



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Scariot Schmidt

**OS SISTEMAS DIDÁTICOS NA OBRA “INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA  
ESCOLA NOVA”, DE LOURENÇO FILHO**

Florianópolis, SC

2022

Juliana Scariot Schmidt

**OS SISTEMAS DIDÁTICOS NA OBRA “INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA  
ESCOLA NOVA”, DE LOURENÇO FILHO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha Educação e Infância, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Florianópolis, SC  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schmidt, Juliana Scariot  
Os sistemas didáticos na obra "Introdução ao estudo da  
Escola Nova", de Lourenço Filho / Juliana Scariot Schmidt  
; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho , 2022.  
74 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação. . 3. Infância.. 4. Lourenço  
Filho.. 5. Escola Nova. . I. Carvalho , Diana Carvalho de  
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Juliana Scariot Schmidt

**Os sistemas didáticos na obra “Introdução ao estudo da Escola Nova”, de  
Lourenço Filho**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Marta Correa de Moraes, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Ana Paola Sganderla, Dra.  
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

---

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Diana Carvalho de Carvalho Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2022.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Catarina, por toda sua estrutura, por ser minha segunda casa durante muito tempo e por ser local de inspiração e crescimento.

A todas as professoras e todos os professores que tive a honra de conhecer durante essa jornada, em especial, à minha orientadora Diana Carvalho de Carvalho, por toda paciência e compreensão ao me acompanhar durante o caos pessoal vivido ao longo do período do mestrado, por toda generosidade em compartilhar tempo e conhecimento e pelos sábios conselhos ao longo do processo de escrita.

À minha família, por todas as condições e todos os estímulos para estudar e seguir curiosa pela vida. Pelos abraços, pelas conversas, pela capacidade de resiliência e estímulos para não desistir, apesar da dor e tristeza.

Às minhas colegas de mestrado, por existirem e compartilharem desse momento tão marcante da minha vida pessoal e acadêmica.

Às minhas amigas maravilhosas, em especial, Bárbara Vanzella, Laís Schmidt e Mariana Ribeiro e ao grupo das gurias e minhas amigas de infância por todo apoio, amor, incentivo e suporte nos momentos mais difíceis vividos durante o mestrado e a pandemia. Eu não sei o que seria de mim sem vocês e o whatsapp.

Ao amor, Hélio, meu sol particular, por todo café, carinho, risadas, incentivos e o dom de fazer toda louça suja desaparecer de casa como em um passe de mágica.

A todos meus clientes por me permitirem ser testemunha de suas histórias de vida, pela confiança, torcida e pelas eventuais desmarcações e cara de cansada ao longo do processo.

## RESUMO

Lourenço Filho foi um dos responsáveis por divulgar os ideais da Escola Nova no Brasil. O autor teve grande influência na formação de professores e nas publicações científicas de sua época. Além disso, foi uma importante ponte entre a Educação e o nascimento da Psicologia como ciência no país. Assim, o presente trabalho tem como objetivo responder quais as características das principais abordagens teórico-metodológicas que subsidiam os sistemas didáticos propostos por Lourenço Filho na obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*. O livro foi originalmente publicado em 1930, mas aqui se utilizou a 14ª edição do material, publicada em 2002. A pergunta de pesquisa que orientou esta investigação foi: quais são as características, semelhanças e diferenças das principais abordagens teórico-metodológicas que subsidiam os sistemas didáticos apresentados por Lourenço Filho na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*? Para respondê-la, utilizou-se o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin. Depois de identificar os três principais autores, Maria Montessori, Jean Ovide Decroly e John Dewey, foram definidas quatro categorias de análise para identificar características desses métodos, a saber: fundamentos do processo de ensino; concepções de aluno, educando e criança; postura do educador; e método. A dissertação está organizada em uma introdução, dois capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado Lourenço Filho e o movimento da Escola Nova, retoma um breve histórico do Movimento da Escola Nova no mundo e no Brasil, bem como a vida, o percurso profissional de Lourenço Filho, sua produção acadêmica e atuação nas reformas educacionais do país na década de 1920. No segundo capítulo, é apresentada a análise de conteúdo realizada, considerando a segunda parte da obra estudada, que trata, especificamente, dos principais sistemas didáticos apresentados por Lourenço Filho, buscando discutir suas características, semelhanças e diferenças. Conclui-se que os Montessori, Decroly e Dewey concordam sobre a importância do protagonismo do aluno e seus sistemas didáticos propõem atividades com base no interesse das crianças, sendo princípios fundamentais a liberdade, autonomia e autoeducação. Montessori e Decroly concordam sobre a importância das características biológicas do desenvolvimento, enquanto que, em Dewey, observa-se uma preocupação com o meio social. Em que pese suas diferenças, nos três sistemas os professores têm a tarefa de guiar os alunos e apresentar possibilidades de exploração do mundo.

**Palavras-chave:** Educação. Infância. Ensino. Lourenço Filho. Escola Nova.

## ABSTRACT

Lourenço Filho was one of the most important names in Brazil who represented the ideas of the movement called New school. The author had a great influence on teachers education and on scientific publications of his time. Furthermore, it was an important connection between Education and the birth of Psychology as a science in the country. The present work aims to answer which are the characteristics of the main theoretical and methodological approaches that support the didactic systems proposed by Lourenço Filho in the book Introduction to the study of New School. The book was originally published in 1930 and the 14th edition of the material, published in 2002 was used here. The research question that guided the investigation was the following: What are the characteristics, similarities and differences of the main theoretical-methodological approaches that support the didactic systems presented by Lourenço Filho in the book Introduction to the Study of New School? To answer it, the method of content analysis proposed by Laurence Bardin was used. After identifying the three main authors, Maria Montessori, Jean Ovide Decroly and John Dewey, four categories of analysis were defined to identify characteristics of these methods, namely: fundamentals of the teaching process; conceptions of student, student and child; teacher posture and method. The dissertation is organized into an Introduction, two chapters, final considerations and references. The first chapter, entitled Lourenço Filho and the New School movement, resumes a brief history of the New School Movement in the world and in Brazil, as well as the personal life, professional path of Lourenço Filho, his academic production and performance in the educational reforms in Brazil in the 1920s. The second chapter presents the content analysis carried out, considering the second part of the work, which deals specifically with the main didactic systems presented by Lourenço Filho, seeking to discuss their characteristics, similarities and differences. It is concluded that the three authors agree on the importance of the student's protagonism, their didactic systems propose activities based on the children's interests, with fundamental principles being freedom, autonomy and self-education. Montessori and Decroly agree on the importance of the biological characteristics of development, while Dewey's concern with the social environment is observed. Despite their differences, in the three systems, teachers have the task of guiding students and presenting possibilities for exploring the world.

**Keywords:** Education. Childhood. Teaching. Lourenço Filho. New School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas seleccionadas sobre a Escola Nova e Lourenço Filho.....	15
Quadro 2 - Sumário da obra Introdução ao Estudo da Escola Nova.....	21
Quadro 3 - Principais ideias de Maria Montessori.....	48
Quadro 4 - Principais ideias de Jean Ovide Decroly.....	51
Quadro 5 - Principais ideias de John Dewey.....	56



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciaao Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduaao em Educaao
PUC/SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
REBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	20
<b>2 LOURENÇO FILHO E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA.....</b>	<b>24</b>
2.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA NOVA NA EUROPA .....	27
2.2 LOURENÇO FILHO E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL .....	32
<b>2.2.1 Trajetória pessoal de Lourenço Filho .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.2 Atuação de Lourenço Filho na produção científica e formação de professores..</b>	<b>34</b>
<b>2.2.3 Lourenço Filho e as reformas educacionais no país .....</b>	<b>35</b>
<b>3 Os sistemas didáticos na obra <i>Introdução ao Estudo da Escola Nova</i> .....</b>	<b>43</b>
3.1. MARIA MONTESSORI.....	46
3.2 JEAN OVIDE DECROLY E OS CENTROS DE INTERESSE .....	50
3.3 JOHN DEWEY, OS SISTEMAS DE PROJETO E UNIDADES DE TRABALHO .....	55
<b>3.3.1 O Sistema de Projetos.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3.2 A técnica dos projetos e o Sistema de Unidades de Trabalho.....</b>	<b>60</b>
3.4 SOBRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS PRINCIPAIS SISTEMAS DIDÁTICOS: MONTESSORI, DECROLY E DEWEY .....	62
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>65</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A curiosidade é uma coceira, um bicho-de-pé do pensamento e aprender é completar a incompletude que nos caracteriza como espécie. (ALVES *apud* MOSÉ, 2013, p. 90).

É com a afirmação acima que Rubem Alves (*apud* MOSÉ, 2013) descreve o processo de aprendizagem e a necessidade humana de se recriar. Como psicóloga e gestalt-terapeuta entendo que esse processo de incompletude é infinito e o que nos faz caminhar. Assim, nesta dissertação, avanço mais alguns passos acadêmicos em direção ao meu aprendizado pessoal e profissional.

Para Sarmento (2006), as Ciências são construções humanas e têm nos seus objetos os reflexos de visões de mundo e do processo de conhecimento de cada pesquisador. Essa visão fica evidente nas metodologias adotadas, nos princípios e nos autores citados. O conhecimento científico é feito sempre a partir de um recorte. Então, começo meu trabalho compartilhando minha história pessoal e trajetória profissional, dividindo com o leitor as mundividências que, com certeza, afetam e influenciam meus olhares.

Sempre me considerei uma pessoa curiosa, inquieta e questionadora. Lembro-me de quando era criança amar a escola e de dar aula para minhas pelúcias. Lembro-me do dia em que aprendi a escrever a primeira letra do meu nome. Eu estava orgulhosa e radiante. Era a minha letra, finalmente! O desfecho, porém, não foi tão animador. Fiquei de castigo e não pude ir ao parque na hora do recreio porque o meu jota não ia até o fim da linha do caderno de caligrafia. Eu tinha cinco anos e recordo-me da sensação como se fosse hoje.

Passamos bastante tempo da nossa vida dentro da escola e sempre reconheci esse espaço como um lugar especial, de transformações, crescimento e interação social. De certa forma, a escola, a Educação e os processos de ensinar sempre estiveram ao meu entorno e foram valorizados na minha história familiar.

Uma de minhas tias-bisavós era professora, Ida Schmidt. Ela se orgulhava de ter ensinado a ler e escrever todos os “doutores e doutoras” da cidade. Recebeu muitas homenagens ao longo de sua vida de professora e, atualmente, em Lages, um centro de educação ambiental leva seu nome. Meu avô paterno, Cláudio, contou que aprendeu a ler pela janela da escola da “madrinha” Ida, escondido, porque ainda não tinha idade suficiente para frequentar as aulas.

Este avô Cláudio me levava para passear na biblioteca quando pequena, ensinou-me a ler e compartilhou seu respeito pelo conhecimento e pelos livros. Meu pai, apesar de

advogado de formação, sempre teve alma de educador e poeta e alimentou minhas curiosidades, ensinou-me, e ainda ensina, a construir minhas opiniões em bases sólidas. Minha mãe, amante de livros e rainha das palavras-cruzadas, sempre me ensinou a brincar com as palavras desde a primeira tentativa de escrever borboleta. Escrevo isso com receio de reforçar algum preconceito sobre a profissão de professor e professora, porque sei que é necessário muito mais que amor pelo saber para exercer tal atividade. Faço esse registro por admirar o compartilhamento de conhecimento, pela gentileza de transmitir saberes e por saber dos efeitos que isso pode ter na vida de uma pessoa.

Cresci e escolhi ser psicóloga. Acredito que, de alguma forma, meu trabalho na clínica também é educativo e, hoje, pensando na minha trajetória acadêmica, percebo que meu fundo de professora – psicóloga – sempre esteve presente. Fui pesquisadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante a graduação e investiguei sobre a orientação profissional nas escolas, a ansiedade vivida pelos estudantes no momento do vestibular, de escolher uma profissão.

Um de meus estágios finais foi dentro de uma escola municipal em Florianópolis com um projeto de Orientação Profissional para todos os níveis do ensino fundamental, de acordo com as necessidades específicas de cada fase. Aprendi muito com as professoras e os alunos. Depois de formada, fui morar em Fortaleza, no Ceará, por dois anos. Trabalhei como psicóloga em uma instituição privada por um curto espaço de tempo. Depois disso, fui convidada a dar aulas de inglês para funcionários de hotéis, bares e restaurantes. Quem diria, eu, professora? Ali, descobri que amo ensinar.

Quando voltei à Florianópolis, continuei dando aulas de inglês até que fui contratada para ser psicóloga escolar na área de educação infantil e nos anos iniciais no do ensino fundamental em uma escola da rede privada da cidade. Trabalhei durante um ano e meio nessa escola. Tive a oportunidade de participar ativamente da rotina das professoras, conhecer os métodos utilizados, acompanhar o desenvolvimento das crianças, conhecer e perceber o envolvimento das famílias. Os questionamentos que me ocorreram durante a minha vida escolar e acadêmica só aumentavam. Assim, por que fazemos as coisas como fazemos? Por que ensinamos as crianças dessa forma?

Durante minha especialização em Gestalt-terapia<sup>1</sup>, tive a oportunidade de entrar em contato com o trabalho do Professor José Pacheco, que ocupou o cargo de direção da Escola da Ponte, em Portugal, por 28 anos (de 1976 a 2004) e mora no Brasil desde 2007. Em 2014, participei de uma palestra dele e pude ouvi-lo falar de temas que entraram em consonância com meus questionamentos. Percebi que as perguntas tinham um tema comum: os métodos pedagógicos. O professor Pacheco, em seu discurso e postura, reforçou a importância histórica de nomes como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Paulo Freire. Ao tentar lembrar o que sabia sobre esses autores, encontrei nas minhas memórias as aulas de Psicologia Escolar com Denise Cord, pessoa e professora maravilhosa e inspiradora. Escrevi meu trabalho de conclusão da especialização sobre as semelhanças entre o método da escola da Ponte e as visões de sujeito e mundo que a Gestalt-terapia preconiza. Anos depois, essa Professora, durante as aulas da licenciatura em Psicologia, apresentou-me os trabalhos das Professoras Diana Carvalho e Ana Paola Sganderla. Ali, uma nova possibilidade se abriu: e se eu voltasse a estudar? Quem sabe uma graduação em Pedagogia ou um mestrado em Psicologia?

Conversando com amigas e a professora Denise, percebi que a melhor opção para o meu desejo e carreira seria seguir em frente para uma pós-graduação. Optei pelo mestrado em Educação para que eu pudesse preencher lacunas específicas da minha formação, escolhendo pela linha de Educação e Infância por conta da minha formação e experiência profissional e por ter bastante afinidade com as temáticas da infância. Além de estágios com crianças na graduação e os trabalhos em escolas, fiz diversos cursos de formação na área e atendi diversas crianças e suas famílias na clínica entre 2012 e 2018.

Assim, ingressei no Mestrado em 2018 com um projeto cujo objetivo inicial era fazer um estudo exploratório sobre métodos pedagógicos inovadores na educação infantil. No entanto, ao cursar as disciplinas, bem como nas primeiras orientações realizadas, percebi que o que eu havia planejado como projeto de pesquisa seria inviável pela curta duração do mestrado, levando-me a fazer um ajuste fino das minhas expectativas em relação à dissertação.

---

<sup>1</sup> A Gestalt-terapia é uma abordagem da Psicologia, difundida por Fritz Perls. A obra que marca o início da abordagem foi publicada em 1951. É uma abordagem humanista, que, segundo Frazão (2013), enfatiza a autorrealização por meio das potencialidades humanas de crescimento e criatividade. Para a autora, “[...] o sujeito se autodetermina, interage ativamente com seu ambiente, é livre e pode fazer escolhas, sendo responsável por elas no universo inter-relacional no qual vive” (FRAZÃO, 2013, p. 12) As propostas dessa perspectiva implicaram em grandes mudanças na visão de sujeito propostas pela psicanálise e behaviorismo. A forma de compreender o sujeito da Gestalt vai ao encontro do pensamento de John Dewey, o qual defendia a educação progressiva e escola ativa, na qual são valorizadas a iniciativa, a originalidade e a atitude cooperativa do aluno.

Sabemos que a Educação não se resume à escola, mas que ela ainda é o centro de referência da nossa cultura, logo, tem a responsabilidade social nesse processo de transformação. O que queremos destacar aqui é que a busca pela inovação educacional é um tema recorrente na área e continua presente no discurso pedagógico da atualidade, tanto nos debates políticos como acadêmicos. Assim, no percurso das disciplinas, deparei-me com as minhas incompletudes e fui invadida pela coceira do pensamento. Algumas questões se colocaram, tais como: por que a Educação no Brasil tem essa forma? Como os métodos pedagógicos foram desenvolvidos? O que é a chamada educação tradicional e o que é a educação inovadora? Quando o conceito de inovação pedagógica começa a ser utilizado e como foi entendido pelos diferentes autores? Como a Psicologia, como uma das ciências da Educação, contribuiu com esse processo?

No decorrer do curso, entrei em contato com três dissertações realizadas no âmbito da linha Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que me chamaram atenção e ampliaram minha percepção sobre as relações entre Psicologia e Educação, especialmente, em seus aspectos históricos. Na primeira, Silva (2003) investiga as concepções de criança e infância presentes na formação de professores catarinenses, nos anos de 1930 e 1940; na segunda, de autoria de Sganderla (2007), o foco recai sobre os testes ABC, elaborados por Lourenço Filho na década de 1930; por fim, a dissertação de Bogër (2018) investiga as concepções de criança e infância presentes nos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (REBEP), no período de 1944 a 1964.

Tais pesquisas reforçam a importância de Lourenço Filho e suas obras para a história da Educação e da Psicologia. Também evidenciam a importância da presença da Psicologia para a constituição do campo educacional brasileiro, nas décadas de 1930 e 1940. Lourenço Filho destacou-se, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, por ser um dos primeiros educadores a trazer a Psicologia para fundamentar um olhar crítico e constante para as escolas e as formas de ensinar. Além de ser um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, Lourenço Filho foi o autor de uma importante obra que serviu de referência para as discussões da época sobre as novas ideias pedagógicas, intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado pela primeira vez em 1930.

Para conhecer o que já foi estudado sobre o pensamento de Lourenço Filho e a obra *Introdução ao Estudo da escola Nova*, foi feito um levantamento bibliográfico de dissertações

e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual foi escolhida devido à sua relevância científica. A base tem acesso aberto e gratuito, e faz parceria com 113 instituições brasileiras de ensino e pesquisa com objetivo de garantir que a produção científica nacional tenha maior visibilidade.

