e evolução da Escola Nova". Inicialmente o texto chama a atenção para o fato de que o movimento da Escola Nova começou com experiências dispersas consideradas como escolas diferentes, que, posteriormente, foram sistematizadas e passaram a integrar o padrão "escola nova". Carreño

(2008a, p.26) assinala que “la expresión Escuela Nueva no se refiere ni a uma sola escuela ni a um solo método, sino al conjunto de principios encaminados a revisar y transformar las formas anteriores de educación que se han denominado como ‘tradicionales’”. Aqui a dicotomia tradicional-nova é problematizada por meio do adjetivo no plural e pelo uso de aspas, o que é oportuno. Considera que a experiência pioneira do escolanovismo foi realizada por C. Reddie, que criou, em 1889, na localidade de Abbotsholme (Inglaterra), que se chamou, sintomaticamente, *The new school*. Tratava-se de uma iniciativa para renovar o ensino secundário, localizada em uma propriedade rural de modo que colocasse o aluno em contato com a natureza, em um regime de internato que lembrasse um lar e com prática de autodisciplina. Essa experiência inspirou o estabelecimento de outras comunidades educativas como a escola de Bedales, fundada por J. H. Badley, no sul da Inglaterra, em regime de coeducação, a *École des Roches*, criada por Edmond Demolins, na França; o “lar de educação no campo”, inaugurada por H. Lietz, bem como “as comunidades escolares livres” e a escola de Odenwald na Alemanha.

A difusão das ideias e experiências escolanovistas deu-se especialmente por meio de publicações, associações profissionais e encontros, que engendraram a criação do *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1899, em Genebra, sob a liderança de Adolphe Ferrière. O intuito desse órgão era socializar experiências educativas e textos de corte escolanovista, especialmente por meio da publicação de uma revista, bem como procurar definir o que se entendia por Escola Nova a partir de 30 critérios estabelecidos. Genebra tonificaria a sua condição de capital mundial do movimento da Escola Nova com a inauguração, em 1912, do Centro de Ciências da Educação J.J. Rousseau, tendo como coordenador Edouard Claparède. O texto argumenta que o otimismo que emergiu dos escombros da Primeira Guerra Mundial, fez uma aposta na escola nova como um instrumento para construir a paz. Nessa conjuntura, ganhou relevo a fundação da Liga Internacional para a Educação Nova, em Calais (França), em 1921, que promoveu a publicação de revistas científicas sobre a Escola Nova.

De outra parte, apesar da formação heterogênea do movimento da Escola Nova, o texto aponta e comenta os seus princípios fundamentais. O primeiro é o paidocentrismo, fundamentado nas considerações da Psicologia, que prescrevia que a educação deve plasmar-se a partir dos interesses singulares das crianças. O segundo refere-se à “escola ativa”, que às vezes se confunde com a Escola Nova, mas, conforme Carreño (2008a, p.32), apoiada em Luzuriaga (1964), o ativismo é um aspecto da Pedagogia Nova, que acredita que a aprendizagem se dá pela observação e experimentação. O terceiro é materializado pela nova relação entre professor e aluno, de modo que o primeiro passa a ser um guia. O quarto é a “escola vitalista”, ou seja, uma aposta do ensino a partir da vida cotidiana e da natureza, que transformam os livros tão somente em meios auxiliares do ensino. Por fim, a Escola Nova aposta no trabalho cooperativo, sem descuidar dos interesses pessoais de cada aluno.

O quarto ponto reflete sobre a Escola Progressiva colocada em marcha nos EUA. O nascimento desse movimento educativo, segundo o texto, está muito associado às experiências escolares de John Dewey. No entanto, após a Primeira Guerra Mundial foi fundada a “Associação da Escola Progressiva”, que, na década de 1920, transformou-se na seção dos Estados Unidos da América da Liga Internacional da Educação Nova. O texto diz ainda que, nos anos 1940, o movimento da Escola Progressiva fragmentou-se e perdeu força e, na nova conjuntura pós-Segunda Guerra Mundial, teve o seu ocaso. Este item dá um espaço privilegiado à pedagogia deweyana. Começa apresentando alguns dados biográficos de John Dewey e destaca a experiência escolar fundadora que ele animou na Universidade de Chicago entre 1896 e 1904. Esse ensaio educativo sem precedentes nos EUA estimulou a

produção de vários livros de Dewey, entre os quais “A escola e a sociedade”, “Meu credo pedagógico” e “Democracia y Educación”. Desta forma, a pedagogia deweyana estriba-se no aprender fazendo – *learning by doing* – e dá importância ao ensino a partir de “ocupações” e aos trabalhos manuais, concebendo a escola como laboratório. Carreño (2008a, p.39) conclui que Dewey é um dos formuladores mais instigantes da Escola Nova e que as suas ideias pedagógicas têm atualidade.

À maneira de conclusão, o último ponto reflete sobre os métodos inovadores do escolanovismo. Lastreado em novos e sólidos pilares epistemológicos, esse movimento pedagógico significou “uma revolução metodológica”, vincada pelo ativismo do aluno. O texto alerta que não pretende explorar a miríade de experiências educativas escolanovistas e apresenta as periodizações e as classificações dos métodos do movimento da Escola Nova apropriadas do livro *La educación nueva*, de Luzuriag (1964), com alguns escassos comentários. De outra parte, é indicado um olhar temporal sobre os métodos do movimento escolanovista, pois começaram com ênfase individualizadora, como o de Montessori, mas depois passaram a dar um tom mais coletivo, como em Decroly. Por fim, afirma que esse dois métodos tiveram importante difusão mundial após a Segunda Guerra Mundial.

O texto de Carreño oferece uma visão panorâmica instigante da Escola Nova como um movimento pedagógico. No entanto, há uma assimetria no tratamento da Escola Nova em dois recortes espaciais educativos: nos EUA o foco é dado, excessivamente, para Dewey, enquanto na Europa o olhar é pulverizado e nenhum educador ganhou destaque no texto. No final, na análise sobre a diversidade metodológica, é conferido certo relevo para as propostas de Montessori e de Decroly, mas a experiência freinetiana foi citada *en passant* e ganha um espaço no capítulo três do livro.

### **Escuela Nueva como movimento pedagógico internacional**

O texto de Pozo Andrés (2011) procura compreender as origens, as inovações metodológicas e a difusão do escolanovismo. Na parte introdutória, chama a atenção para a “diversidade de instituições, ideias e inovações práticas” do movimento da Escola Nova, sendo chamado por nomes diferentes na França (*éducation nouvelle*), Alemanha (*Reformpädagogik*) e EUA (*progressive education*). De outra parte, sublinha que, em *stricto sensu*, o movimento escolanovista situa-se entre fins do oitocentos e a Segunda Guerra Mundial para a Europa e 1955 para os Estados Unidos da América. Todavia, em sentido amplo, a Escola Nova é um processo de longa duração, que foi retomado e reinventado nas décadas de 60 e 70 do século XX com a escola compreensiva anglosaxã e as escolas alternativas e democráticas, bem como em autores como Paulo Freire e Henry Giroux.

A primeira parte do texto inicia afirmando que para o movimento escolanovista “a referência histórica comum” são os pedagogos Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel e a experiência educativa precursora é a escola de Yasnaia Poliana. No entanto, essa parte reflete sobre o contexto histórico, em fins do século XIX, quando emerge a Escola Nova, enfatizando o avanço da industrialização e urbanização, a expansão dos sistemas escolares nacionais, o otimismo pedagógico que apostava na educação como alavanca do progresso, o interesse da sociedade civil em questões escolares e a influência de movimentos intelectuais. O texto conecta a origem do movimento da Escola Nova com o desenvolvimento das ciências sociais e, particularmente, das “ciências para o estudo da criança – a Paidologia, Psicologia da criança ou Pedagogia Experimental”. Ademais, afirma que evolucionismo darwinista, que

engendrou a “teoria da recapitulação”, e o darwinismo social, jogaram um papel importante e paradoxal na formulação das premissas da Escola Nova. Assim, o desfecho deste subcapítulo é aberto, pois Pozo Andrés (2011, p.172) questiona sobre como combinar a visão rousseauiana do desenvolvimento individual da criança com as teorias do darwinismo social.