Para esse levantamento inicial, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Psicologia, Educação, Lourenço Filho e Escola Nova. Diante disso, foram encontrados 11 trabalhos envolvendo a temática, a saber: um sobre educação física; um sobre gestão escolar; um sobre o ensino de geografia fora do Brasil; um sobre tecnologia e comunicação; quatro da área da saúde; e três diretamente relacionados ao tema de interesse desta pesquisa. Para fins de manter o foco deste trabalho, foram excluídas todas as pesquisas que não fossem realizadas nas áreas da Educação e da Psicologia, restando, então, apenas três documentos para análise, sendo duas dissertações e uma tese.

As pesquisas selecionadas foram integradas às três já identificadas ao longo do curso e citadas anteriormente. Das seis pesquisas elegidas, a pesquisa de Sganderla (2007) já havia sido identificada anteriormente. Assim, as cinco pesquisas selecionadas foram organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas sobre a Escola Nova e Lourenço Filho.

<b>Título</b>	<b>Autora</b>	<b>Tipo</b>	<b>Origem</b>	<b>Ano de Publicação</b>
<i>As concepções de criança e infância na formação de professores catarinenses nas décadas de 1930 e 1940</i>	Ana Cláudia Silva	Dissertação	UFSC	2003
<i>Psicologia e pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança</i>	Virginia Sales Gebrim	Tese	PUC/SP	2006
<i>A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar</i>	Ana Paola Sganderla	Dissertação	UFSC	2007
<i>A concepção de criança e desenvolvimento infantil e a coleção Biblioteca de Educação: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho</i>	Priscila Marília de Oliveira	Dissertação	UNESP	2011
<i>Educação, Psicologia, criança e infância: Relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)</i>	Sara Bogër	Dissertação	UFSC	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nos próximos parágrafos, descrevo como cada um desses trabalhos ampliou minha percepção sobre a temática em pauta, auxiliando-me na definição do problema de pesquisa.

Silva (2003) investigou as concepções de criança e infância presentes na formação de professores catarinenses entre as décadas de 1930 e 1940 e qual foi o papel atribuído às disciplinas de Pedagogia e Psicologia na constituição dos olhares sobre a infância. Para encontrar essas respostas, a autora analisou o movimento das reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Com o movimento político da proclamação da República, ela descreve as transformações sociais que envolveram a transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbano-industrial em desenvolvimento.

Segundo a pesquisadora, associa-se ao processo de urbanização o “Movimento Escola Nova”, em que vários educadores se questionavam sobre os novos problemas do mundo e a experimentação de formas diferentes de ensinar. Esse movimento tem como foco a escola, entendida como um ambiente capaz de alavancar mudanças sociais e reforçar esse novo ideal de mundo. No Brasil, essa corrente se intensifica na década de 1920, com atuações de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o movimento toma força e as crianças passam a ser objeto de atenção e estudo, pois elas representariam a consolidação do projeto nacional na condição de novos cidadãos e trabalhadores.

A Educação buscou suporte na Biologia, Psicologia e Sociologia para dar bases científicas para essas novas formas de ensinar, fundamentando-se, principalmente, na obra de Lourenço Filho, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que sintetizou as contribuições desse movimento no Brasil e foi amplamente divulgado nos cursos de formação de professores, na época. Foi com a entrada da Psicologia e da Sociologia no currículo dos cursos de formação de professores que as Ciências da Educação foram se consolidando no País. A Psicologia, segundo Silva (2003, p. 36), foi escolhida para dar subsídios às práticas pedagógicas por trazer métodos objetivos para o conhecimento do homem e de seu processo evolutivo, ou seja, “[...] a psicologia oferecia métodos adequados ao controle dos processos didáticos, do rendimento escolar e métodos de diagnóstico” (CLAPARÈDE *apud* SILVA, 2003, p. 33). A afirmação da Psicologia como ciência de referência da Pedagogia começou nas primeiras décadas e intensificou-se ao longo do século XX, graças aos trabalhos de John Dewey e Edouard Claparède, cada um com a sua maneira e abordagem.



Gebrim (2006), na tese intitulada *Psicologia e Pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares no rastro da criança*, investiga a coleção Biblioteca de Educação no período compreendido entre 1926 e 1941. Essa coleção foi criada, organizada e dirigida por Lourenço Filho. Segundo a autora, a coleção foi um marco no pensamento educacional brasileiro e um meio de organizar e divulgar os pensamentos escolanovistas. Os saberes ali contidos estavam alinhados aos ideais de uma sociedade moderna e seriam as ferramentas que dariam suporte teórico para as práticas dos educadores. Essas obras eram utilizadas na formação de professores e propagavam as novas ideias sobre educação propostas pelas reformas educacionais implantadas no país nas décadas de 1920 e 1930.

O movimento da Escola Nova no Brasil rejeitava os métodos de ensino considerados tradicionais na época e sugeria uma mudança na compreensão dos processos de aprendizagem. Gebrim (2006) afirma que as transformações nos programas de ensino, fundamentos curriculares e na didática tinham como objetivo criar uma nova escola primária, inspirada em uma nova concepção de criança. Em sua tese, Gebrim (2006) analisa dois trabalhos publicados na coleção: *A Lei da Biogenética*, de Adolphe Ferriere, e *Os testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, de Lourenço Filho. Ela conclui que as medidas da psicometria eram consideradas fundamentais e buscavam trazer dados quantitativos para a avaliação psicológica. Além disso, ressalta a função socializadora que a escola ocupava no contexto da época.

Sganderla (2007) parte do pressuposto de que, para compreender como o pensamento educacional brasileiro se constituiu ao longo do século XX, é importante investigar a constituição do campo educacional, pois muitas das ideias que embasam a ação pedagógica dos professores, até hoje, encontram sua origem nas teorias produzidas e disseminadas naquele momento. A autora situa a constituição do campo educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1940 e destaca as ideias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científica. Assim como Gebrim (2006), estuda os Testes ABC e sua contribuição, sobretudo, com relação à formação de professores e à organização da prática escolar. A pesquisadora reforça a ideia apresentada por Silva (2003) sobre a importância de Lourenço Filho na constituição do campo educacional brasileiro e na construção do campo científico da Psicologia.

As produções de Lourenço Filho, segundo Sganderla (2007), foram responsáveis por divulgar os ideais da Escola Nova no Brasil e, como dito anteriormente, tinham como objetivo moldar as crianças às novas necessidades sociais e econômicas do país. Além disso, dentre os

renovadores educacionais, Lourenço Filho destacou-se por ter uma preocupação constante com a escola e as formas de ensinar durante sua trajetória acadêmica, tendo sido professor da Escola Normal, orientador de reformas educacionais, pesquisador e autor de vários livros, além de organizador de publicações dirigidas à compreensão da criança e atuação docente. Segundo a autora, a Psicologia foi uma das ciências que serviu como base para a consolidação da Pedagogia, assim como as demandas do campo educacional foram fundamentais para a evolução e legitimação da Psicologia como ciência.

A dissertação de Oliveira (2011) analisa qual a concepção de criança e desenvolvimento infantil que está presente nos livros que foram utilizados na formação de professores no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, os quais foram publicados pela coleção Biblioteca de Educação, já indicada no trabalho de Gebrim (2006). A autora investigou as obras escritas por psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho. Outrossim, selecionou textos de Henri Piéron, de Edouard Claparède, de Alfred Binet e Théodore Simon e dois textos de Lourenço Filho: *Introdução ao estudo da escola nova* e *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*.

Oliveira (2011) utiliza como ponto de partida as pesquisas realizadas por Gebrim (2006) e Sganderla (2007), o que reforça a importância desses trabalhos e da pouca produção científica sobre o tema. A autora, assim como Gebrim (2006) e Sganderla (2007), destaca que o objetivo do movimento da Escola Nova era formar homens capazes de ser o sustentáculo da nova sociedade que estava em formação, a qual seria feita nas novas escolas. Ainda, salienta a importância de Lourenço Filho como ponte entre a Educação e a Psicologia, bem como sua participação como organizador no projeto da coleção Biblioteca de Educação. Afirma que o livro *Introdução ao estudo da escola nova*, objeto de interesse da presente pesquisa, traz informações significativas para compreender os pensamentos de Lourenço Filho em relação às crianças. O livro é resultado de um curso realizado na Escola Normal de São Paulo. A primeira edição foi publicada em 1930 e suas cinco lições tinham por objetivo apresentar o movimento da escola nova. Com essas informações reunidas, Lourenço Filho tinha como intenção estimular o estudo e reforçar a eficiência do novo método.

O livro teve várias edições no país e, em 1946, o autor fez algumas revisões e ampliação na obra por conta das mudanças sociais, políticas e econômicas decorridas das duas grandes guerras mundiais. Segundo Oliveira (2011), Lourenço Filho passou a se questionar como a escola estava antes das guerras e como se apresentaria depois desses eventos. Outra mudança

significativa, para ela, foi a inclusão dos novos conhecimentos da Biologia, Psicologia e Sociologia aplicados à Educação. A edição de 1946 foi organizada em três partes, assim como a versão de 2002, que será utilizada como fonte de pesquisa nesta dissertação. Oliveira (2011) ressalta que, apesar de várias mudanças na forma e conteúdo, o autor não modificou a parte em que apresenta e discute o método da Escola Nova, por já considerá-lo científico na época.

A dissertação de Bogër (2018) tem como problemática a relação entre a Psicologia e a Educação como áreas de conhecimento que tradicionalmente tiveram participação na formação de professores e nas práticas pedagógicas do Brasil, ao longo do século XX. A autora centra sua análise nas concepções de crianças e infância presentes em artigos publicados por intelectuais brasileiros na REBEP, no período entre 1944 e 1964.

Para apresentar os resultados, Bogër (2018) organizou os artigos selecionados em três categorias: a criança educada para a democracia e o desenvolvimento do Brasil; a criança investigada pelas teorias psicológicas com foco na inteligência e aprendizagem; e a criança diagnosticada pela Psicologia: uma visão clínica das dificuldades de aprendizagem. Dentro dessas categorias, ela ressalta que a ciência psicológica foi convocada para responder problemas pontuais dentro de toda a estrutura da Educação, assim como afirma que, na atualidade, a infância em uma perspectiva histórica e cultural, ou seja, como concepção entendida para além do desenvolvimento infantil, é um tema pouco discutido na Psicologia. A autora considera que discutir a infância na formação dos professores pode ser revolucionário para ampliar o entendimento da condição social da criança na escola e na sociedade.

O exposto até aqui evidencia que as pesquisas selecionadas reforçam a importância de Lourenço Filho e suas obras para a história da Educação e da Psicologia, porém, não discutem explicitamente as questões relativas ao ensino e à inovação pedagógica da Escola Nova propostas pelo autor, temas de interesse desta dissertação. Seus resultados comprovam que, até o presente momento, nenhuma dissertação trata em específico do tema de interesse, embora perpassem temas afins, tais como as concepções de criança e infância na formação de professores e na produção científica do Brasil.

Dessa forma, compreende-se ser uma contribuição importante aprofundar os estudos referentes ao pensamento de Lourenço Filho (2002) e analisar como suas percepções acerca dos processos de ensino e aos sistemas didáticos são apresentadas em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em um contexto educacional em que muito se falava de inovação.

Desse modo, a pergunta norteadora da investigação pode ser assim definida: **quais são as características, semelhanças e diferenças das principais abordagens teórico-**

## **metodológicas que subsidiam os sistemas didáticos apresentados por Lourenço Filho na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*?**

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa podem ser assim formulados:

- **Objetivo Geral:**

Analisar as características, semelhanças e diferenças das principais abordagens teórico-metodológicas que subsidiam os sistemas didáticos apresentados por Lourenço Filho na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.

- **Objetivos Específicos:**

1. Contextualizar o Movimento da Escola Nova no Brasil e mundo, assim como a trajetória profissional e acadêmica de Lourenço Filho, com foco especial para a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.
2. Identificar a compreensão do autor sobre a Escola Nova, os motivos que levaram à constituição do movimento e suas contribuições para a Educação da época.
3. Situar as principais abordagens e autores apresentados por Lourenço Filho em relação aos sistemas didáticos, identificando suas características, semelhanças e diferenças.
4. Analisar como esses sistemas influenciam as reformas pedagógicas realizadas na década de 1920 no Brasil.

Cabe destacar, mais uma vez, que a escolha do campo para desenvolver uma pesquisa passa por uma atitude intencional. Sou defensora de um ensino público, gratuito e de qualidade e, nesse sentido, minha intenção é auxiliar na sistematização de novos conhecimentos, bem como oferecer subsídios históricos e metodológicos para a Educação e que possam servir de base para outros estudos, tanto na área da Psicologia como da Educação.

No tocante à relevância científica do assunto, entendo que a UFSC, de acordo com a sua missão, tem o dever e a responsabilidade de se posicionar diante da necessidade e demanda da sociedade, respondendo com a produção e disseminação do conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

### 1.1 SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para Charlot (2006), há necessidade de existir um ponto de apoio na Ciência para que de fato se possa avançar com o conhecimento. Nesse sentido, torna-se fundamental conhecer o que já foi feito, produzido e estudado na área e, assim, constituir um arquivo coletivo da

pesquisa em Educação. Dessa forma, este trabalho pretende dar continuidade ao que já foi estudado sobre o pensamento de Lourenço Filho e suas influências na Educação do Brasil no século XX, inserindo-se no conceito proposto por Saviani (2002) de constituir-se como uma monografia de base: um trabalho de pesquisa, levantamento de dados e organização das informações, de maneira a contribuir com outras pesquisas tanto na Educação quanto na Psicologia.

Como fonte principal da pesquisa, utilizaremos a 14ª edição da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de autoria de Lourenço Filho, publicada em 2002. Apresentamos, a seguir, o Quadro 2 com o sumário da obra.

Quadro 2 - Sumário da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.

<b>Subtítulo</b>	<b>Autores/as</b>
Apresentação	Ana Maria Jacó Vilela Marcos Ribeiro Ferreira
Prefácio da 14ª edição	Os editores
Palavras de ex-aluna	Maria Violeta Coutinho Villas Boas
Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia	Regina Helena de Freitas Campos Raquel Martins de Assis Érika Lourenço
<b>Parte 1: As Bases</b>	
<b>Subtítulo</b>	<b>Assuntos</b>
O movimento da escola nova e suas bases históricas	Proposição Geral do tema As raízes do movimento A renovação escolar e a influência da Primeira Grande Guerra A educação totalitária e a Segunda Grande Guerra e suas consequências Situação atual
As bases técnicas e contribuições da Biologia	Empirismo e técnica A pedologia – o estudo da criança Contribuições dos estudos da Biologia Aplicações técnicas e influência geral dos estudos biológicos
As bases técnicas e contribuições da Psicologia	Do biológico ao psicológico Psicologia e Educação A expansão dos estudos psicológicos Contribuição geral da psicologia à renovação escolar: variações psicológicas nas idades, diferenças individuais, modelo Funcional
A Psicologia e seus grandes constructos atuais	A motivação A aprendizagem As teorias da aprendizagem A personalidade: descrição, formação e desenvolvimento
As bases técnicas e os estudos sociais	Do individual ao social Os estudos sociais Estudos relativos à morfologia social Estudos sobre dinâmica social Assimilação, dinâmica social e educação As instituições educativas e as condições sociais Contribuição geral dos Estudos Sociais Microeducação e macroeducação

<b>Parte 2: Os sistemas</b>	
<b>Subtítulo</b>	<b>Assuntos</b>
As bases e sistemas didáticos	Importância do estudo dos sistemas – normalização do trabalho escolar: didática – Basedow, Pestalozzi, Froebel. Um grande sistematizador: Herbart – Escola ativa, escola do trabalho, ensino funcional
Ensaio precursor, primeiras escolas novas e expansão das ideias de reforma	Ensaio precursor Realizações na Inglaterra Instituições com título expresso de Escola Nova Caracteres gerais das escolas novas (Inglaterra, Alemanha, Suíça e Itália) Primeiras aplicações no ensino público (Áustria e Alemanha) A renovação nos Estados Unidos Dois ensaios brasileiros
Dois sistemas de grande difusão: Montessori e Decroly	Considerações Gerais O sistema Montessori e sua origem Princípios básicos de Montessori: liberdade, atividade, individualidade Os fundamentos da didática Montessoriana Um sistema de transição: Decroly Sistema de princípios e não de fórmulas Os procedimentos: sistemas de transição Os centros de interesse As três fases de cada centro Servem os centros a todas as idades? Os jogos educativos
O sistema de projetos	Gênese e desenvolvimento do sistema Princípios fundamentais Técnica dos projetos Há passos formais nos projetos? Organização de séries de projetos Resultados do ensino pelo sistema de projetos
O sistema de unidades de trabalho	Fundamentos gerais Experiência e vida social O ambiente da escola e os objetivos sociais Organização das unidades e procedimentos didáticos Sistema de especial aplicação no ensino médio e no ensino superior
<b>Parte 3: A Problemática</b>	
<b>Subtítulo</b>	<b>Assuntos</b>
Problemática e a Filosofia da Educação	Análise preliminar As grandes correntes do pensamento filosófico: idealismo, realismo, pragmatismo e instrumentalismo, personalismo, humanismo e supernaturalismo Relações entre a Filosofia e a Pedagogia Princípios gerais da Escola Nova
Problemática e ação política	Educação, vida social e cultural Bases comuns da renovação educacional e política Projeções na vida social e política Mudança social e os sistemas de ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para responder à questão de pesquisa, a saber, quais são as características, semelhanças e diferenças das principais abordagens teórico-metodológicas que subsidiam os sistemas didáticos citados por Lourenço Filho (2002) na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, nossa análise recaiu, especialmente, sobre a segunda parte do livro.

Para análise do material, foi utilizada a técnica proposta por Bardin (2011), chamada Análise de Conteúdo. Essa metodologia tem como objetivo fazer uma análise qualitativa do conteúdo, visando compreender, por meio de categorias organizadas com base no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, os pensamentos de Lourenço Filho acerca das abordagens teórico metodológicas, buscando identificar suas principais ideias e contribuições para os sistemas didáticos.