A segunda parte do texto focaliza as origens institucionais do movimento da Escola Nova, iniciando pela *The New School*, criada em 1889, em Abbolsholme. A divulgação dessa experiência escolanovista pioneira, segundo Pozo Andrés (2011, p.173) deveu-se pela publicação de um livro escrito por Edmond Demolins, que defendia a superioridade da Inglaterra e dos EUA devido à nova educação escolar. Em seguida, são citadas outras escolas criadas à imagem e semelhança daquela de *Abbolsholme* como a de Bedales, *L'École des Roches* (França) e os “lares de educação do campo” (Alemanha), entre as mais famosas. De outra parte, coloca o foco sobre a escola-laboratório anexa à Universidade de Chicago, implementada por John Dewey, que se caracterizava pelo “caráter experimental” e por um currículo inovador estruturado em “ocupações”, que enfatizaram “uma certa ruralização e nostalgia da vida campesina” e, por isso foram criticadas, especialmente pelo fato de Chicago ser uma cidade industrial (POZO ANDRÉS, 2011, p.175).

Com o crescimento do número de escolas novas ou experimentais, houve a necessidade de atestação dessas instituições educativas, o que passou a ser feito pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Inicialmente Ferrière qualificava as escolas por meio da aplicação de questionário e de realização de entrevistas e visitas *in loco*, mas, no início da década de 1920, foram definidos “os trinta princípios da Escola Nova”, dos quais quinze eram exigidos para uma escola ser afiliada ao *Bureau*. Pozo Andrés (2011, p.175-6) afirma que, devido à predominância de instituições privadas, a primeira onda de escolas novas foram criticadas pelo elitismo. Apropria-se da classificação feita por Luzuriaga (1964), que distingue “escolas novas” (privadas), “escolas experimentais” (ligada a uma universidade), “escolas ativas” (privada ou pública que usam métodos inovadores) e “escolas de ensaio e reforma” (públicas). Em relação a essas últimas, o texto destaca as “escolas do trabalho”, organizadas no sistema escolar de Munique, sob a batuta de Georg Kerschensteiner, e as escolas do município norte-americano de Gary, organizadas pelo inspetor Wirt com o intuito de proporcionar práticas novas e ativas para filhos de operários. Depois da Primeira Guerra Mundial, é citado o caso das “comunidades escolares” – escolas públicas alemãs renovadoras.

A terceira parte focaliza a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, sublinhando a diferenciação das suas recepções nos discursos e nas práticas educativas. Faz uma crítica à contraposição clássica entre a “escola tradicional”, inspirada em Herbart, e a “escola nova” porque essa “apresentação em branco e preto” não corresponde à realidade. Argumenta que o paidocentrismo é o pilar central do movimento escolanovista, que converte o professor em observador e guia das atividades docentes e procura conceder educação integral. Todavia, lembra que, após o trauma da Primeira Guerra Mundial, houve uma tonificação dos “aspectos sociais” no movimento da Escola Nova, ou seja, a escola foi ainda mais pensada para construir a democracia e a paz. Pozo Andrés (2011, p.180-2) assinala que neste momento histórico o pensamento de John Dewey ganhou relevo, especialmente a sua obra “Democracia e Educação”, que lia a democracia além de uma forma de governo, mas “uma forma específica de experiência social” em que a escola jogaria um peso fulcral. Nesta direção, o texto apresenta uma microbiografia de John Dewey, enfatizando o seu envolvimento nas lutas feministas e pacifistas. De outra parte, diz que a sua saída da

Universidade de Chicago, em 1904, deu-se por “lutas internas burocráticas” e que nos anos 1930, Dewey formulou críticas à Escola Nova.

A quarta parte coloca o foco sobre a prática educativa da Escola Nova a partir da aplicação de novos métodos. Inicia alertando de que as ideias escolanovistas não foram colocadas em prática somente naquelas escolas vinculadas pelo *Bureau Internacional das Escolas Novas* e que, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, muitos sistemas escolares públicos introduziram reformas parciais inspiradas nos novos ares pedagógicos. Nesses casos, geralmente os sistemas escolares ou escolas combinavam a prescrição oficial com inovações metodológicas da Escola Nova. O texto cita como exemplos o uso do *Plan Dalton* e do sistema *Winnetka* nas escolas públicas norte-americanas, do método de centros de interesse de *Decroly* em várias escolas europeias e do método de projetos proposto de Kilpatrick por professores públicos dos EUA. Nas primeiras séries do antigo ensino primário dá relevo ao método montessoriano, que propunha uma série de técnicas de individualização da aprendizagem por meio dos sentidos e do mobiliário e materiais adaptados à vida infantil.