Para esta análise, conforme Bardin (2011), foi necessário cumprir as seguintes fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados. Durante a pré-análise foi realizada uma leitura completa do material, com especial dedicação à parte 2 do livro. A partir dessa leitura, foram estabelecidas, inicialmente, cinco categorias de análise, a saber: princípios básicos, fundamentos principais, aluno, professor e método. Depois de um estudo mais minucioso, durante a exploração do material, percebeu-se que seria possível unir as duas primeiras categorias, organizando-se a análise com base em quatro categorias. Do mesmo modo, foi renomeada a categoria aluno, pois o autor varia a nomenclatura ao longo do texto, assim, incorporou os termos utilizados pelo autor, isto é, criança e educando. Ao final do trabalho, as quatro categorias de análise foram assim definidas: fundamentos do processo de ensino; concepções de aluno, educando e criança; postura do educador e método.

Feito essas considerações, a dissertação está organizada nesta Introdução, dois capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “Lourenço Filho e o movimento da Escola Nova”, retoma um breve histórico do Movimento da Escola Nova no mundo e no Brasil, bem como a vida, o percurso profissional do autor, suas obras e atuação nas reformas educacionais do país nas décadas de 1920. No segundo capítulo, é apresentada a análise de conteúdo realizada, considerando a segunda parte da obra, sobretudo, as ideias de Maria Montessori, Jean Ovide Decroly e John Dewey, detalhando, ainda, os sistemas de projetos e de unidades de trabalho. Nas considerações finais, buscamos responder à questão orientadora desta pesquisa, bem como discutir as contribuições dos sistemas didáticos apresentados por Lourenço Filho, suas semelhanças, diferenças e contribuições para as reformas realizadas nas décadas de 1920 no Brasil.

## 2 LOURENÇO FILHO E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA

Ao longo da história, o real papel da Educação nas diferentes sociedades foi objeto de estudo de vários pesquisadores, sendo interessante perceber a circularidade dos temas que envolvem esta função. Uma das possibilidades para compreender essas discussões é observar o contexto histórico da Educação formal no ocidente e no Brasil.

Segundo Cambi (1999), a escola como conhecemos nasce na Idade Moderna por uma necessidade de reorganização da vida social. Era necessário educar o povo de maneira que fosse possível socializar, fazer trocas financeiras envolvendo dinheiro e desenvolver o que foi chamado de “bons modos”, ou seja, o processo civilizatório que foi importante tanto para socialização das pessoas quanto por uma questão de saúde pública no contexto das cidades que surgiam. O autor destaca que a Modernidade foi um período de muitas transformações: desloca-se o eixo da história – do mar Mediterrâneo para o oceano Atlântico. Com os movimentos de colonização, foi possível aos europeus ter contato com diferentes hábitos e culturas, o que propiciou mudanças na estrutura econômica, na organização social e no perfil cultural.

De acordo com Cambi (1999), houve valorização da liberdade individual e, com isso, surgiram possibilidades de mudança social, antes inexistentes. O modelo feudal de agricultura perde força e nasce um sistema de intercâmbio de mercadorias e moedas: o capitalismo. Ele descreve a burguesia como nova classe social que vai assumindo projeção econômica e política. O Estado Moderno nasce a partir da busca de racionalização e institucionalização da vida social. O sistema de controle é diluído por meio da atuação de instituições dedicadas à elaboração da construção de um consenso, entre as quais podemos citar escolas, família e o cárcere. Todas essas transformações na sociedade implicam em mudanças na Educação: mudam-se os fins da educação para a criação de um indivíduo ativo na sociedade e, por consequência, mudam-se os métodos de formação desse sujeito.

A primeira fase da Modernidade, de acordo com Cambi (1999), foi marcada por uma forte ambiguidade. Por um lado, fortes impulsos de libertação por influência do Iluminismo e Humanismo e, por outro, um forte processo civilizatório que promovia, como dito anteriormente, a institucionalização da vida social. Como indica Boto (2002), era importante tirar a rudeza das pessoas e, para isso, é necessário desenvolver autocontrole e boas maneiras.



Fundamentando-se em Foucault, na obra *Microfísica do poder*, Cambi (1999, p. 202) chama atenção para a dimensão invisível do poder, “[...] que age em muitos espaços sociais, penetra nas consciências através dos corpos, promove controle de gestos, posições, atitudes, ordem e disciplina”. Dessa forma, seriam formados sujeitos dóceis e “treinados”. As instituições, em geral, e as educativas, em particular, exercem papel fundamental nessas revoluções e aplicação de controle – conformam jovens ao modelo de normalidade, eficiência e produtividade. Além de docilidade, eram treinados para a supressão de tudo que fosse considerado desvio e, também, para a produção de bons hábitos, estilo de vida e comportamentos. Em vista disso, toda a sociedade se articulava em torno de um projeto educativo.

Cambi (1999) e Boto (2002) chamam a atenção para o fato de que, para que essas conformações acontecessem, duas instituições passaram por grandes reformas – a família e a escola. Ambas se tornaram cada vez mais centrais na experiência formativa e na própria reprodução cultural da sociedade<sup>2</sup>.

Boto (2002) compreende a infância como uma categoria social e temporalmente construída. Nesse sentido, ela destaca a separação dos mundos infantil e adulto, demarcado por roupas, objetos, brincadeiras, atividades e espaços diferentes. É nesse contexto que surge a necessidade de criação de instituições específicas para formação de jovens e teorias do desenvolvimento são elaboradas. A questão do letramento promove um distanciamento ainda mais evidente do mundo infantil para o mundo adulto. Com o desenvolvimento dos colégios, o letramento torna-se um marco de adultez. Segundo a autora, os intelectuais humanistas rejeitavam a alternativa escolar com receio de que o aprendizado recaísse somente sobre o ensino religioso.

A escola, segundo esses pensadores, seria incapaz de apreender a criança e buscavam um sistema de ensino que fosse mais eficaz e uma pedagogia mais humana. A ideia de equilíbrio entre liberdade e freio social e a universalização de uma conduta refinada tomam cada vez mais espaço na sociedade da época. A partir do século XVI, a civilidade fortalece-se

---

<sup>2</sup> Os autores citam o estudo realizado por Phillipe Ariès sobre a história social da família e da infância como um marco nas pesquisas realizadas sobre a família. Boto (2002) destaca o modo como o pesquisador trabalhou a questão da sensibilidade adulta sobre a infância em sociedades europeias a partir do fim da idade média como ponto de partida e tendo o século XIX como ponto de chegada. Inicialmente, a criança era percebida como incompleta, um não-adulto, e pouco a pouco passa a ser reconhecida em suas especificidades, sendo observada e paparicada.

como programa pedagógico. Isso deixa bastante em evidência o caráter aristocrático da Educação Renascentista.

O movimento da Renascença, enquanto movimento cultural, serviu para abrir as mentes humanas às novas ideias, ao mesmo tempo em que se aumenta o controle dos corpos, evidenciando, assim, o ideal da época – a racionalização. As escolas deixam de ser reservadas aos clérigos para se tornar instrumento normal da iniciação social das crianças. É o marco da passagem do estado da infância ao estado adulto. A criança vira aluno e a escola se torna âncora para auxiliar as famílias no processo de formação humana (BOTO, 2002).

A autora destaca que os colégios tiveram seu desenvolvimento pleno no século XV, graças à sistematização feita pelos Jesuítas. Os padres levam os ideais renascentistas para dentro de seus muros e reforçam o isolamento das crianças. Com os colégios, surge a cultura escolar estruturada: alunos organizados por faixas de idade, classes e graus de aprendizado. A temporalidade era extremamente demarcada e controlada. As máximas eram ordem, exercício, repetição e disciplina. Os currículos tinham como objetivo a formação humana, fundamentada na filosofia, literatura, matemática, boas maneiras e uma rígida disciplina. Segundo Boto (2002), os melhores alunos eram exaltados e premiados; os ineptos, corrigidos; e os incorrigíveis, eliminados. O objetivo da Companhia de Jesus era formar uma infância letrada e virtuosa. Valores como obediência, silêncio e tranquilidade eram estimulados. Existia, assim, um controle dos corpos, vigilância, prêmios e castigos físicos para aqueles que infringissem alguma regra.

De acordo com Boto (2002), o século XXII foi marcado pela racionalização e criação de vários métodos. Nasce a ideia de uma criança bem-educada – preservada da rudeza e da imoralidade. Considerando a necessidade de encontrar um roteiro infalível para tornar o universo inteligível ao espírito humano, Comenius teve uma preocupação com o método pedagógico. Pensar, conhecer, controlar, educar toda a juventude para uma verdadeira cultura e de forma profunda, utilizando uma didática gradual e com uma escola para todos. A arte do ensino supunha adequada divisão do tempo e das matérias, articuladas sempre a um método capaz de proceder a um aprendizado natural e coletivo (BOTO, 2002).

Cambi (1999) destaca que a Pedagogia teve forte impacto a partir dos séculos XVIII e XIX. A escola era vista como uma instituição isolada, porém, central na sociedade. Sua função era formar técnicos e cidadãos. Nesse contexto, a Pedagogia, que estava muito ligada às perspectivas propostas pela Filosofia, passa a pautar-se cada vez mais pelas ciências que estavam nascendo.

Como dito anteriormente, no século XIX houve um aumento considerável de escolas no mundo e, com isso, diversas pessoas dos mais diferentes grupos sociais tiveram acesso ao espaço escolar. O aumento do número de alunos instigou a revisão dos procedimentos didáticos que não serviam de maneira igual para todas as crianças. Isso acontece em um cenário de industrialização crescente na Europa, que acaba por implicar na necessidade de preparação formal-escolar. É nesse contexto que as questões de inteligência, aprendizagem e das diferenças individuais se tornam preocupações centrais para psicólogos e educadores, sendo o estudo da psicologia da criança intensificado (SGANDERLA, 2007).

Diante de um mundo urbano industrial, Boto (2002) destaca a necessidade de adequar as instituições escolares ao modelo capitalista, instituído na modernidade. São essas novas necessidades em ascensão que levam à revisão da escola tradicional; nascem dessa forma os movimentos de reformas educacionais que serão tratados na próxima seção, que tem como foco o Movimento da Escola Nova na Europa.

## 2.1 AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA NOVA NA EUROPA

O Movimento da Escola Nova, conforme Campos, Assis e Lourenço (2002), foi considerado um marco na história das ciências da educação no século XX. O Escolanovismo ficou caracterizado como “um intenso sonho de humanidade”, cuja ideia era transformar o mundo por meio da educação dos jovens. Essa tarefa de transformação foi designada à Pedagogia. De acordo com Cambi (1999), a escola foi colocada como instituição primordial para a construção de uma sociedade democrática, intensificando-se a necessidade do fazer acima das meras teorizações.

Para Lourenço Filho (2002, p. 58), o termo Escola Nova não se refere a um só tipo de sistema didático, mas a um “[...] conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino”. No livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* são apresentados diversos ensaios com o intuito de questionar o trabalho escolar até então desenvolvido, suas condições e resultados, mediante a análise dos novos pressupostos e métodos de investigação, assim como considera que as raízes do movimento ou pedagogia contemporânea residem no crescimento do número de escolas. Essa amplificação da quantidade de escolas aconteceu pela necessidade econômica e pela extensão de algumas ideias políticas. As primeiras escolas

novas com esse nome surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros, depois de 1880 (LOURENÇO FILHO, 2002).

Consoante a Cambi (1999), o movimento das escolas novas teve grande ressonância mundial, nascendo de forma isolada a partir de experimentos de educadores em condições muito específicas e, com base nesses experimentos, foram possíveis diversas pesquisas no campo da instrução e educação, com intuito de transformar a escola, principalmente, nos ideais formativos e nos objetivos culturais.

O movimento ganhou força na Europa ocidental e nos Estados Unidos, sobretudo, por conta da evolução dos conhecimentos da psicologia sobre a infância, sendo a característica mais marcante a ênfase dada à atividade da criança. Cambi (1999) considera que o movimento das escolas novas começou na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932), que abriu em Abbotsholme uma escola para meninos. A escola queria “formar homens completos” em condições de resolver todas as coisas da vida e não apenas oferecer um ensino intelectualista. Nos EUA, o experimento ativista mais significativo foi o promovido por John Dewey, em Chicago.

Ao analisar as etapas do desenvolvimento do movimento histórico da escola nova e sua dimensão universal, Nagle (2009) identifica quatro etapas no mundo, enquanto que, no Brasil, não havia acontecido nem a primeira. A primeira etapa acontece entre 1889 a 1900, nesse período foram criadas as primeiras escolas novas; a segunda, de 1900 a 1907, caracteriza-se pela formulação do novo ideário educacional, por meio de diversas correntes teórico-práticas, quando se destaca a atuação de John Dewey, considerado o pai do movimento ativista na ordem teórica; a terceira, entre 1907 e 1918, quando ocorre a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo em que é um período de maturação das ideias. A quarta etapa inicia em 1918, sendo o período de difusão, consolidação e oficialização dos princípios, dos métodos e técnicas do escolanovismo.

O que se fez no Brasil antes de 1920 foi simplesmente preparação de terreno. Para Nagle (2009), não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento e a implementação dessa nova forma de entender a escolarização. Desde o começo do século havia uma preocupação com a questão da formação moral e cívica, bem como para a construção do sentimento de nacionalidade, pouco depois da proclamação da República. Criou-se, então, a ilusão de uma república educadora, que tinha como objetivo

alfabetizar a população. Dessa forma, a educação tinha um cunho mais político que pedagógico.

Lourenço Filho (2002) compreendia a escola tradicional como um sistema fechado. Por definição, um sistema fechado é aquele onde não há trocas com o meio externo e não leva em conta as interferências das variáveis externas. Já o modelo proposto pelo movimento da escola nova pode ser considerado um sistema aberto, pois levava em conta as individualidades e as relações com o social, e buscava novidades e novos princípios para rever os problemas de ensino e as formas tradicionais de ensinar.

Na introdução da sua obra, Lourenço Filho (2002) faz uma análise dos impactos sociais, econômicos e estruturais da vida coletiva causados pelas duas grandes guerras mundiais (de 1914 a 1918 e 1938 a 1945) e extrapola a interpretação desses impactos para a escola. Grande parte das atividades profissionais da maioria da população, até então, não exigia aprendizagem escolar. A preparação para o trabalho era feita por familiares, pela comunidade ou igreja. Os saberes eram transmitidos entre gerações e, assim, a estrutura social era preservada. As guerras modificaram esse cenário.

Em 1914, com a deflagração da primeira guerra mundial, aumenta a complexidade social decorrente da industrialização. Com a indústria, surge a necessidade de especialização dos fazeres e, com isso, da formação escolar. Para os escolanovistas, não bastaria refazer a didática das escolas tradicionais, mas rever os fundamentos gerais. As escolas começaram a receber maior diversidade de alunos e começou-se a questionar porque certos métodos funcionavam para alguns alunos e para outros não.

Passou-se a procurar entender os estudantes no ato de aprender segundo condições individuais de desenvolvimento e em circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis a isso. Em decorrência da primeira guerra, aumenta a intensidade e velocidade do processo de mudança social e a consciência da interdependência entre povos e nações. Torna-se necessário discutir princípios da educação e suas instituições para preservação da paz (LOURENÇO FILHO, 2002). Assim, o impacto dos conflitos mundiais na Europa levou ao questionamento da própria instituição escolar, no sentido de que seria necessário formar valores humanos que garantissem a paz e a democracia.

No movimento de reforma escolar, a criança é colocada no centro do processo de aprendizagem, levando em consideração suas capacidades e necessidades. Segundo Cambi (1999), dá-se início a um rompimento com uma instituição escolar formalista, disciplinar e

verbalista e com uma pedagogia deontológica e abstrata. Campos, Assis e Lourenço (2002, p. 20) indicam que o objetivo do movimento escolanovista era transformar a pedagogia antiga em uma ciência da educação. A revolução educacional, para Lourenço Filho (2002), como dito anteriormente, implicava na transformação da finalidade da educação e, conseqüentemente, nas mudanças dos métodos educacionais. A escola renovada precisaria fazer parte da comunidade, estar integrada e com acesso a todos. Para as autoras, essa integração com a comunidade aconteceria desde que a escola modificasse seus métodos para igualar as oportunidades de acesso e facilitasse a adaptação das pessoas ao meio escolar.

Para fazer essa transformação na escola, a ideia era embasar os métodos e processos educativos em conhecimentos específicos, construídos mediante procedimentos empiricamente verificáveis e construídos com auxílio das novas ciências que estavam dando novos tratamentos aos fenômenos humanos – a psicologia e a sociologia (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002) Considerando que, para modificar métodos era necessário recorrer aos avanços das ciências, foram utilizadas a Biologia e a Psicologia aplicadas à educação e também a Sociologia de Durkheim, levando-se em conta os aspectos sociais envolvidos na escolarização. Segundo Lourenço Filho (2002), fica evidente a relação direta na qualidade da formação humana com as condições sociais. O autor afirma que uma situação econômica saudável ou disfuncional pode afetar o desenvolvimento emocional e de personalidade de uma criança.

Na obra, Lourenço Filho (2002) organiza as informações sobre o movimento da Escola Nova, indicando que a aplicação da Biologia e Psicologia foram fundamentais na primeira fase do movimento de renovação educacional. Esses estudos trouxeram conhecimentos relativos ao crescimento das crianças e seus estados de maturação, organização das capacidades de aprender e as diferenças individuais. Os primeiros renovadores percebiam a necessidade de melhor coordenar o trabalho da escola com as demais instituições. Na segunda fase, houve grande influência dos conhecimentos dos Estudos Sociais e da Filosofia. O movimento fica mais forte quando consegue sustentar suas ideias com base em novos conhecimentos sobre o homem trazidos pelas ciências da Educação, nas análises das condições de crescimento ou desenvolvimento individual e na maior consciência sobre integração das novas gerações em seus grupos culturais. Para Lourenço Filho (2002, p. 65), o movimento da escola nova era um ensaio que necessitava de criticidade, análise de condições

e resultados, e também afirmava que a função geral do processo educativo era o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões.

Para Campos, Assis e Lourenço (2002), o movimento pode ser identificado pela proposta de um ensino funcional, no qual fossem fornecidos meios de adaptação ao mundo em formação e que o respeito à liberdade e à individualidade do aluno fossem premissas básicas. Além disso, o movimento escolanovista fazia críticas ao dito “modelo clássico” da escola tradicional, onde o ensino era organizado em função da transmissão de conteúdo, com caráter intelectualista, assim como era feito de forma oral e exigia que os alunos memorizassem as lições oferecidas pelos professores.