A última parte do texto é dedicada à internacionalização do movimento da Escola Nova, que se colocou no início do século XX. Essa difusão mundial avançou, de forma expressiva, por meio de viagens de vários pedagogos ao exterior, como as de Kerschensteiner e Montessori aos EUA, as de Washburne e Kilpatrick à Europa, as de Dewey à Turquia e à URSS e, particularmente, as de Ferrière a vários países. Contudo, a globalização do movimento avançou, de modo mais articulado, com a criação, em 1921, da *New Education Fellowship*. Nesta direção, essa associação promoveu congressos e divulgou revistas em várias línguas. Com a integração da *Progressive Education Association* – Associação norte-americana da Educação Progressiva, instituída em 1919 – e à Liga Internacional da Educação Nova, consolidou-se o processo de globalização desse fórum de intercâmbios e debates, que seria interrompido pelo segundo conflito mundial. É original e instigante a visibilidade dada por Pozo Andrés (2011, p.186-7) aos impasses que se colocaram no interior da Liga Internacional da Educação Nova, como “a emergência de tendências socialistas e comunistas”, que reagiram à orientação espiritualista de alguns documentos oficiais e ao caráter elitista, como as de Célestin Freinet, que se afastou da Liga e estabeleceu o seu próprio movimento e de Alexander Neil criticou a prática de liberdade de vários educadores escolanovistas e criou a *Summerhill* à margem da Liga.

As tensões no movimento da Escola Nova colocaram-se também entre aqueles educadores que defendiam que as novas práticas pedagógicas deveriam dar-se à margem dos sistemas escolares públicos e aqueles que acreditavam que as experiências inovadoras deveriam ser levadas para a escola pública. Nesta direção, após a Primeira Guerra Mundial vários países europeus como Bélgica, Alemanha e Áustria, que renovaram os seus sistemas públicos de ensino. Pozo Andrés (2011, p.187) destaca o caso da Espanha, que introduziu ideias escolanovistas efetivamente na Constituição de 1931, da II República, como o laicismo, cooperação e atividade. Imediatamente após a Segunda Guerra Mundial o caso mais emblemático foi o Plano *Langevin-Wallon*, que reformou o sistema de ensino na França a partir de princípios pedagógicos escolanovistas.

Enfim, o texto em análise apresenta um ensaio criativo do movimento da Escola Nova, destacando as obras e o engajamento político de John Dewey e tratando *en passant* as obras educativas e pedagógicas de Ovide Decroly e de Maria Montessori. Pozo Andrés (2011) trabalha de forma consistente a diversidade e a internacionalização. Na segunda e terceira partes do seu trabalho é explorada a expansão mundial do movimento escolanovista, indicando apropriações na Espanha. Conclui que as ideias do movimento escolanovista continuam a integrar as práticas educativas contemporâneas.

## O movimento da Escola Nova e seus críticos

O texto de Negrín Fajardo (2008), dividido em sete partes, aborda os antecedentes, o surgimento, o desenvolvimento e as críticas à Escola Nova. A primeira parte inicia afirmando que o movimento renovador entre fins do oitocentos e meados do século XX foi denominado por vários conceitos, entre os quais "escola moderna", "escola progressista", "escola ativa" e "escola nova". Dizendo preferir este último, Negrín Fajardo (2008, p.3), afirma que ele é equivalente à "pedagogia contemporânea", sendo um fenômeno complexo e multifacetado. Sublinha que a Escola Nova surgiu como reação à escola tradicional, sendo que esta é caracterizada pelo magistrocentrismo, enciclopedismo manualístico, verbalismo, passividade, repetição e "[...] una atmosfera de seriedad y rigor, com uma disciplina muy rígida que respondia al axioma: 'La letra con sangre entra'"(NEGRÍN FAJARDO, 2008, p.5). Por não problematizar o conceito único de "escola tradicional", o texto acredita que todas as tradições educativas antes do movimento da Escola Nova reduziam-se à mera memorização e adotavam castigos físicos.