Em 1929, aconteceu a Conferência Mundial da Escola Nova, em Elsenour, na Dinamarca. Conforme Lourenço Filho (2002), a conferência assinalou conquistas do movimento na renovação da didática e que houve melhoria na formulação teórica de princípios e normas para avaliação de resultados do trabalho escolar, foram criadas associações de educadores com caráter nacional e internacional, feitas discussões de princípios e resultados do movimento de acordo com diferentes concepções filosóficas.

Com base na análise de Lourenço Filho (2002), com relação ao contexto da época, já existia uma forte abordagem educacional centrada na criança, era possível perceber que o ensino já não acontecia “no vazio” e que deveria levar em consideração as condições do ambiente e a vida social de cada localidade. Em sua opinião, o novo tema a ser aprofundado pelo movimento era a escola centrada na comunidade. Do novo propósito nasce o direito à educação com obrigação correlativa de parte da família e poderes públicos. Para o autor, nasce aí a fé na educação e o entusiasmo que, no Brasil, fundamentou a atuação dos intelectuais que propuseram o Manifesto de 1932.

Da segunda grande guerra e suas consequências, Lourenço Filho (2002) destaca a força da educação totalitária, da exultação nacionalista, um posicionamento político imperialista e o crescente domínio armado. O autor afirma que esses princípios iam contra os fundamentos do movimento escolanovista, afinal, o objetivo da reforma seria estimular o livre desenvolvimento e os princípios democráticos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 72). A UNESCO foi criada em 1946 em resposta aos conflitos armados, e os seus propósitos condensam os princípios da educação renovada, a saber: democratização do ensino, aperfeiçoamento das instituições por organização racional e espírito técnico, fundamentação da educação para minimizar tensões entre grupos e de cada povo e entre os povos,

preservando a harmonia entre nações, respeitando costumes e tradições ou componentes histórico-culturais, entendimento e cooperação mútua, buscando um mundo mais integrado. Cabe destacar que Lourenço Filho participa intensamente dos organismos internacionais que discutiam a educação e a Escola Nova, à época (SGANDERLA, 2007).

## 2.2 LOURENÇO FILHO E O MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA NO BRASIL

[...] medo do mestre instrutor, lições lidas em voz alta em conjunto, um professor com boa caligrafia, copiar do quadro, recreio, decorar a tabuada sob ameaças constantes de castigos físicos com vara e palmatória. Menino que não apanha, não aprende [...]. (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 25-26).

Conforme a epígrafe de Campos, Assis e Lourenço (2002) que abre esta seção, era assim que Lourenço Filho descrevia sua rotina na escola e é a esses diferentes processos educativos que o autor credita a posterior inclinação para estudar Educação. Lourenço Filho afirmava, segundo as autoras, que seus estudos sobre métodos pedagógicos seriam um revide aos sofrimentos vividos.

Nesta seção, apresentamos de forma breve a vida pessoal e trajetória profissional de Lourenço Filho, bem como sua relevância na inserção do movimento escolanovista no Brasil. Sganderla (2007) ressalta três temas principais da atuação de Lourenço, os quais também serão ressaltados aqui: sua atuação na formação de professores, na produção científica e na criação de políticas educacionais.

### 2.2.1 Trajetória pessoal de Lourenço Filho

Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em 10 de março de 1897, em Porto Ferreira, em São Paulo. Ele foi o primogênito de sete filhos de uma família de comerciantes. Segundo Sganderla (2007), seus pais vendiam livros e materiais para fotografia. Além disso, a família possuía uma tipografia, um jornal semanal intitulado *A Folha* e um cinema.

A autora ressalta a origem humilde do autor e o fato de sua formação ter sido totalmente no ensino público. Diferente de outros intelectuais da época que se destacavam no campo educacional por assumirem posições de destaque por herança familiar, Lourenço, em



decorrência de sua origem, precisou de esforço e contou com o apoio de sua família que valorizava a cultura em suas mais diversas formas. Iniciou seus estudos primários em Porto Ferreira, sua cidade natal, e os continuou na cidade vizinha, em Santa Rita do Passa Quatro; em 1911, matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga.

Em 1916, aos 19 anos, após formar-se, ele decidiu mudar-se para São Paulo e cursar os dois últimos anos na Escola Normal da Praça da República, recebendo novo diploma de professor. Essa foi a primeira escola-modelo de São Paulo, cujo objetivo era a formação de professores, tornando-se uma referência em educação no Estado e no Brasil. De acordo com Sganderla (2007), ter um diploma de professor pela Escola Normal da Praça significava a possibilidade de grande prestígio intelectual e institucional, sendo este documento um título decisivo na carreira profissional e na ocupação de postos importantes no aparelho escolar.

Na época em que Lourenço Filho ingressou nessa escola, as ideias de Oscar Thompson (diretor), Clemente Quaglio (professor) e Ugo Pizzoli estavam em grande destaque. O diretor fazia parte de uma elite de intelectuais que vinha, desde o final do século XIX, buscando inserir ideias e métodos da ciência nas práticas e organização de um sistema público de ensino. Do mesmo modo, aplica o método analítico na educação para o ensino da leitura e se torna, aos poucos, o método para o ensino de todas as matérias e de organização dos programas escolares e base do ensino racional (SGANDERLA, 2007).

Em 1913, Ugo Pizzoli, italiano especialista em psicologia experimental, havia organizado na Escola Normal um dos primeiros laboratórios de Psicologia do país. Ficou conhecido como um dos grandes expoentes da renovação da educação pela Psicologia. Em 1914, Pizzoli foi substituído por Sampaio Dória, que se tornou catedrático de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal. No laboratório, Lourenço Filho, com 17 anos, recebeu de Dória o primeiro treinamento como pesquisador de psicologia.

Sampaio Dória teve grande influência sobre a visão da Psicologia como ciência e alicerçou toda produção de Lourenço Filho durante a vida. Segundo Sganderla (2007), por meio desse professor, Lourenço teve contato com leituras mais complexas e conheceu as novas tendências da Pedagogia e Psicologia, tendo como norte o trabalho de William James e o pragmatismo e as primeiras psicologias educacionais: as funcionalistas de Edouard Claparède, as de base experimental, como o behaviorismo, de James Watson, o conexionismo, de Edward Thorndike e Robert Woodworth, com as quais dialogou até compor o seu próprio modelo.

### 2.2.2 Atuação de Lourenço Filho na produção científica e formação de professores

Lourenço Filho foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba em 1920, onde iniciou sua carreira. Na mesma época, deu aulas em um colégio particular mantido por uma fundação norte-americana, onde teve contato com livros de psicologia educacional procedentes dos Estados Unidos (SGANDERLA, 2007).

Para Campos, Assis e Lourenço (2002), Lourenço iniciou várias pesquisas utilizando testes, sendo os primeiros resultados publicados em 1921 na *Revista de Educação da Escola Normal de Piracicaba* (SP), em artigo intitulado “Estudo da atenção escolar”. Em 1922, foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Ceará para reorganizar o ensino daquele Estado. Consoante a Sganderla (2007) e Campos, Assis e Lourenço (2002), o autor percorreu os sertões e examinou as condições da vida regional, o que forneceu material para sua obra *Juazeiro do Padre Cícero* publicada em 1926; esta obra lhe conferiu uma cadeira na Academia Paulista de Letras.

Em Fortaleza, continuou os estudos sobre psicologia experimental e montou um laboratório na Escola Normal para o estudo biológico e psicológico dos alunos. Voltou para São Paulo, em 1925, para assumir a disciplina de Psicologia e Pedagogia ocupada, até então, por Sampaio Dória na Escola Normal da Praça.

Na Escola Normal da Praça, em São Paulo, realizou testes de desenvolvimento mental, inquéritos sobre jogos, influência de leituras e do cinema; pesquisas sobre aprendizagem e diversas investigações mais profundas sobre a maturidade necessária para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Na reativação do Laboratório de Psicologia Experimental, deu ênfase aos testes coletivos. Graças a essa praticidade e economia, os professores foram instigados a fazer a testagem psicológica de seus alunos com objetivo de facilitar a aprendizagem. Esses experimentos culminaram na publicação dos *Testes ABC* (SGANDERLA, 2007).

Lourenço Filho organizou e implementou, a partir de 1927, a coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação*, que publicou títulos estrangeiros traduzidos e originais de autores nacionais que explicitam as ideias ascendentes da Escola Nova, sendo considerada a primeira série de textos de divulgação pedagógica no Brasil. Segundo Gebrim (2006), Sganderla (2007) e Oliveira (2011), essa coleção representa a preocupação em fundamentar as práticas educativas em bases científicas, divulgando o que havia de mais atual e inovador da época. Na coleção, conforme Gebrim (2006), foram publicadas as duas obras mais relevantes de Lourenço Filho: o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado em 1930, e os *Testes ABC*, publicado em 1933.

Os *Testes ABC* grande notoriedade e ampla utilização, tanto no Brasil quanto em outros países, bem como pretendia oferecer condições de classificar as aptidões necessárias à aquisição da leitura e da escrita, articulando as ideias de diferença individual e rendimento, bem como orientar a organização das classes escolares (SGANDERLA, 2007). Cabe destacar que os *Testes ABC*, mesmo antes de sua publicação, serviram de base teórica para a *Cartilha do Povo*, pois as pesquisas para formulação daqueles vinham ocorrendo antes da primeira edição da cartilha. Para Sganderla (2007) e Gebrim (2006), a *Cartilha do Povo*, publicada em 1928, foi a primeira obra didática de Lourenço Filho. Esse material tinha como objetivo ensinar a ler rapidamente com intuito de ampliar a educação popular de crianças e adultos. A partir de 1957, foi publicada a cartilha *Upa, cavalinho!*, a qual tinha o objetivo de ensinar a leitura e a escrita para crianças das escolas brasileiras na fase inicial de alfabetização. Essa publicação encerrou a Série de *Leitura Graduada Pedrinho*, que era composta de seis títulos, cinco livros de leitura e uma cartilha (SGANDERLA, 2007).

Sganderla (2007) reforça que Lourenço Filho não foi o primeiro nem o único a apresentar os testes como instrumento de trabalho do educador, mas consagrou a sua utilização por realizar nos grupos escolares da capital de São Paulo a maior organização psicológica de classes até então tentada na América Latina.

O estudo de Gebrim (2006) se debruçou sobre a coleção *Bibliotheca de Educação* e destaca que Lourenço Filho foi autor de três livros, tradutor de quatro e prefaciador de 27. Segundo Sganderla (2007) e Oliveira (2011), ele teve grande produção intelectual entre os anos 1920-1930 e também depois dessa década. Nessa época, já havia escrito sobre temas de psicologia, alfabetização, formação de professores, sendo foi referência para a formação de professores e para a introdução dos pensamentos de renovação educacional no Brasil.

Sganderla (2007) e Gebrim (2006) destacam o reconhecimento de Lourenço Filho pelos intelectuais da época e sua relevância social e política, pois, por muitas décadas e no transcorrer de vários governos, assumiu posições de destaque administrativo, participou de diversos setores públicos e implementou reformas educacionais.

### **2.2.3 Lourenço Filho e as reformas educacionais no país**

Segundo Nagle (2009, p. 262), pode-se estabelecer duas grandes fases da penetração do escolanovismo no Brasil. A primeira, vai dos fins do período imperial até o final da segunda década do século XX. Nela, temos alguns antecedentes no sentido de condições

facilitadoras para uma posterior difusão sistemática. Como exemplo, o autor cita algumas iniciativas nessa direção, a saber: a reforma Leôncio de Carvalho; o parecer de Rui Barbosa sobre Educação; a exposição pedagógica de 1883; a criação do Pedagogium, o laboratório de Psicologia e Pedagogia, especialmente, o montado por Ugo Pizzoli na escola normal da praça em São Paulo; o trabalho de Sampaio Dória, entre diversas outras experiências.

Em 1890, para Antunes (2017), a reforma Benjamin Constant, que levou o nome do responsável pelo ministério da instrução pública, propunha a liberdade, laicidade e gratuidade do ensino primário. Sua tônica foi a substituição do caráter humanista pela tendência cientificista, por exemplo, na substituição da disciplina de Filosofia por Psicologia e Lógica. Essas mudanças foram mais atreladas a um modismo europeu do que pautadas nas necessidades concretas da realidade brasileira, caracterizando-se, segundo a autora, como mero transplante cultural. Todavia, os problemas educacionais continuaram, em especial as altas taxas de analfabetismo e a grande quantidade de pessoas fora da escola. O desenvolvimento da industrialização e a conseqüente necessidade de desenvolver pessoas capacitadas com conhecimentos especializados criaram novas necessidades: os indivíduos precisavam ler, escrever e saber contar. Observa-se, assim, uma veemente defesa da instrução, a reivindicação da ampliação do número de escolas elementares e o combate ao analfabetismo.

Antunes (2017) destaca que Manoel Bonfim foi um dos precursores desse movimento, o qual sugeria que os problemas que o Brasil estava enfrentando tinham relação com as nossas raízes históricas e a formação cultural, com base na exploração imposta por Portugal, o que levou à ignorância historicamente imposta pelas classes dominantes ao povo brasileiro. Ele entendia que a Educação seria a solução para os problemas econômicos e levaria à conquista da liberdade e democratização da sociedade. Nessa perspectiva, a Educação deveria ser um instrumento contra opressão e não só contra o atraso econômico. Segundo a autora, a defesa da educação era compartilhada por muitos intelectuais e políticos, entretanto, sustentada por outras ideias e vinculadas a interesses diferentes. Sampaio Doria, por exemplo, sustentava a ideia de uma instrução profissional, defendendo a instrução técnica do operariado juntamente com a organização científica do trabalho.

Entre as iniciativas que marcaram a penetração do escolanovismo no país, destaca-se o Pedagogium, que surgiu da ideia inicial de Rui Barbosa, em 1890, tendo por finalidade funcionar como centro propulsor das reformas e dos melhoramentos que carecessem a educação nacional. Em 1897, tornou-se um centro de cultura superior aberto ao público e, em 1906, tornou-se um laboratório de psicologia experimental. Planejado por Alfred Binet e

Manoel Bonfim, em Paris, foi organizado e dirigido por este último, funcionando até 1919 quando foi extinto (ANTUNES, 2017).

Observa-se que o escolanovismo foi o principal substrato para fortalecer o tripé educação, trabalho e psicologia. Nesse sentido, Lourenço Filho pode ser considerado um dos primeiros psicólogos brasileiros e um dos mais importantes protagonistas do processo que levou ao estabelecimento definitivo da Psicologia científica e da profissão de psicólogo no Brasil.

A segunda fase de um escolanovismo no Brasil se situa a partir da década de 1920. Se a primeira foi preparatória, a segunda foi de difusão e realização. Nessa etapa, encontra-se a difusão dos ideais escolanovistas como nova pedagogia disponível. Na década de 1920, tenta-se, pela primeira vez, realizar o novo modo de estruturação das instituições escolares. Segundo Nagle (2009), no Brasil houve praticamente a sincronia entre a propagação das ideias e das mudanças institucionais comprometidas com essa nova corrente. As primeiras iniciativas foram de caráter público, junto com movimentos reformistas da instrução pública nos estados e Distrito Federal, enquanto no resto do mundo a inserção do escolanovismo teve caráter privado. A implementação das Escolas Normais nos diferentes estados do país exerceu importante papel para disseminação das ideias escolanovistas na formação de professores.

Nagle (2009) considera que, para analisar a expansão e institucionalização do ideário escolanovista, é necessário acompanhar também o processo das reformas educacionais da instrução pública brasileira, pois se originaram e cresceram nesse movimento. As reformas da década de 1920 se constituíram em um movimento remodelador, que trazia críticas ao modelo tradicional e preparava o terreno para novas formas de estruturação.

Campos, Assis e Lourenço (2002) destacam que Sampaio Dória deu início ao ciclo de reformas educacionais na década de 1920 por ordens do governador de São Paulo, Washington Luís Pereira de Souza. Dória era membro da liga nacionalista de São Paulo, uma organização civil que tinha como propósito trabalhar para o desenvolvimento do ensino primário, secundário e superior no Brasil. A reforma do ensino, inspirada pelos ideais escolanovistas, foi baseada na suposição de que a educação do povo envolve um princípio democrático fundamental, considerando que a escolarização deveria conceder a todos o direito de exercer direitos políticos, garantir desenvolvimento moral, consciência cívica e sentimento de nacionalidade.

Para Souza (1998), o estado de São Paulo foi vanguardista nesse processo devido suas favoráveis condições econômicas, sociais e políticas para a mudança do ensino primário. O método de organização pedagógica da escola visava estabelecer uma classificação homogênea

para cada escola. Primeiro, em função da idade dos alunos e, principalmente, em função do nível de conhecimento para estabelecer um plano de estudo geral. Conforme destaca a autora, as principais características desse método eram o agrupamento de alunos, ter professores específicos designados para cada grupo, a equivalência de um ano de estudo e um ano de progresso, a determinação prévia de conteúdos a serem estudados por todos e a promoção rígida e inflexível de cada aluno grau a grau. Dessa forma, o método individual deu lugar ao ensino simultâneo, a escola unitária foi trocada por escola de várias classes e vários professores e o método tradicional foi substituído pelo método intuitivo e professores tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 21).

A organização do tempo teve grande influência nas atividades pedagógicas. As aulas tinham horário de início e término, ritmo entre intervalo e descanso. O conteúdo passou a ser dividido em unidades, lições e exercícios e nasce uma hierarquia de importância de cada conteúdo e segundo esse critério era estabelecido o espaço de tempo para o estudo. Graças a essa nova organização em séries relacionadas à idade do aluno, aumentou a consciência dos profissionais da educação sobre as especificidades da infância. Ao mesmo tempo, a escola tornou-se mais seletiva. O agrupamento de “iguais” favorecia os melhores em detrimento dos “fracos”. Por conta das provas e exames, criou-se a noção de repetência. Assim, segundo Souza (1998), a racionalidade e eficiência do ensino geraram o que há de mais perverso, a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune. A instituição de um ritmo simultâneo de aprendizagem e a graduação dos programas geraram contradição básica da pedagogia coletiva: a dissolução do indivíduo. Outro problema gerado foi a questão da disciplina, o permanente conflito entre aluno e professor em sala.

Ao tratar das mudanças na instrução pública, Nagle (2009) cita alterações profundas na compreensão do processo de aprendizagem, assim como a preocupação de que o ensino pudesse se adequar de fato às características da mentalidade infantil. O autor compreende que essas transformações podem ser consideradas evidências da rejeição dos modos “tradicionais” de ensino e da abertura de novos caminhos para a “escola nova”. O autor menciona a inserção de algumas disciplinas, como educação física, música, jogos educativos, bem como a mudança na apresentação de outras já existentes, como desenho e trabalhos manuais. Se antes eram ensinados com o objetivo de atividade profissionalizante, com essa mudança de forma, passam a ser vistos como enriquecimento da experiência do aluno para “[...] proporcionar um alargamento e a diversificação das experiências educativas para favorecer a formação de personalidade do educando” (NAGLE, 2009, p. 271).

Por conta da escassez de verbas estaduais e com o objetivo de garantir educação básica para todos, Sampaio Dória reduziu o ciclo básico de educação primária de quatro para dois anos. Assim, segundo Campos, Assis e Lourenço (2002), esses anos se tornaram compulsórios e gratuitos para crianças entre 9 e 11 anos.

Teive (2008) e Sganderla (2015), ao discutirem a formação de professores em Santa Catarina, destacam a reforma catarinense realizada em 1910 por Orestes Guimarães, que teve como inspiração a reforma de São Paulo. O ensino por meio do método intuitivo foi a tônica da reforma catarinense, em que os professores eram instados a ensinar de forma prática, com base nos fundamentos teóricos da moderna pedagogia, assim como desenvolver os sentimentos cívicos e morais de seus alunos. Observa-se que a preocupação era de prepará-los para atuação em um mundo moderno e em um país republicano que começava a industrializar-se (SGANDERLA, 2015).

A reforma de São Paulo obteve muito sucesso e o governo do Ceará contratou um educador paulista com o objetivo de realizar trabalho semelhante no sistema de ensino primário local. Lourenço Filho foi indicado e mudou-se para o Ceará em 1922, sendo esperado que ele promovesse a expansão de matrículas e a racionalização da administração escolar. A reforma cearense foi pioneira quanto à penetração do ideário escolanovista nos sistemas escolares estaduais. Nos programas, é possível identificar as recomendações e os preceitos para o ensino baseados na observação e no aprendizado concreto e mais próximo da experiência do aluno.

A reforma de Lourenço no Ceará seguiu o modelo proposto por Sampaio Dória, porém, com a duração de um ciclo básico de seis anos; ele promoveu um censo escolar para decidir a localização das escolas. Além de fazer o combinado, Lourenço introduziu no Ceará outros princípios escolanovistas, visando intervir diretamente nos conteúdos e nas técnicas de instrução. Ele considerava que escolas primárias deveriam oferecer, além da alfabetização, os conhecimentos úteis para a vida cotidiana, respeitando o desenvolvimento do educando (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Na escola normal de Fortaleza, Lourenço Filho criou um laboratório para estudo de aspectos biológicos e psicológicos dos alunos, o que demonstra o compromisso com os princípios escolanovistas relativos à função da educação básica na divulgação de regras de higiene para garantia de saúde física e mental. Dessa forma, atende às ideias do movimento da escola nova, a saber: “[...] o currículo deveria acompanhar as leis de desenvolvimento da criança cabendo aos educadores a investigação de suas habilidades e aptidões visando orientar futuras escolhas profissionais e na educação” (CAMPOS *et al*, 2002, p. 29).

Campos Assis e Lourenço (2002, p. 29) identificam a influência de Claparède nas propostas de Lourenço Filho, no sentido de realizar uma revolução copernicana, “[...] em que o foco de atenção da Educação se desloca da autoridade do professor e dos conteúdos escolares para a atividade espontânea do aprendiz”. A analogia de Claparède se refere à teoria heliocêntrica do Sistema Solar proposta por Nicolau Copérnico, astrônomo e matemático, em que o sol ocupa o centro do sistema solar e não a Terra, como proposto pela teoria geocêntrica de Aristóteles.

As autoras afirmam que a ênfase psicobiológica que Lourenço Filho aplicava em seu trabalho foi adquirida no curso de medicina e emanava dos princípios do movimento higienista. Esse movimento levantou hipóteses epidemiológicas “[...] para explicar falta de progresso e as condições precárias de vida da grande massa de população sem escolarização, como exposição crônica a infecções parasitárias e a ignorância de cuidados básicos de higiene” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p. 29). Pode-se afirmar que aí nasce um preconceito contra as massas analfabetas, assim como uma crescente consciência de que era necessário educá-las.

O trabalho realizado por Lourenço Filho no Ceará é considerado a primeira reforma que representa verdadeiramente os ideais da escola nova na educação brasileira por inserir uma visão progressista na administração escolar e no ensino, utilizando procedimentos técnicos baseados em estudos científicos (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). Junto com Francisco Campos, responsável pela implementação da reforma em Minas Gerais, em 1927, e Helena Antipoff, Lourenço Filho passou a ser considerado um dos principais idealizadores e defensores da adoção dos princípios da Escola Nova. Conforme Nagle (2009), a reforma mineira pode ser considerada a primeira vez que o ideário escolanovista aparece no Brasil de forma mais explícita e sistemática, sobretudo, em um documento chamado *Exposição de motivos* que acompanhou os novos regulamentos do ensino primário e normal. O diferencial desse documento foi a forma como a infância foi descrita, o destaque recebido para essa fase da vida humana e como o ensino deveria ser ajustado conforme às necessidades da criança, a saber: “[...] os programas devem ser ajustados às características da experiência infantil e os procedimentos didáticos devem ser selecionados de modo a evitar o ensino passivo e receptivo” (NAGLE, 2009, p. 276).

Os métodos pedagógicos e o ensino deveriam ser inspirados em três aspectos: o objetivo fim da escola, a psicologia da criança e o conhecimento das disciplinas. Para Nagle (2009), são esses princípios que justificam o uso do método de Decroly na elaboração dos programas das disciplinas. A adaptação do método Decroly é a primeira que foi feita



efetivamente no sistema de instrução pública e o único ponto de efetivação das aspirações escolanovistas na escola primária mineira (NAGLE, 2009). Na verdade, o resto do programa manteve características tradicionais da programação escolar, por exemplo, a ordem lógica das matérias. Isso, segundo Lourenço Filho, seria contra o método Decroly e o olhar escolanovista, porque impede a conexão e integração entre áreas de conhecimento e contraria critérios psicológicos de organização do material. Se na reforma mineira apareceu pela primeira vez o ideário da escola nova e a pretensão de conformar a ele as instituições escolares de nível primário, o autor considera que tal ideário não encontrou condições de se firmar no currículo, no trabalho docente e nem na avaliação de rendimento.

Outro ponto importante destacado por Nagle (2009) e que fere os ideais escolanovistas, é o fato de que o trabalho docente e as atividades dos alunos deveriam ter autonomia. Em Minas Gerais, no regulamento, o professor não poderia escolher assuntos, mudar horários de aula e havia medidas disciplinadoras e de vigilância do aluno, por exemplo. Quanto aos métodos e às técnicas de ensino, o modo de propor atividades só estimulava a passividade, reforçando o papel de aluno ouvinte em vez de aluno investigador, autodidata. Com relação à medida e avaliação do rendimento, o que existe é apenas preocupação em ajustar à nova situação e, com isso, permanecem os exames, as promoções, os prêmios e elogios. Então, a conclusão que se pode afirmar é que a remodelação mineira tinha um nível de aspiração ou desejo muito maior que o nível de realização permitido pelas disposições adotadas, sendo, segundo Nagle (2009) uma reforma superficial que incorporou ideias escolanovistas sem se dar conta das implicações concretas que a implementação desses ideais necessitaria ou causaria. Nela, as estruturas tradicionais e escolanovistas coexistiram, sendo possível identificar um esforço mais definitivo para alterar elementos de natureza intraescolar e uma utilização do conhecimento da escola nova com caráter mais individualista e não social.

Já no Distrito Federal, o esquema escolanovista foi diferente, tanto nos pressupostos quanto nas consequências. A reorganização da instrução pública foi uma obra social ao invés de uma simples reforma no interior da escola (NAGLE, 2009). A reforma não foi só dos métodos, mas, sim, da reorganização radical de todo aparelho escolar com os novos objetivos pedagógicos. Por isso, segundo Nagle (2009), os princípios adotados da escola nova foram os da escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. O princípio de escola única se fundamenta na concepção da democracia, de educação obrigatória e gratuita para todas e todos. A escola sendo aproveitada como instrumento ou meio de educação, interesse e prazer do aluno. O autor destaca que o conceito de Escola comunidade envolve cooperação, aprender a viver em sociedade e trabalhar em conjunto. O aluno não deveria fazer atividades isoladas e,

sim, em grupos. A responsabilidade de aprendizagem deveria ser compartilhada por todos para se habituarem a agir em cooperação. As classes funcionariam como uma oficina de vida e trabalho comum, onde cada um poderia contribuir pessoalmente para o desenvolvimento do grupo.

Nagle (2009) considera que os aspectos técnico-pedagógicos, tais como currículo, trabalho docente e rendimento são aspectos secundários do movimento reformista. Para o autor, o novo método empregado na reorganização da instrução pública do Distrito Federal é derivado do aspecto social e, portanto, para o autor, este é o ponto de partida para o julgamento das realizações. Nesse sentido, não houve de fato uma divisão da implementação do ideário escolanovista entre os diversos estados, as iniciativas diferentes aconteceram concomitantemente.

Ainda, questiona sobre qual deve ser o paradigma utilizado para avaliar a implementação das realizações. Por exemplo, em Minas Gerais foi adotado o sistema Decroliano, considerado de transição pelo próprio reformador. No Distrito Federal, adotou-se o princípio do trabalho em cooperação, derivado de uma concepção de sentido eminentemente social. Uma possibilidade para avaliar a inserção do ideário escolanovista na instrução pública brasileira seria utilizar o quadro de características gerais da escola nova elaborado pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, publicado em 1912 e modificado em 1925 (NAGLE, 2009).

Nagle (2009) considera que se pode afirmar com certeza a implementação de novas ideias, novas teorias e vocabulários na Educação. A consequência mais imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos, de características autoexplicativas, ao lado de quase total ausência de esforço para explicitar seu significado e, assim, obter os recursos necessários para a aplicação institucional. A linguagem não permitiu a elaboração dos meios eficazes que permitissem a transformação em recursos programáticos. O autor conclui que o escolanovismo representa o principal núcleo do otimismo pedagógico na década de 1920. Indiscutivelmente, a escola tradicional sofreu algumas modificações no tempo, porém, esse movimento não pode ser olhado somente dentro dos aspectos educacionais. No Brasil, é necessário olhar o movimento na relação com os temas que envolviam a sociedade como um todo (NAGLE, 2009).

No próximo capítulo, concentraremos a atenção na análise das ideias apresentadas por Lourenço Filho sobre os principais sistemas didáticos no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, com especial destaque para as ideias de Maria Montessori, Jean Ovide Decroly e John Dewey.

### 3 OS SISTEMAS DIDÁTICOS NA OBRA *INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA ESCOLA NOVA*

Como vimos nos capítulos anteriores, a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* foi publicada pela primeira vez em 1930, sendo resultado da organização de aulas de Psicologia e Pedagogia ministradas por Lourenço Filho na Escola Normal de São Paulo. Desde a primeira edição impressa, com destaque para o número de tiragens para a época, o livro teve grande influência na produção bibliográfica relacionada ao movimento de inovação pedagógica e fez história devido a sua longa permanência no cenário cultural. De acordo com Monarcha (2000), a obra teve uma tiragem de 57 mil exemplares em 13 edições, entre os anos de 1930-1978. As diferentes edições do referido livro foram revisadas e atualizadas pelo autor em diferentes períodos, o que permitiu a adaptação da obra ao contexto histórico e à evolução dos conhecimentos científicos, ocorridos entre a primeira e a décima terceira edições.

O autor afirmar que a recepção significativa do livro pode ser atribuída a diversos fatores que se completam: “[...] a originalidade na abordagem do tema, a pertinência científica, a relevância social e a condensação metódica de um conjunto significativo de questões teóricas e procedimentos práticos de organização” (MONARCHA, 2000, p. 172).

A obra norteou grande parte da formação de professores no Brasil, apresentando um novo entendimento da educação, construída sobre a base científica de três ciências: Biologia, Psicologia e Ciências Sociais (SGANDERLA, 2007). Tal publicação causou grande impacto, sendo traduzida para diferentes línguas em diversos países.

Em 2002, ano em que seria o centenário de Lourenço Filho, o Conselho Federal de Psicologia e a Universidade do Rio de Janeiro reeditaram o livro, justamente por ser uma obra clássica do movimento de renovação educacional ocorrido no Brasil entre os anos de 1920-1940, e ainda bastante discutido na atualidade.

Campos, Assis e Lourenço (2002) indicam que, nas primeiras edições, a obra era dividida em cinco lições, organizadas em capítulos: o primeiro, com o título “O que se deve entender por escola nova?”; o segundo, terceiro e quarto capítulos eram dedicados ao estudo de propostas de educação específicas, cujo mérito para Lourenço Filho estava relacionado às novas formas de encarar as crianças e suas capacidades. Foram esses capítulos que originaram a segunda parte da obra atual, intitulada os sistemas didáticos e que apresenta as ideias de Montessori, Decroly e Dewey. Neles, Lourenço Filho critica o ensino tradicional baseado no ensino verbal, na autoridade, na ênfase na passividade do aluno e na concepção de criança como adulto pequeno, como se já tivesse as mesmas capacidades mentais que um adulto. Ao

contrário disso, afirma que a Escola Nova se apoiava em conceitos como desenvolvimento e maturidade, além disso, apostava na educação funcional ou ativa, na transformação dinâmica do ensino e no trabalho em comunidade, capaz de ensinar o hábito da cooperação.

Segundo Campos, Assis e Lourenço (2002), a lição que finaliza a obra é um estudo sobre os aspectos comuns apresentados por Lourenço Filho que se revelam fundamentais para a teoria escolanovista: a educação como socialização, respeito pela individualidade da criança, a educação funcional e a concepção vitalista da mente. Essa última parte do livro trazia críticas à escola tradicional, as quais teriam levado os escolanovistas a propor novos procedimentos escolares, em que a autonomia da criança pudesse ser considerada e desenvolvida.

Da primeira à sexta edição, Lourenço Filho acrescentou muita coisa em notas de rodapé. Assim, quando se fez necessário uma sétima edição, atualizou a obra com a finalidade de ajudar na reflexão sobre práticas e métodos educativos. Ao publicar a revisão em 1961, o autor estava mais maduro, com maior compreensão da estrutura social do processo educativo e imprimiu à obra um caráter mais acadêmico (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002). Para ele, “As questões de método só adquirem real significado quando referidas às possibilidades pessoais e a estrutura social existente” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 21).

Na sétima edição, ele mudou a forma do livro para 12 capítulos, divididos em três partes: bases, sistemas e problemáticas. Também incluiu novas informações sobre as ciências da Educação: Biologia, Psicologia e Sociologia. Na última parte, intitulada “Problemática”, Lourenço inseriu uma discussão que relacionava os princípios escolanovistas à Filosofia da Educação. Essa edição buscava contribuir com discussões que auxiliassem os educadores a refletir sobre suas práticas. As outras publicações repetiram essa mesma estrutura, chegando o livro a 13ª edição.

A parte dedicada à Psicologia foi ampliada a partir da sétima edição. Observa-se o sólido conhecimento do autor sobre a história dessa ciência, com uma visão crítica que destaca a superioridade do modelo funcional sobre o modelo estruturalista clássico proposto por Wilhelm Wundt. Ao lado do behaviorismo e da psicologia da gestalt, o autor expõe o desenvolvimento da psicologia social e da psicanálise e sugere que a Psicologia pode fornecer aos educadores indicações preciosas sobre o desenvolvimento por meio de idades, a caracterização objetiva das semelhanças e as diferenças dos indivíduos e, principalmente, um modelo explicativo do desenvolvimento a partir da perspectiva genético funcional.

No capítulo dedicado aos construtos psicológicos de interesse para educadores, é apresentada uma revisão sobre a evolução dos estudos psicológicos sobre motivação,

aprendizagem e personalidade. Assim, segundo Campos, Assis e Lourenço (2002), a obra de Lourenço Filho apresenta um quadro bastante completo da história da Psicologia científica e um resumo da perspectiva de desenvolvimento dessa ciência na contemporaneidade. As autoras ressaltam a importância que o autor atribuía aos processos psicológicos e comportamentos como processos ativos. Esses modelos foram retomados com John Dewey, Claparede e William James, assim como foram reconhecidos pelo autor os conceitos freudianos de desejo e construtos teóricos da Psicologia da motivação, tais como atitudes, desejos, propósitos e valores, dentro de uma perspectiva funcional. Para Lourenço Filho (2002), o que importava eram os processos adaptativos, a seu ver, essenciais na educação. Em 1961, o autor já demonstrava incluir os conhecimentos da psicologia social, fazendo crítica a visões muito individualistas; considerava que o processo educacional vai além do estudo das formas individuais, mas também das variações dos conjuntos de pessoas que influenciavam o indivíduo. Observa-se uma preferência do autor pela perspectiva funcional: para ele, a educação tinha que ser pensada como a promoção de processos adaptativos do indivíduo no meio social, visando transformá-lo, utilizá-lo para sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Estava manifesto seu interesse em intervir na organização da sociedade brasileira.

Monarcha (2000) considera um dos maiores méritos de Lourenço Filho a visão geral e abrangente que ele oferece de diversas teorias importantes para a compreensão do movimento da Escola Nova.

Nas seções a seguir apresentamos as ideias desenvolvidas na segunda parte de sua obra acerca dos principais autores que fundamentam sua apresentação dos sistemas didáticos, a saber: Maria Montessori, Jean Ovide Decroly e John Dewey. O objetivo do autor é apresentar as inúmeras inovações que surgiram no campo educacional, com vistas a melhorar os procedimentos de ensino, seus meios e recursos na forma de sistemas didáticos definidos. A análise dos sistemas didáticos concorre para a mais perfeita compreensão entre modelos conceituais e modelos práticos. Entende que, se quisermos agir com inteligência, precisamos admitir relações funcionais entre situações existentes e conseqüentes, pois de outra forma nossos atos não fariam o menor sentido.