A segunda parte reflete sobre os "antecedentes da Escola Nova". Considerando que a lista desses predecessores é longa, concentra-se em Rousseau e aqueles se inspiraram nele e renovaram a educação, quais sejam: Pestalozzi, Froebel e Herbart. Esclarece que Leon Tolstói também faz parte dessa seleção porque foi "o primeiro fundador de uma escola verdadeiramente nova", mas é analisado no capítulo três do livro, dedicado à pedagogia antiautoritária. Rousseau é considerado o "precursor da pedagogia contemporânea" porque descobriu a infância e suas etapas evolutivas e propôs uma educação naturalista que respeitasse os interesses inatos da criança. Se o pensador genebrino criou em "Emílio" uma criança imaginária educada por um preceptor, Pestalozzi é um rousseauiano que animou várias instituições educativas e também escreveu sobre as mesmas alguns livros de referência. Inspirado em Rousseau, Froebel é também considerado um "referente sempre tido em conta pela Escola Nova" porque criou uma proposta inovadora, com jogos e objetos específicos, especialmente para a Educação Infantil. Herbart é alinhado como antecedente da Escola Nova porque "movimentos renovadores do século XX" utilizaram as suas teorias didáticas "dos passos formais" e "do interesse e da motivação como centro do processo de ensino-aprendizagem". Ademais, o Negrín Fajardo (2008, p.15) afirma: "Herbart admite el castigo, incluso corporal.

"O contexto histórico em que surge a Escola Nova" é o título da terceira parte. O texto situa claramente os últimos anos do século XIX como o momento do aparecimento do movimento escolanovista. Essa conjuntura é marcada por fatos como o crescimento do trabalho industrial, a disseminação das ideias pedagógicas desencadeadas pela Revolução Francesa, o desenvolvimento da pedagogia científica, o interesse da sociedade civil e de grupos de intelectuais pela educação e a extensão da escolarização a grupos sociais excluídos, que demandavam diversificação de métodos. No entanto, o texto espraia a análise para a conjuntura do entreguerras, quando houve o crescimento dos sistemas públicos de ensino, em que muitos deles incorporaram ideias escolanovistas. Ao mesmo tempo, foi um período marcado pela emergência de totalitarismos que eram contrários à Escola Nova. Ademais, o texto reflete sobre a ineficácia da educação para impedir a violência bélica e as tomadas de posições da UNESCO no imediato pós-guerra.

O movimento da Escola Nova é efetivamente analisado na quarta parte. Inicialmente o texto cita brevemente a articulação internacional do movimento da Escola Nova, viabilizado pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles* e pela Liga Internacional da Educação Nova. Em seguida, descreve o surgimento da escola de Abottsholme, considerada a “primeira Escola Nova”. À luz dessa experiência pioneira, cita a criação da escola de Bedales e da *École des Roches* na Normandia (França), estabelecida por Edmond Desmolins. No entanto, Negrín Fajardo (2008, p.21) sustenta que a expansão do modelo escolanovista deu-se na Alemanha com a implantação do “lar de educação no campo”, por Hermann Lietz, e da “comunidade escolar livre”, fundada por Gustav Wyneken e Paul Geheeb, sendo que este último criou, em 1910, “a escola nova de Odenwald”. Ao invés de constatar a expansão temporal das experiências escolanovistas, ele continua a focalizar a Alemanha, citando a apropriação da Escola Nova no sistema municipal de Munique, feita por Georg Kerschensteiner, no início da década de 1910 e escolas experimentais em Leipzig, Berlin e outras cidades alemãs.

Assim, a partir da Alemanha, o texto passa a analisar a Escola Nova em outros países. Na Itália cita a “escola serena” e, especialmente, a obra educativa de Maria Montessori, que se difundiria pela Península Itálica e pelo mundo. Na França, além da escola de Demolins, destaca “a metodologia de trabalho em equipes”, desenvolvida por Roger Cousinet. Na Bélgica faz referência somente à “metodologia de centros de interesses”, de Ovide Decroly. Na Suíça põem em relevo o trabalho e a reflexão de Ferrière, Claparède e Bovet e a Escola Internacional, instituída em Genebra para os filhos dos funcionários da Sociedade das Nações. Na Espanha são citadas a participação de Lorenzo Luzuriaga na Liga Internacional de Educação Nova, a *Revista de Pedagogía*, a experiência da Escola Milá y Fontanals, dirigida por Rosa Sensat e a participação de conhecidos educadores escolanovistas no Ministério de Instrução Pública, sem especificar que isso ocorreu efetivamente na Segunda República. Nos Estados Unidos são relacionados as seguintes práticas metodológicas: o Plano Dalton, o sistema de Winetka, o sistema de unidade didáticas de Morrison e o método de projetos, elaborado inicialmente por John Dewey e desdobrado por seus discípulos. Essas experiências da Escola Nova são analisadas de forma concisa.