Diante disso, é importante destacar o conceito de método estabelecido por Lourenço Filho (2002, p. 272): “[...] não é uma receita, mas uma relação entre elementos e situações que tenhamos e novas situações para cuja proteção tentamos incorrer [...] não se contém estritamente nos domínios da técnica, pois pressupõe uma opção entre fins a serem obtidos [...]”. Nesse sentido, o autor considera que é preciso ter clareza da ação educacional. Na ação educativa, os modelos explicativos derivam de elementos diversos, podem provir de noções

empíricas tomadas como costume e rotina, tais como as concepções educativas de muitos pais que incluem falsas noções sobre o valor da hereditariedade, outras nascem de hipóteses não comprovadas por inspiração pessoal, episódios particulares etc.

Para Lourenço Filho (2002), uma teoria é um sistema aberto e, em consequência, jamais terminado. Dessa forma, não se deve identificar pedagogia contemporânea com uma simples construção de bases estritamente técnicas, sendo necessário compreender aspectos da ciência e da cultura. As teorias não podem ser julgadas em abstrato e nem a multiplicidade dos sistemas didáticos renovados deve procurar substituir a velha doutrina por novas teorias sem analisar o processo educacional em toda sua extensão e complexidade. Quando fazem isso, tornam-se, muitas vezes, elementos de um campo restrito de observação, pretendendo-se neles encontrar toda explicação. Em sua opinião, estudar os sistemas ajuda a preencher um hiato muito sensível entre os verdadeiros princípios da Escola Nova e a simples cópia de procedimentos, por imitação de suas formas externas. Serve, principalmente, para analisar a força e a fecundidade do movimento renovador (LOURENÇO FILHO, 2002).

### 3.1. MARIA MONTESSORI

Maria Montessori, segundo o site da Organização Montessori do Brasil, nasceu em 31 de agosto de 1870, na cidade de Chiaravalle, no leste da Itália e faleceu em 6 de maio de 1952, com 81 anos, em Amsterdã, na Holanda. Filha única de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, sua família tinha condições financeiras humildes e sempre fez questão de investir na educação da filha. Formou-se em medicina em 1894, aos 25 anos, pela Universidade de Roma, sendo, assim, a primeira mulher italiana a receber esse título.

Segundo Cambi (1999), em Roma, dedicou-se aos estudos de psicologia e pedagogia com Sergi Lombroso e De Giovanni, ambos ligados a uma cultura positivista. Aplicou-se aos estudos de crianças anormais<sup>3</sup> como assistente da clínica psiquiátrica na universidade. Viajou pela Europa para aprimorar seus conhecimentos e, quando voltou, dedicou-se à formação de professores para educação dessas crianças. Porém, deparou-se com as dificuldades existentes nas escolas tradicionais e experimentou seus conhecimentos na educação de crianças com

---

<sup>3</sup> A expressão crianças anormais ou retardadas está presente na obra de Lourenço Filho (2002) e representa a forma como eram denominadas essas crianças na época. Na atualidade, esses termos não são considerados adequados e éticos, segundo a legislação em vigor e os debates nos meios educacionais. Nos dias atuais, o termo mais adequado para referir-se a elas é pessoas com deficiência e com necessidades específicas de aprendizagem.

desenvolvimento padrão. Em 1907, implementou seu sistema didático, abrindo a primeira *Casa dei bambini*.

As primeiras ideias de Montessori foram aplicadas na educação de crianças de quatro a seis anos, ou seja, em jardins de infância. Em 1911, adaptou o método ao ensino primário e aos estudos de nível médio. Em 1916, transferiu-se para o exterior e desenvolveu seu trabalho na América e na Índia. É considerada uma das maiores representantes da educação renovada e é tida como uma continuadora do trabalho de Froebel, dada a importância que atribuiu à educação pré-primária.

Sobre a educação de pessoas com deficiência, cabe destacar o texto de Miranda (2004), a qual ressalta que durante muito tempo a sociedade legitimava comportamentos de negligência, abandono, perseguição e eliminação das pessoas que não se encaixassem nos padrões estabelecidos da época. Em outro estágio, na fase de institucionalização, foram segregados e protegidos em instituições residenciais. O terceiro estágio foi marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte. No quarto estágio, no fim do século XX, por volta da década de 1970, observa-se um movimento de integração social desses indivíduos, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa típica.

Quando dirigimos o nosso olhar para a história da então chamada Educação Especial no Brasil, verificamos que a fase da negligência ou omissão no Brasil pode ser estendida até o início da década de 1950, fundamentada em uma concepção organicista. Nessa perspectiva, a segregação era considerada a melhor forma para combater a ameaça representada por essa população. Nesse contexto, a educação especial passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, encontramos alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, portadores de lesões orgânicas, com distúrbios mentais graves, enfim, toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

Para Miranda (2004), em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática ainda tem gerado muitas controvérsias e discussões.

Reconhecemos que trabalhar com classes heterogêneas que acolhem todas as diferenças traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes e também as

não deficientes, na medida em que estas têm a oportunidade de vivenciar a importância do valor da troca e da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessário que a educação se pautem em uma concepção de escola, aluno, ensinar e aprender que leve em conta tais diferenças.

Após essa breve contextualização da história de Maria Montessori, no Quadro 3, que segue apresentamos uma síntese das ideias da autora elencadas por Lourenço Filho (2002), considerando as quatro categorias propostas neste trabalho.

Quadro 3 - Principais ideias de Maria Montessori.

<b>Fundamentos Processo de ensino</b>	<b>Concepção de aluno educando e criança</b>	<b>Postura Educador</b>	<b>Método</b>
Estudo biométrico da criança	Espírito da criança seria um mosaico a organizar-se	Deixar aluno à vontade	Abolição de castigos e prêmios
Liberdade		Respeito à vida infantil	Sem mesa e cadeira fixas
Atividade		Observar com interesse	Estímulos externos determinados
Psicologia associacionista		Auxílio ativo à expressão	Educar os sentidos
Filosofia vitalista funcional		Disciplinar para atividade	Material específico para cada gênero de atividades
Interesse pela e da criança		Auxiliar em sua própria educação	Lições materializadas
Respeito à individualidade		Permitir desenvolvimento das manifestações espontâneas	
Aprendizagem é processo ativo			
Criar homens capazes de poder, independentes e livres			
Formação atomística da inteligência			

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base na obra de Lourenço Filho (2002).

No que se trata de valores, Maria Montessori apresenta uma concepção vitalista, ou seja, o bem supremo é a vida e seu pleno desenvolvimento, sendo a liberdade um pressuposto inicial. Em outras palavras, cada criança tem sua vida a viver e expandir. O sistema



montessoriano é focado na Biologia e a concepção de Educação é de crescimento e desenvolvimento, por isso, a importância dos estudos biométricos, considerados, à época, uma inovação capaz de avaliar a possível relação entre *anomalias* mentais e deformidades físicas.

Para Montessori, o ser é biológico, educar é permitir desenvolvimento. Para isso, é necessário existir liberdade, deixar a criança à vontade e permitir que ela realize as atividades no seu próprio tempo de desenvolvimento.

A concepção vitalista foi reforçada por estudos modernos da época sobre hereditariedade. Segundo a autora, o fator ambiência modifica, ajuda ou atrapalha, mas não seria capaz de criar alguma coisa por si só. A criança cresce naturalmente, sendo a liberdade condição de vida e o desenvolvimento marcado por manifestações espontâneas da criança. Ela entende que seria muito importante que a criança não confundisse a noção de bem com imobilidade e o mal com atividade, porque o objetivo é educar para a atividade, para o trabalho e não para a passividade e obediência servil. Afirma que basta colocar a criança em um ambiente adequado e a atividade se coordenaria pelos interesses naturais. Dessa forma, a aprendizagem é compreendida como processo ativo.

Montessori considerava que o espírito da criança se formaria de fora para dentro; o desenvolvimento psíquico faz-se por meio de estímulos externos que devem ser determinados. As crianças são livres, porém, apenas na escolha de objetos sobre os quais possam agir. Esses objetos são preestabelecidos, sempre os mesmos e típicos para cada gênero de atividade, daí, o conjunto de jogos ou materiais que criou para o jardim de infância e suas lições materializadas para o ensino primário.

A inteligência, para Montessori, é um conjunto de atividades reflexas, associativas ou reprodutivas, que permitem ao espírito modificar-se, relacionando-o com o ambiente. O primeiro passo do espírito é a distinção. As bases das funções intelectivas são as sensações, recolher dados sensoriais e distingui-los será o início da instrução intelectual; é assim que Lourenço Filho (2002) justifica a percepção da autora como formação atomística do espírito, a dar-se do exterior para o interior. Aqui, o autor faz uma crítica, em face à evolução da Psicologia, afirmando que a concepção didática não se pode sustentar fundada como era na ideia de transferência de elementos simples, por composição associativa. Na didática montessoriana, o espírito da criança seria um mosaico a organizar-se com elementos que, pouco a pouco, seriam fornecidos na escola.

Ao longo da apresentação das ideias da autora, Lourenço Filho (2002) pontua várias incoerências entre os princípios fundamentais dela e sua proposta pedagógica, como, por exemplo, o uso dos materiais pré-estabelecidos e a mecanização do uso de material padrão.

Ele entende que os procedimentos e princípios estabelecidos são contraditórios com o princípio de liberdade e atividade espontânea da criança.

No entanto, Montessori não considerava seus procedimentos como métodos imutáveis e se valia muito da observação objetiva da criança, visando o progresso no desenvolvimento. Admitia, assim, uma educação dos sentidos. Apesar de defender uma educação analítica, quando fala da educação infantil nas casas de criança, sugeria que fossem uma imitação do lar em que as crianças pudessem viver suas próprias vidas. Assim, seu método se aproxima do método renovado, pois trata de educação em situação total, incluindo a educação religiosa. Por mais que não tivesse aula de religião na sua proposta pedagógica, existia espaço para alguma religiosidade. Lourenço Filho (2002) demonstra isso quando cita que as escolas dirigidas por Maria Montessori tiveram as bênçãos do Papa Pio X.

### 3.2 JEAN OVIDE DECROLY E OS CENTROS DE INTERESSE

Jean Ovide Decroly nasceu na Bélgica e formou-se médico em 1896. Foi chefe do serviço de *crianças retardadas* e médico inspetor das classes especiais de anormais. Inicia sua carreira pedagógica em 1901, quando funda um instituto. Em 1907, começou a experimentar seus estudos em crianças típicas. A primeira guerra atrapalhou suas atividades, mas depois seu trabalho foi divulgado em todo mundo. Faleceu em 1932, em Bruxelas.

Uma das preocupações de Decroly, segundo Lourenço Filho (2002), seria que os professores simplesmente saíssem repetindo seus ensinamentos, sem analisar os contextos de aplicação. Por conta disso, sempre se recusou a sistematizar seus saberes. Ele propõe um sistema que trata mais de princípios do que fórmulas rígidas. A renovação que propunha era um sistema de transição entre a escola tradicional e a escola renovada e sua filosofia de educação tem pontos de contato com as de outros autores do movimento, tais como Dewey, Kilpatrick, Claparede e Ferriere.

A seguir, apresentamos uma síntese das ideias do autor, apresentadas por Lourenço Filho (2002), considerando as quatro categorias propostas neste trabalho (Quadro 4).

Quadro 4 - Principais ideias de Jean Ovide Decroly.

<b>Fundamentos Processo de ensino</b>	<b>Concepção de aluno, educando e criança</b>	<b>Postura Educador</b>	<b>Método</b>
Fundamentos biológicos da evolução da criança  Autoeducação  Escola para vida e pela vida  Pragmatista nos fins da educação  Ativista nos procedimentos	Cada um tem um tempo e ritmo de aprendizagem  Egocêntricas  Interesses naturais  Conteúdos conectados pelo seu centro de interesse	Bem treinado  Consciente do desenvolvimento infantil  Uso diferente do tempo  Currículo tradicional, porém com organização diferente	Classificação prévia de cada criança com avaliações baseadas em estatística, exames psíquicos e físicos  Classes com diferentes velocidades de ensino e aprendizagem  Atividades baseadas no interesse: observação, associação e expressão  Ensino individualizado  Conteúdo elaborado a partir da criança, seu funcionamento e seu relacionamento com o meio

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base na obra de Lourenço Filho (2002).

Os objetivos da educação, para Decroly, são manter a vida, colocar o indivíduo em tais condições que ele possa alcançar, com a maior economia de energia e de tempo, o grau de desenvolvimento que sua constituição e as solicitações do meio exijam (LOURENÇO FILHO, 2002). Pragmatista ao encarar os fins da educação e ativista nos procedimentos, assenta seus princípios em uma concepção biológica da evolução da criança, razão pela qual exige ensino individualizado pelos tipos de características dos educandos.

Os procedimentos básicos do sistema foram expostos por Decroly em diversas conferências e resumidas em um folheto escrito em colaboração com Gerardo Boon, os quais podem ser assim sintetizados: prévia classificação dos escolares para organização de classes homogêneas; cursos paralelos com diversas velocidades de ensino, com conseqüente diminuição do efetivo de classes; modificação do programa de maneira a ter interesses

naturais das crianças; as condições locais e a disposição da maioria dos alunos para adoção de um programa de ideias associadas; modificação dos processos de ensino com a aplicação dos centros de interesse no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade pela atividade do educando (LOURENÇO FILHO, 2002).

Segundo Lourenço Filho (2002), a classificação prévia dos alunos teria o objetivo de formar classes homogêneas, porque, na concepção de Decroly, a separação dos escolares segundo seus ritmos de aprendizagem, maturidade emocional e grau de estudo garantiria maior rendimento do ensino. Essa seleção não seria uma medida original criada por Decroly, mas, sim, uma técnica utilizada previamente na Alemanha e nos Estados Unidos da América. Esse quesito não singulariza o sistema, porém, o autor o considerava fundamental para o bom andamento do ensino. Observa-se que a formação de classes homogêneas é um objetivo perseguido por Lourenço Filho (2002) ao propor a formulação dos Testes ABC. Pode-se considerar que a ideia defendida por Decroly teve forte impacto no pensamento e pesquisas realizadas por ele.

Sobre a organização dos programas de ensino, Decroly gostaria de compor um currículo com toda matéria consignada nos sistemas tradicionais, contudo, com uma distribuição diferente de assuntos. Para o autor, era necessário aplicar o que ele chamava de ideias associadas para o estudo da criança e do ambiente em que vivia. Considerava que o que mais interessa ser conhecido pela criança é seu funcionamento. Ele justifica isso por meio dos estudos de psicologia infantil, que atribuem às primeiras idades características egocêntricas, entendendo que depois do conhecimento de si é que vem aquele sobre o mundo.

Outra característica primordial no programa proposto por Decroly seria a modificação da dinâmica da atividade escolar. Segundo Lourenço Filho (2002), o ensino Decroliano se desenvolve por centros de interesse, em que a criança percorre três fases do pensamento: observação, associação e expressão. Há um princípio de globalização e o estabelecimento de passos ordenados em cada centro. O programa Decroly fundamenta-se nos interesses médios e reais da criança na idade escolar, atende as linhas da globalização quando estabelece traços de união entre conteúdos. Esse princípio de associação ou relação caracteriza o centro de interesse e propõe criar um laço entre as disciplinas para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro, tendo sempre em conta o elemento afetivo primordial.

O interesse da criança seria a alavanca de tudo, sendo que um centro dá origem a outros. Lourenço Filho (2002) exemplifica essa característica com a situação vivida pela

escola experimental de Rio Branco<sup>4</sup>, em 1927, em que o estudo da água levou ao estudo das chuvas, da água dos rios, da germinação das plantas ao café, geografia e curvatura, história do Brasil, geografia da África, transportes etc. (LOURENÇO FILHO, 2002). Centros de interesse ocasionais podem ser gerados por algum evento na cidade e são uma intervenção da atualidade no ensino. O autor observou que a aquisição real de conhecimento na classe em que se empregaram os centros de interesse era sensivelmente maior do que na classe-testemunho, em que o ensino se fazia nos moldes tradicionais, em que o programa tradicional era organizado em disciplinas com discriminação de textos e aulas sem conexão, estabelecendo uma profunda separação entre a cultura e a realidade. O autor alerta, no entanto, que esse processo não pode ser empregado por mestres despreparados e considera que, quando isso acontece, avaliar os centros de interesse seria como julgar carros pelos acidentes causados por maus condutores.

A globalização exigida pelos centros de interesse necessitava de uma nova sequência de trabalho e, por consequência, determinava um uso diferente do tempo e horário escolar. Inspirado em Herbart, Decroly estabeleceu passos em cada lição. O autor belga propõe três etapas fundamentais para o tratamento de qualquer assunto: observação, associação e expressão. Dito isso, Lourenço Filho (2002) evidencia o quanto Decroly ainda concedia grande importância ao ensino intuitivo, pelas sensações. Segundo ele, os exercícios de observação colocam em movimento as demais atividades e formam a base racional de todos os exercícios. Considera, ainda, que seria muito importante colocar as crianças em contato com os objetos, seres, fenômenos e acontecimentos e não apenas ouvir relatos sobre as coisas. As chamadas “lições de coisas” são as que mais se aproximam dessa forma de ensinar, porém, ele prefere o termo observação, por se aproximar da operação mental que deseja favorecer.

Para Decroly (*apud* LOURENÇO FILHO, 2002), seria importante usar materiais reais e perceber os verdadeiros aspectos da natureza. O autor infere que o aprendizado e a curiosidade apareceriam naturalmente a partir da observação do mundo real, da qual nasceria a necessidade de linguagem e cálculo, por exemplo.

Com relação à associação, considera que associar noções recebidas supõe esforço do aluno, ajudado pelo mestre. É como uma verificação da própria experiência do discípulo e uma elaboração que tende a criar um valor sistemático cultural. A associação, com base em Decroly, tem quatro aspectos: 1) os que se referem a objetos e fatos considerados do ponto de vista atual, mas longínquos, tais como o estudo da habitação dos esquimós; 2) os que se

---

<sup>4</sup> A escola experimental Rio Branco, localizada na cidade de São Paulo, foi um dos locais que Lourenço Filho foi diretor e aplicou seus conhecimentos baseados nos ideais escolanovistas.

referem ao exame da matéria do ponto de vista temporal, permitindo a comparação do estado presente com nossos antepassados, como, por exemplo, o estudo da história (como eram as casas há 50 anos etc.); 3) os que se referem às associações relativas a adequação do meio às necessidades do homem, como é o caso das matérias-primas e sua utilização na indústria; 4) os que dizem respeito às questões de causa e efeito, que estudam o porquê das coisas (LOURENÇO FILHO, 2002).

Já a expressão é tudo que permite a manifestação do pensamento de modo acessível aos demais, como a palavra escrita, o desenho, a dramatização e o trabalho manual.