Além desses comentários sobre a Escola Nova em diferentes países, o texto reproduz a classificação de Luzuriaga (1964) dos novos métodos, divididos em cinco blocos, sendo que cada um deles é subdividido em três métodos específicos, geralmente indetificados com o nome do seu criador. Apesar de evidenciar essa miríade de métodos, argumenta que há traços metodológicos em comum, que identificam a Escola Nova, fundamentados sobremaneira nos princípios de ativismo e de respeito aos interesses do educando. Assim, para Negrín Fajardo (2008, p.24), “los niños son estimulados a aprender partiendo de sus intereses y necesidades, observando, investigando, preguntando, trabajando, construyendo pensando y resolviendo situaciones problemáticas”. De outra parte, observa que, inicialmente, os métodos da Escola Nova tiveram um ritmo mais individualizador, mas depois deram mais ênfase a estratégias didáticas coletivas.

O chamado “ideário da Escola Nova”, tratado na quinta parte, é baseado nos sete princípios da Liga Internacional de Escola Nova e nos trinta princípios estabelecidos pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Segundo Negrín Fajardo (2008, p.27) “[...] algunos de los principios se convirtieron en la práctica en prioritários para decidir la pertenencia o no, como la actividad, los intereses espontâneos de los niños, la coeducación y la actitud religiosa no confesional”. E afirma que, até a criação da “Associação da Escola Progressiva”, em 1919, a Escola Progressiva norte-americana estava concentrada em John Dewey, cuja trajetória destaca a criação da “escola-laboratório” e suas obras, que impactaram o campo pedagógico nos EUA e no mundo. O foco da análise é dado na filosofia

de Dewey, no instrumentalismo, na perspectiva naturalista e na doutrina do interesse, mas o método de projetos é retomado de modo conciso e não devidamente relacionado à experiência da “escola-laboratório”. Enfim, Dewey é referenciado como “uma autoridade indiscutível no movimento educativo internacional” (NEGRÍN FAJARDO, 2008, p.31).

Na última parte são arroladas nove críticas à Escola Nova, sendo comentadas e apreciadas por Negrín Fajardo (2008, p.32-33). À acusação de elitismo é lembrado o caso da escola Yasnaia Poliana de Tolstoi e o fato de que a Escola Nova foi introduzida em sistemas escolares públicos. Ao suposto anti-intelectualismo, é argumentado que o escolanovismo cultiva o intelectual, mas não de forma única porque se preocupa com outras dimensões humanas. À imaginária falta de disciplina, o texto esclarece que a Escola Nova não pratica a disciplina externa, dócil e obediente, mas estimula a autodisciplina e a definição de regras escolares discutidas de forma coletiva. À crítica da falta de importância dos exercícios e de atividades de memorização e de repetição, é sublinhado que a perspectiva escolanovista não descarta a memória e a fixação de conteúdos. De outra parte, outros críticos afirmam que a Escola Nova não se materializou efetivamente nas instituições educativas, análise que tem acolhida no texto devido ao fato de que, atualmente, geralmente os princípios e métodos escolanovistas estão parcialmente utilizados nas escolas.

Negrín Fajardo (2008) oferece uma visão didática do movimento da Escola Nova, sendo fundamentada em bibliografia diversificada. Na primeira parte há uma escolha pelo conceito de “Educação Nova”, mas em outras passagens, o texto movimenta como sinônimos os termos “escola moderna” e “educação contemporânea”, o que dificulta a clareza conceitual. Por um lado, desdobra excessivamente os antecedentes da Escola Nova, pois analisa em detalhes as obras de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Herbart, mas faz apenas uma menção à escola Yasnaia Poliana. De outra, trata de forma concisa autores-chave para o movimento da Escola Nova que tiveram difusão mundial como Montessori e Decroly – com exceção de John Dewey. À maneira de avaliação, a última parte arrola as críticas à Escola Nova, o que é muito oportuno, mas esses ataques são desprovidos de autoria ou de identificação com perspectivas teóricas.