Segundo Lourenço Filho (2002, p. 291), Decroly fez questão de garantir que seu sistema tinha tudo do tradicional e, para exemplificar isso, apresenta uma comparação que o autor fez: “A observação, seria como as lições-de-coisas, as lições elementares de ciências naturais, geometria e cálculo. A associação, no espaço e tempo substitui geografia e história e a expressão compreende os exercícios de linguagem compreendendo ortografia, etc.”.

O pensador traz outro exemplo da escola experimental Rio Branco para ilustrar o método: era um início de ano bem chuvoso e a chuva tornou-se o centro de interesse. As crianças foram levadas a observar o que era a chuva, qual sua origem, investigar porque cai em gotas, como pessoas e animais se protegem. A associação levou a buscar compreender porque chovia, onde chovia, que tipo de chuva existe e, para globalizar a leitura, estudaram sobre as secas no nordeste. Depois foram estudar sobre as chuvas em outras regiões do país e materializaram suas descobertas de diversas formas.

Lourenço Filho (2002) questiona se o sistema Decroly serve para grupos de qualquer idade. Considera que, embora ele preconizasse um sistema que serviria para todo ensino primário, a experiência real de Decroly era com crianças do terceiro ano, onde suas ideias eram seguidas de modo sistemático. Antes disso, contudo, os sistemas de interesse precisam ter base ocasional, derivar de fatos da vida corrente das crianças.

O autor compartilha sua experiência bem sucedida com roteiros criados de forma natural pelas crianças, alguns nasceram de excursões e outros de vários exercícios de expressão. Em sua opinião, os centros ocasionais convêm às classes primárias iniciais e jardim de infância. Na escola onde trabalhava aplicaram também o sistema com crianças de 11 e 12 anos com resultados excelentes. Assim, conclui que pode ser aplicado para alunos de qualquer idade no ensino primário, desde que por mestres qualificados. Sobre o uso daquilo que chama de jogos-tipo no pensamento de Decroly, seu uso nos jardins de infância e classes para crianças *retardadas* são vantajosas no sentido de servirem como motivação inicial ou em exercícios de verificação de aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 2002).

### 3.3 JOHN DEWEY, OS SISTEMAS DE PROJETO E UNIDADES DE TRABALHO

Segundo Pagni e Brocanelli (2007) e Cambi (1999), John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, no estado norte-americano de Vermont, no dia 20 de outubro de 1859, e faleceu dia 1 de junho de 1952 em Nova York. O autor foi um dos fundadores da corrente filosófica do Pragmatismo norte-americano, juntamente com William James e Charles Sanders. Dewey graduou-se em filosofia em 1879. Dois anos depois, ingressou como docente na Universidade John Hopkins e depois foi para a Universidade de Michigan. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Em 1894, foi para a Universidade de Chicago onde montou a escola-laboratório. Em 1904, discordou do reitor da universidade e foi para a Universidade de Columbia onde ficou até 1930, onde se aposentou aos 80 anos (CAMBI, 1999).

Pagni e Brocanelli (2007) destacam que John Dewey criticava a tradição filosófica que reforçava a dualidade entre sujeito e objeto. Para ele, a educação seria um meio de reconstrução da cultura e de mudança social, ao mesmo tempo em que promove um crescimento. Dessa forma, o organismo se desenvolve e, ao mesmo tempo, é influenciado pela comunidade em que vive.

Para Cambi (1999), uma das principais lições deixadas por John Dewey é a de que não há separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Nesse sentido, o movimento da renovação escolar encontrou nos Estados Unidos um campo propício para sua rápida expansão e aprofundamento, com a importante contribuição de Dewey. Segundo Lourenço Filho (2002), isso foi possível graças à convergência de fatores sociais e difusão de estudos objetivos sobre a criança. O precursor do movimento foi Francis Parker que instalou uma escola primária experimental junto à Universidade de Chicago.

Para Lourenço Filho (2002), o que ajudou nessa configuração teórico-prática foi a formação social da sociedade norte-americana, pois, segundo ele, acreditava-se no valor do homem comum, existia o objetivo de organizar uma vida democrática, valorizando a iniciativa e o trabalho. Aprender fazendo era um princípio por todos compartilhado.

O Quadro 5, a seguir, sintetiza as principais características dos sistemas de projeto e da unidade de trabalho, expressando o pensamento de John Dewey.

Quadro 5 - Principais ideias de John Dewey.

Fundamentos básicos	Aluno	Professor	Método
Pensamento	Ativo	Deve ser um conselheiro discreto	Projetos
Autonomia	Autônomo	Faz propostas	Atividade livre
Educar para a vida na vida		Atende solicitações	Não há disciplinas isoladas
Ensino globalizado		Estimula	Projetos conduzem ao trabalho em comunidade
		Tem seu próprio projeto	

Fonte: Elaborado pela autora (2021), com base na obra de Lourenço Filho (2002).

De 1910 a 1920, acentuou-se o movimento ativista. O movimento valorizava três pontos: as diferenças individuais, que chamavam atenção para capacidades e interesse do aluno; as atitudes sociais dos educandos no ambiente da escola; e o papel de seus próprios desejos e propósitos. Os alunos eram convidados a participar do planejamento e direção dos exercícios de aprendizagem. Dessa forma, a atenção pedagógica deslocou-se da didática do arranjo tradicional das lições para a sequência de atividade dos alunos.

Os dois sistemas apresentados por Lourenço Filho (2002) nos capítulos IX e X da segunda parte do livro, o sistema de projetos e o sistema de unidades de trabalho, tiveram como fundamento as ideias de John Dewey. Filósofo e pedagogo norte-americano, fundador da psicologia funcional, adotava pressupostos opostos ao ensino intelectualista, não desprezava a função do pensamento, mas desejava traçar uma nova teoria da experiência, por meio da qual definisse melhor o papel do impulso de ação ou a função dos interesses.

O primeiro escrito de Dewey sobre isso foi publicado em 1895 sob o título de “O interesse em relação com a vontade”; mais tarde transformou-se em uma monografia intitulada “O interesse e o esforço”. Em ambos os textos buscava responder aqueles que se contrapunham às ideias de um ensino com base nos interesses pessoais dos alunos. Alguns desses críticos acreditavam que isso destruiria a ideia de esforço. O que Dewey explicava era que não há contraposição entre esforço e interesse, são duas faces de uma mesma realidade. O interesse é a parte externa da experiência, o que move o educando e assim é por ele sentido.

Para Dewey (*apud* LOURENÇO FILHO, 2002), a mudança a se operar nas concepções educativas seria admitir esse modelo da experiência, com isso, deveria ser preenchido o hiato entre o velho modelo que separava as forças impulsoras das atividades que produzissem, das expressões de pensamento. Lourenço Filho (2002) afirma que esse esquema



vinha sendo elaborado por outros autores em outros campos de investigação como em Freud, no que se veio a chamar de princípio do prazer e princípio de realidade e, principalmente, em Claparède, porque demonstra a continuidade evolutiva entre as expressões do jogo primitivo e as do trabalho. Para ele, na Psicologia da época, o mesmo problema era proposto nos constructos de motivação, aprendizagem e personalidade, com os quais se buscavam justificar os ajustamentos individuais ao meio físico e ambiente de cultura.

Para Dewey (*apud* LOURENÇO FILHO, 2002), o interesse não poderia ser assimilado por artificios e maquiagens de tarefas inadequadas para que se tornassem agradáveis. As experiências do aluno, seus recursos e propósitos pessoais são fundamentais na organização das atividades. O que deveria se esperar de cada educando seria um desempenho de atividades com intenções definidas por seus propósitos. Desse modo, para ele, o bom ensino só acontece quando os alunos podem mover-se por intenções que liguem suas impulsões e seus desejos a propósitos definidos, ideais e valores.

### **3.3.1 O Sistema de Projetos**

Os sistemas de projeto tinham como primeiro nome *home projects*, sendo sua importância educativa a execução livre de tarefas em casa pelos alunos e a necessidade de que as atividades na própria escola atendessem a propósitos que dessem forma e direção ao trabalho. Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica foram feitos na escola feita junto à Universidade de Chicago, onde John Dewey sucedeu a James Parker, em 1896.

Os discípulos de Dewey que desenvolveram suas ideias sobre o sistema de projetos foram William Heard Kilpatrick, J. Stevenson, Collings e Ellworth Well. Destes, quem mais se destacou no mundo acadêmico foi William Kilpatrick. Nascido no estado da Geórgia, nos Estados Unidos, graduou-se em matemática e construiu sua carreira na área de formação de professores e teve uma carreira considerada meteórica.

Em 1918, Kilpatrick publicou um artigo chamado “Método de projetos”. O autor situa a implementação dos princípios educativos de John Dewey e é, a partir desse texto, que o termo sistema de projetos se tornou corrente na literatura educacional. Além de interesse e esforço, Kilpatrick tentou demonstrar como os alunos poderiam participar de atividades objetivas envolvendo os aspectos intelectuais, físicos e afetivos em todos os níveis. O método de projetos, além da abordagem centrada no aluno era defendida por educadores progressistas. Essas inovações incluíam aprendizagem cooperativa, equipes docentes, individualização da instrução e os elementos da experiência em circulação no meio escolar.

Lourenço Filho (2002) destaca que, além dos pressupostos de atividade do educando, a adequação do trabalho aos níveis de desenvolvimento de cada um, o respeito pela personalidade e a compreensão que o processo educacional não pode ser distante da vida real, Dewey considerava também outras percepções advindas da psicologia funcional. Entre elas, cabe destacar a noção de que a vida mental (sentimentos, pensamentos e ação) acontece para enriquecer e enobrecer a vida. Daí, a importância dos impulsos para ação, do propósito e intenção, já que para o autor a vida humana é uma constante realização.

Dewey exalta o valor do pensamento e sua função na vida humana, considerando ilusório pensar com eficiência, mas sem motivos ou razões da própria necessidade de pensar. Não seria exato dizer que isso signifique automatismo, o que o autor não admite é que cultura e valores possam ser obtidos por imposição sem apoio na realidade. Seu conceito sobre os fins da educação, a ideia de ser mais educação, significa maior capacidade de pensar e decidir com acerto, em novas e mais complexas situações (LOURENÇO FILHO, 2002).

As atividades intencionais ou de propósito definidas reclamam por ações unificadas da experiência, só assim a criança será levada do desejo a intenções conscientes e dessas intenções a propósitos mais amplos na forma de ideais e aspirações. Esse é o centro da percepção educativa de Dewey: ter propósito representa um bem em si, pois projetar e realizar será viver em liberdade.

O respeito à personalidade está presente nessa proposta, porque deixa com que cada escolha e realize aquilo que lhe parece mais digno, capaz de contribuir com a expansão da vida, segundo estímulos do seu coração. Dessa forma, ser respeitado nessa capacidade de projetar e realizar, bem como a preocupação com a função da liberdade caracterizam o estilo de vida democrático, valores muito caros à sociedade estadunidense (LOURENÇO FILHO, 2002).

Nessa perspectiva, a nova educação acentua a atividade finalista, a velha educação a punha de lado, negando qualquer valor. Segundo Lourenço Filho (2002), para que houvesse uma atividade finalista produtora, a unidade típica dos procedimentos escolares precisaria ser o propósito pessoal. Ao mesmo tempo em que respeita a personalidade, essa proposta apoia a democracia, cultivando os atributos necessários ao seu exercício, a saber: respeito por si mesmo, autodireção, iniciativa, ação dirigida pelo pensamento, autocrítica e persistência.

O instrumentalismo de Dewey aparece na compreensão de que o pensamento não acontece no abstrato, ele é efeito da necessidade do homem em adaptar-se ao ambiente físico, ao meio social. Para Dewey, o pensamento origina-se em uma situação problema, sendo que a ação de pensar exige a visão de caminhos diversos ou de alternativas de conduta. Assim, a

Educação será funcional quando responde a situações desse gênero, preparando para que, em novas situações, o educando possa responder de modo mais fácil, adequado e eficientemente (LOURENÇO FILHO, 2002).

No livro em análise, Lourenço Filho (2002) descreve as quatro etapas que caracterizam o sistema de projetos: uma questão problema, o princípio da experiência real anterior, o princípio da prova final e o princípio da eficácia social. Por exemplo, o ponto de partida do pensamento é um problema, uma situação a ser resolvida. A ação de pensar exige a visão de diversos caminhos. A educação será funcional quando for capaz de responder a situações desse gênero, preparando cada educando para que, em novas situações, possa responder de maneira mais fácil, rápida e eficiente.

Para Lourenço Filho (2002), a escola tradicional não atendia a essa realidade, considerando que aprender significa modificação do comportamento, transformação nos modos reais de proceder. É dessa forma, validando os pensamentos de forma objetiva do pensamento que se pode ensinar responsabilidade para as crianças sobre os atos que cometem. Só levando as crianças a pensar com objetividade é que podemos ensinar o valor moral de cada ato.

O último ponto trazido por Lourenço Filho (2002) é o princípio da eficácia social. Entende que nossos comportamentos têm que ter eficácia na vida social, pois agimos no meio social. É preciso aprender a agir em comunidade, a nos sentirmos dentro de um ou vários grupos, com eles cooperando. Um aspecto central nos sistemas de projetos é a importância das relações humanas.

Para Dewey (*apud* LOURENÇO FILHO, 2002), a educação é a própria vida e não uma preparação para a vida, então, a educação deve fundar-se na vida, tal qual como ela existe. Conforme Lourenço Filho (2002), Dewey afirmava que preparar a criança para a vida seria colocá-la em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos. Encontrar formas de realizá-los e verificar pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando, permitirá que ela os reafirme, emende ou substitua, segundo os resultados e a conciliação desses resultados com os seus programas de vida.

Na literatura pedagógica norte-americana, a partir de 1925, houve discussão sobre manter o sistema de projetos puro ou associar a ele outras técnicas. Se, por um lado, aplicar o sistema de projetos era flexível e adaptável às realidades administrativas de cada escola, por outro, os profissionais queixavam-se do dispêndio de tempo e a dificuldade na adaptação do ensino a programas taxativos. Dessa discussão e da análise de alguns resultados experimentais nasceu um novo sistema, descrito por Lourenço Filho (2002) como eclético. A princípio, deu-

se o nome de sistemas de unidades de adaptação ou de unidades de experiência e, mais tarde, prevaleceu o nome de unidades de trabalho.

Apresentamos, a seguir, as características específicas dos sistemas de projetos e unidades de trabalho.

### **3.3.2 A técnica dos projetos e o Sistema de Unidades de Trabalho**

De acordo com Lourenço Filho (2002), a aplicação dos princípios citados anteriormente ao trabalho escolar significou uma mudança radical nos processos tradicionais. No sistema de projetos, o aprendizado decorre de um ato problemático levado à ação. Assim, diferencia-se do modo tradicional na medida em que sua principal questão é a formação de raciocínio aplicado à realidade e não a mera formação de memória.

Como dito anteriormente, a aprendizagem é feita em ambiente natural, que se integre aos modos de pensar, sentir e agir. Segundo Lourenço Filho (2002), para Dewey, a questão-problema vem sempre antes dos princípios, para que assim se desperte o exercício do pensamento com valor funcional. A informação é buscada de acordo com as oportunidades para que o educando forme sua experiência e ponha em prova as suas próprias conclusões.

Como na vida real, os projetos escolares supõem fontes de informação, colaboração, procura de material adequado, conquistas sucessivas aos obstáculos encontrados e, desse modo, propõe formar personalidades fortes, dentro de condições de cooperação e equilíbrio social.

Nem todos os projetos têm o mesmo ritmo, porém, Dewey reconhece que há etapas necessárias em cada ato de pensamento integral: recolher dados do problema ou fatos de uma situação, observar e examinar fatos para esclarecer a situação proposta, elaborar hipótese ou solução, escolher uma e verificar a confirmação da ideia elaborada. Dewey critica Herbart quanto aos passos formais. O erro de Herbart, segundo ele, era acreditar que o pensamento começasse no primeiro instante e devesse concluir no último, como se o pensamento fosse um incidente na aquisição de conhecimento e não a aquisição de conhecimento ser um incidente da noção de desenvolvimento do pensamento (LOURENÇO FILHO, 2002).

Dewey considera que existem etapas formais relacionadas ao trabalho prévio do professor, mas não no ritmo de aprendizagem do aluno. Por exemplo, dada a situação problemática, o aluno vai retomar o início, voltar às etapas, conforme sua necessidade. O aprendizado é uma conquista individual. O interesse coordena as emoções na medida das necessidades. Lourenço Filho (2002) destaca que um diferencial dos centros de interesse de

Decroly é que, para Dewey, não há passos formais no projeto. Poderá haver fases de domínio de observação, associação e expressão, mas o trabalho pode ser iniciado pela expressão ou realização se o interesse do aluno ou do grupo assim se revelar. Considera que o aluno deve propor os projetos. A atividade de escolha pode ser em si um projeto. Esses podem ser introduzidos pelos mestres, mas sempre com objetivo de estimular a ação dos alunos e desenvolvimento de autonomia. Mesmo nas escolas com currículo rígido, os projetos podem existir como atividades extracurriculares (LOURENÇO FILHO, 2002).

Os projetos implicam em ensino globalizado, não há disciplinas isoladas; em trabalho em comunidade, todos participam e constroem juntos. Se o trabalho é bem conduzido, o esforço de cada um é aproveitado e toda classe caminha. A atividade livre é a essência do projeto. O professor propõe o trabalho de maneira clara, atende solicitações, encaminha, sugere, estimula sem impor nada e deixa trabalhar.

Para finalizar a exposição, Lourenço Filho (2002) apresenta exemplos de professoras americanas que publicaram livros com séries de projetos e, mais uma vez, ressalta a importância de não tomar esses guias como regras tácitas, pois isso estragaria o sistema de projetos.

Por fim, apresenta uma pesquisa feita por Collings que realizou um inquérito em 120 escolas durante quatro anos para avaliar a eficácia do sistema de projetos no processo de aprendizagem e entrevistou 112 professores que aplicaram o método por mais de um ano. Os resultados foram melhores que o sistema tradicional: houve maior interesse dos alunos pelo estudo; eles mostraram-se mais adaptados à vida; o trabalho do professor foi menos cansativo. Os professores acabaram por preferir trabalhar com sistemas de projetos do que com o método tradicional.