## **Considerações finais**

Os três textos em análise oferecem uma síntese sobre o movimento da Escola Nova. Grosso modo, partem da emergência das escolas novas inglesas, relacionando-a ao contexto histórico de fins do século XIX. Analisam a difusão das correntes escolanovistas na Europa e nos EUA, indicando os seus principais princípios e inovações metodológicas e apresentam a articulação do movimento da Escola Nova em nível mundial, particularmente com a criação da Liga Internacional para a Educação Nova. Todos os textos dão destaque para o filósofo John Dewey, com leituras diferentes, mas outras matrizes centrais da Escola Nova, como os métodos Montessori e Decroly não são devidamente contemplados, bem como outras experiências educativas norte-americanas. Também os três autores analisados apropriam-se da conceituação e da classificação do movimento da Escola Nova feitas pelo pedagogo espanhol Lorenzo Luzuriaga, sem grandes questionamentos. Apesar de todos os textos se referirem à difusão mundial do movimento escolanovista, nenhum deles se refere às experiências colocadas em marcha na URSS na década de 1920, que foi reprimida pelo totalitarismo estalinista.

Cada um dos autores apresentam aspectos mais consistentes e melhor trabalhados. Carreño (2008) resolve, de forma convincente, o espinhoso tópico dos antecedentes do movimento da Escola Nova, dizendo que vários podem ser considerados, mas opta por trabalhar o pensamento pedagógico fundador de Rousseau e a experiência educativa da escola Yasnaia Poliana. Pozo Andrés (2011) dá um relevo ao seu consistente texto na medida em que contempla a “internacionalização do movimento da Escola Nova”, indicando a formação de associações regionais e global, a realização de congressos escolanovistas e a circulação de revistas em diferentes línguas. Ao focalizar as críticas à Escola Nova, Negrín Fajardo (2008) dá um diferencial à reflexão, permitindo uma discussão entre os defensores da Escola Nova e seus críticos tanto à direita (conservadores) quanto à esquerda (partidários de propostas educativas radicais).

Por fim, em relação ao filósofo Herbart, Pozo Andrés (2011) considera-o o modelo da escola “tradicional” do século XIX, enquanto que Negrín Fajardo (2008) alinha-o aos antecedentes da Escola Nova. Essa divergência é o indício mais contundente de que os capítulos de livros sobre a Escola Nova analisados neste ensaio são representações do passado desse movimento pedagógico, ligadas estreitamente à cosmovisão de seus autores.

## Referências

- CARREÑO, Miryam. 1 El movimiento de la Escuela Nueva. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación, 2008. p.13-43.
- CARVALHO, M. M. C.; HANSEN, J. A. Modelos culturais e representação: uma leitura de Roger Chartier. *Varia História*, Belo Horizonte, n.16, p.7-24, set.1996.
- CHARTIER, R. *Entre poder y placer: cultura escrita y literatura en la Edad Moderna*. Madrid: Cátedra, 2000.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada, 1964.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario Negrín. Tema 1 El movimiento de la Escuela Nueva. In: \_\_\_\_\_; CIORDIA, Javier Vergara. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. 2. Ed. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2008. p.1-36.
- POZO ANDRÉS, María del Mar del. 7 El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. In: SAUTER, Gabriela Ossenbach (Org.). *Corrientes e instituciones educativas contemporáneas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011. (Colección Grado). p.169-195.
- POZO ANDRÉS, M. M. La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*. Salamanca, n.22-23, p.317-346, 2003-2004.
- POZO ANDRÉS, M. M. La renovación pedagógica en España (1900-1939): etapas, características y movimientos. V Encontro Ibérico de História da Educação. Coimbra, 2005. *Actas ...* Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul, 2005. p. 115-333.
- POZO ANDRÉS, M. M.; SJAACK, B. El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1976): repudio, reconstrucción y recuerdo. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas-SP, v.12, n.3 (30), p.15-44, set.dez.2012.