A comprovação de bons resultados do sistema também foi obtido em outros países. No entanto, algumas dificuldades de aplicação do método no ensino médio levou à organização de um novo sistema, o de unidades de trabalho. O sistema de unidades didáticas ou de trabalho ou temas de organização criado por Morrison nasceu de modo que a experiência dos alunos tivesse maior poder significativo. Consoante a Lourenço Filho (2002, p. 315), “As unidades de trabalho seguem a mesma proposta de organização do conteúdo do currículo tradicional, porém levam em conta o interesse e propósito dos educandos, dando aos recursos didáticos mais dinamismo”.

O autor destaca que cada unidade de trabalho deverá ajudar a firmar hábitos úteis; considera a possibilidade de desenvolver o senso de previsão e responsabilidade, a capacidade de formar planos próprios, alargar interesses intelectuais, senso de honestidade, além da

capacidade de compreender a si e aos outros. Para Dewey (*apud* LOURENÇO FILHO, 2002), a integração em um contexto social é a própria necessidade de integração biológica e a de integração pessoal consciente que nos deve levar a pensar nos impulsos, interesses e propósitos dos educandos. A integração consciente acontece dentro do ajustamento da vida social, ela necessita da assimilação de hábitos, ideias e crenças do grupo em que vivem os alunos e a compreensão de que a pessoa e o meio social não se isolam e são interdependentes.

### 3.4 SOBRE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS PRINCIPAIS SISTEMAS DIDÁTICOS: MONTESSORI, DECROLY E DEWEY

Ao apresentar o pensamento dos principais autores que subsidiam os sistemas pedagógicos descritos no livro, Lourenço Filho (2002) traça comparações entre os métodos. Ele disserta sobre semelhanças e diferenças e expressa suas análises e preferências de acordo com os conhecimentos que tinha na época. A seguir, apresentamos uma síntese das ideias do autor.

Com relação à Montessori e Decroly, cabe destacar que ambos eram médicos especializados em estudos da Educação, seus métodos se desenvolveram em países latinos e praticamente na mesma época e tiveram como base a observação de crianças com deficiências. A observação de crianças com desenvolvimento irregular ajudou a discriminar fases e períodos do desenvolvimento regular e possibilitou avaliar modos diferentes de ajustamentos. Ambos observaram fatos, tentaram registrar relações funcionais e estabeleceram uma compreensão teórica geral e depois criaram uma didática aplicável a todas as crianças com suas especificidades.

Já Dewey, tinha sua formação na Filosofia. Como já dito anteriormente, as ciências Psicologia, Biologia e Sociologia tiveram papel fundamental no desenvolvimento das bases técnicas da nova educação e substituíram a teoria de homúnculo por modelos explicativos de evolução genético-funcional. No entanto, era a Filosofia que permitiria estabelecer os fins da Educação, como apresentado por Lourenço Filho (2002) na terceira parte da sua obra.

Para os três autores, é evidente o protagonismo da criança, suas capacidades e possibilidades, a percepção da educação como princípio ativo e não passivo, o estímulo à autoeducação, o uso do ensino intuitivo/uso dos sentidos na aprendizagem e a importância da espontaneidade. Dito isso, fica evidente porque esses autores são considerados precursores e

referência dentro do movimento da Escola Nova, pois esses são princípios básicos da renovação escolar, além do embasamento nas ciências citadas anteriormente.

Nos três sistemas considerados, as variações tecnológicas precederam variações no modo de conceber a vida, na escolha ou opções entre ideias e valores. Cabe destacar algumas diferenças: se Montessori fundamenta-se em uma concepção vitalista, ou seja, a vida é o bem supremo e seu pleno desenvolvimento, onde o pressuposto inicial é a liberdade da criança como indivíduo; Dewey destaca a experiência e a importância do meio social.

Para Montessori e Decroly, o aspecto biológico é fundamental, sendo o objetivo da Educação o desenvolvimento e a conservação da vida. Ambos concordam que o ensino deve ser individualizado com base no estudo biométrico e em diagnósticos por testes psicológicos, que seriam indispensáveis para garantir o rendimento máximo do aluno. Decroly propunha uma classificação prévia baseada em estatística e no exame físico e psíquico de cada criança. Essas avaliações seriam importantes porque naquela época se atribuíam determinadas características físicas a determinados atributos de comportamento e intelectuais. Para ele, a formação de classes homogêneas poderia garantir um maior rendimento escolar se houvessem semelhanças nos ritmos de aprendizagem, maturidade emocional e grau de estudo entre os educandos.

Decroly era contra a repetição de conteúdo sem contexto, porém, acreditava no currículo tradicional com uma organização diferente, em que as crianças e os jovens pudessem usar seu afeto/interesse como núcleo comum entre os conteúdos necessários. Já Dewey acreditava na construção de um currículo “orgânico”, baseado na vida de cada aluno. Ele reconhecia que as crianças tinham ritmos de aprendizagens diferentes. Ambos tinham foco na observação, associação e expressão, porém, Decroly acreditava em uma ordem mais rígida desses passos, enquanto Dewey afirmava que cada criança faria de uma forma diferente.

Os três autores concordam que o ensino precisa ser baseado em atividades de interesse dos educandos. Para todos, a Educação precisa se converter em autoeducação. Entretanto, Montessori acreditava no uso de material padronizado com situações previamente preparadas, enquanto Decroly e Dewey acreditavam em algo mais conectado com a vida real dos alunos, considerando que a Educação precisa ser a própria vida. Uma contradição é apontada por Lourenço Filho (2002) com relação à proposta pedagógica de Montessori: ao mesmo tempo em que oferecia esses ambientes controlados, sugeria que as casas de educação infantil fossem muito semelhantes às casas de verdade das crianças, pois isso ajudaria no aprendizado.

Se para Montessori a inteligência ainda seria algo a acontecer de fora para dentro, como um mosaico a ser montado pelo professor, Dewey acreditava na integração da

experiência em ajustamentos cada vez mais amplos com desenvolvimento das capacidades individuais para que os educandos, em situação nova, pudessem reconstruir seus padrões de experiência. Para Dewey, a liberdade nasce do propósito, da capacidade de pensar, projetar e realizar.

Lourenço Filho (2002) destaca que, em Dewey, a Educação tem uma tendência mais socializadora e que a vida social é condição fundamental para a evolução humana. Para Dewey, a escola deve funcionar como uma comunidade em miniatura, que leve em conta as condições da experiência dos educandos no lar, centros de recreação e trabalho e ainda nos contatos com instituições de vida cívica econômica, religiosa e política. Destaca a importância das relações humanas, do agir em comunidade, da cooperação e trocas equilibradas.

A formação de professores é um aspecto central ressaltado por Lourenço Filho nos três sistemas, considerando a importância da qualidade da formação geral e técnica dos professores para que seja feito um bom trabalho, principalmente, nos sistemas propostos por Decroly e Dewey.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os significados dos termos criança e infância são repensados e ressignificados conforme a sociedade e a cultura se modificam. De acordo com Perls (1977, 1997), Smolka (2002) e Charlot (2013), nossa subjetividade é diretamente afetada por essas mudanças externas. Nesta dissertação, tentamos apresentar como as mudanças econômicas, necessidades sociais e novas descobertas científicas provocaram mudanças na forma de pensar o conceito de educação e infância, a função do professor e os sistemas didáticos. Compreender tais mudanças, constitui-se um tema importante no campo educacional, mais ainda na linha de Educação e Infância, que tem nesse debate uma das questões centrais de sua produção.

Charlot (2013) trata da dicotomia natureza *versus* cultura, debate presente na definição de infância, evidenciando como esses conceitos interferem nas práticas pedagógicas. É inegável a existência do desenvolvimento fisiológico, porém, ele não pode ser tomado como a totalidade do desenvolvimento da criança, assim como não pode ser ignorado o fato de que existem especificidades relacionadas à biologia da criança. De fato, existem fragilidades e necessidades temporárias que não podem ser ignoradas, mas o autor afirma que algumas teorias se apropriam dessas fragilidades e as utilizam como categoria básica e definidora da infância. Lembra que a criança está submetida ao seu meio social e seu desenvolvimento é condicionado pelos processos fisiológicos e sociais.

Charlot (2013) destaca que a criança não é em si fraca, ela é considerada assim em relação aos parâmetros adultos. Criança não é apenas fisiologicamente frágil, é também socialmente fraca, considerando as condições da vida em sociedade em relação ao adulto. Foi no século XV o início da reclusão de crianças em colégios. É interessante pensar a contradição presente nessa situação: as crianças foram retiradas da sociedade para aprender a socializar. Charlot (2013) afirma que a pedagogia tradicional percebe a criança pela sua falta e julga pelo que deve se tornar. A criança deve se submeter aos ensinamentos externos independentemente de seus interesses e necessidades. Essa é a base da chamada educação tradicional, que se caracteriza pela mera transmissão de modelos.

Considerando os estudos clássicos de Ariès (1981) em sociedades europeias burguesas, historicamente, as crianças foram percebidas e retratadas pelos adultos de diversas formas. Já foram “invisíveis”, incompletas, não-adultas, mini-adultas, seres divinos, puros e angelicais. Da insignificância à paparicação. A necessidade de preservar, moralizar e disciplinar as crianças advém da ideia de um adulto em formação. As intervenções sobre as crianças eram feitas com o intuito de prepará-la para ser um adulto livre, com preceitos morais

adequados e autônomos. É com essa preocupação e movimento que a família e a escola se estabelecem e se institucionalizam como local específico para o ensino das crianças. Com forte influência da religião, educar era desnaturalizar, remover a animalidade do homem para que pudesse se tornar um bom cidadão: polido, produtivo e civilizado.

Devido a grandes mudanças nas condições materiais de existência ao longo dos séculos XVIII a XIX, aconteceram também profundas mudanças nos modos de pensar, de fazer trocas econômicas, de produção e venda de mercadorias. Assim, o movimento da Escola Nova surgiu com intenção de tentar resolver problemas de adaptação da escola diante de novos dilemas vividos pela sociedade. A Educação passou a ser vista como ação intencional, passou a exigir estudos e maior compreensão de tudo que está envolvido no processo de educar. O trabalho de Lourenço Filho (2002) foi aproximar esses novos conhecimentos teóricos e associá-los às suas práticas pedagógicas com as crianças e os jovens, tanto em suas obras como no trabalho com a formação de professores.

Podemos concluir que o uso dos conhecimentos da Biologia, Psicologia e Sociologia da época foram os grandes diferenciais do movimento reformador. A Psicologia trouxe novas formas de compreender o desenvolvimento infantil e as noções de interesse e motivação. Os estudos da Biologia trouxeram conhecimentos relativos ao crescimento das crianças e seus estados de maturação, organização das capacidades de aprender e as diferenças individuais. E a sociologia trouxe a importância de um meio adequado para o desenvolvimento saudável.

Baseados nesses novos conhecimentos, a inovação escolar da década de 1930 foi o deslocamento do protagonismo do professor para o protagonismo do aluno, a necessidade de ajuste de currículo àquilo que fosse da capacidade e interesse dos alunos, o uso de exames biométricos e a tentativa de organizar classes homogêneas com o intuito de aumentar o rendimento escolar e o desejo de aproximar o aprendizado escolar da vida real dos alunos.

Como dito anteriormente, havia preocupação com a formação moral e cívica dos alunos e a necessidade de construção de um sentimento de nacionalidade pós-proclamação da república. As condições sociais e pedagógicas do país estavam distantes das possibilidades para concretizar tal ensino de forma homogênea e científica, como se fazia necessário no novo contexto, criou-se a ilusão de uma república educadora, que tinha como objetivo alfabetizar a população. Dessa forma, a Educação assumia um cunho mais político do que pedagógico.

Segundo o movimento da escola nova propagava, era necessário minimamente um rompimento com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista e, por isso, os reformadores foram buscar apoio nas ciências. Assim, as reformas da década de 1920 se pautaram pelo movimento remodelador, que trazia críticas ao modelo tradicional e preparava

o terreno para novas formas de estruturação da educação no país. De modo geral, o movimento renovador pode ser identificado pela proposta de um ensino funcional, no qual fossem fornecidos meios de adaptação ao mundo em formação e que o respeito à liberdade e à individualidade do aluno fossem premissas básicas.

A revolução educacional, para Lourenço Filho (2002), como dito anteriormente, implicava na transformação da finalidade da Educação e, conseqüentemente, nas mudanças dos métodos educacionais. A escola renovada precisaria fazer parte da comunidade, estar integrada à sociedade e permitir acesso a todos. A integração com a comunidade aconteceria desde que a escola modificasse seus métodos para igualar as oportunidades de acesso e facilitasse a adaptação das pessoas ao meio escolar. Nesse sentido, as propostas de Decroly e Dewey pareciam perfeitas.

Uma das diferenças marcantes do movimento da escola nova brasileira foi que aqui as primeiras iniciativas de renovação foram de caráter público. As transformações ou intenções de mudança aconteceram junto com os movimentos reformistas da instrução pública nos estados e Distrito Federal, enquanto no resto do mundo a inserção do escolanovismo teve caráter privado.

Vidal (2000) fez estudos para perceber como o discurso reformador operou transformações na escola brasileira e afirma que, além da adaptação dos conteúdos dos autores europeus e norte-americanos, havia também o interesse de produzir investigações sobre a realidade escolar brasileira, as características das escolas, das crianças e dos adolescentes do país.

Conforme Souza (1998), as discussões sobre método pedagógico e didática sempre foram pautas do debate educacional no Brasil, porém, as reflexões e planejamento sobre questões práticas que envolvem o ensino sempre ficaram aquém do necessário. Eram deixados de lado pontos importantes como espaço físico adequado, formação de professores, distâncias a serem percorridas, número de alunos para serem atendidos, especificidades dos locais e material didático adequado e ajustado para as realidades sociais e individuais etc.

Havia poucas escolas públicas e os espaços existentes não comportavam o número de alunos a serem educados, os professores não tinham formação e recebiam baixos salários. Foi nesse cenário que a educação virou propaganda política com o discurso desenvolvimentista e a reforma das escolas normais foi feita para que novos processos de ensino fossem aplicados e a escola pública fosse atualizada.

Segundo Souza (1998), a crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social estava em alta e isso justificava a constituição dos sistemas estatais de ensino.

Através de transformações na organização da escola era possível criar novas vagas escolares e, assim, em teoria, democratizar o ensino, levando o país a se desenvolver e caminhar para a modernidade desejada. De acordo com a autora, os grupos escolares surgiram baseados nas experiências de países da Europa e, principalmente, dos Estados Unidos. Essa iniciativa estava relacionada ao objetivo de universalizar a educação e educar em massa a população brasileira. Essas inovações nas práticas de ensino foram implementadas pela primeira vez no Brasil no estado de São Paulo em 1893.

No mesmo estado, Sampaio Dória deu início ao ciclo de reformas educacionais que inspirou grande parte das reformas que se seguiram nos demais estados, nas décadas seguintes. A reforma do ensino, inspirada pelos ideais escolanovistas, foi baseada na suposição de que a educação do povo envolve um princípio democrático fundamental, considerando que a escolarização deveria conceder a todos o direito de exercer direitos políticos, garantir desenvolvimento moral, consciência cívica e sentimento de nacionalidade.

Houve mudanças profundas na compreensão do processo de aprendizagem, assim como a preocupação de que o ensino pudesse se adequar de fato às características da mentalidade infantil. Essas transformações podem ser consideradas evidências da rejeição dos modos “tradicionais” de ensino e da abertura de novos caminhos para a “escola nova”. As alterações foram concretizadas pela inserção de algumas disciplinas como educação física, música, jogos educativos, bem como a mudança na apresentação de outras matérias já existentes como desenho e trabalhos manuais. Se esses antes eram ensinados com o objetivo de atividade profissionalizante, com essa mudança de forma, passam a ser vistos como enriquecimento da experiência do aluno para que tivessem novas experiências educativas com o objetivo de favorecer a formação da personalidade dos alunos. Para Vidal (2000), a escola nova brasileira não foi necessariamente um novo modelo escolar, mas, sim, um movimento que produziu novas formas e alterou a cultura escolar.

O trabalho realizado por Lourenço Filho (2002) no Ceará é considerado a primeira reforma que representa verdadeiramente os ideais da escola nova na Educação brasileira por inserir uma visão progressista na administração escolar e no ensino, utilizando procedimentos técnicos baseados em estudos científicos. Junto com Francisco Campos, responsável pela implementação da reforma em Minas Gerais, em 1927, e Helena Antipoff, Lourenço Filho (2002) passou a ser considerado um dos principais idealizadores e defensores da adoção dos princípios da Escola Nova. A reforma mineira pode ser considerada a primeira vez que o ideário escolanovista aparece no Brasil de forma mais explícita e sistemática. Especialmente, em um documento chamado *Exposição de motivos* que acompanhou os novos regulamentos

do ensino primário e normal. O diferencial desse documento foi a forma como a infância foi descrita, o destaque recebido para essa fase da vida humana e como o ensino deveria ser ajustado conforme às necessidades da criança. O uso do método Decroly na organização das disciplinas foi o único ponto de efetivação das aspirações escolanovistas na escola primária mineira. O resto do programa manteve características tradicionais da programação escolar, por exemplo, a ordem das disciplinas. O currículo geral, trabalho docente e avaliação de rendimento permaneceram os mesmos.

Outro ponto importante e que fere os ideais escolanovistas é o fato de que o trabalho docente e as atividades dos alunos deveriam ter autonomia. Em Minas, no regulamento, o professor não poderia escolher assuntos, mudar horários de aula e havia medidas disciplinadoras e de vigilância do aluno, por exemplo. Quanto aos métodos e às técnicas de ensino, o modo de propor atividades só estimulava a passividade, reforçando o papel de aluno ouvinte ao invés de aluno investigador, autodidata. Com relação à medida e avaliação do rendimento, o que existe é apenas preocupação em ajustar à nova situação e, com isso, permanecem os exames, as promoções, os prêmios e os elogios. Então, a conclusão que se pode afirmar é que a remodelação mineira tinha um nível de aspiração ou desejo muito maior que o nível de realização permitido pelas disposições adotadas.

Assim, a reforma mineira foi uma reforma superficial que incorporou ideias escolanovistas sem se dar conta das implicações concretas que a implementação desses ideais necessitaria ou causaria. Na reforma mineira, as estruturas tradicionais e escolanovistas coexistiram, sendo possível identificar um esforço mais definitivo para alterar elementos de natureza intraescolar e uma utilização do conhecimento da escola nova com caráter mais individualista e não social.

Já no Distrito Federal, o esquema escolanovista foi diferente, tanto nos pressupostos quanto nas consequências. A reorganização da instrução pública foi uma obra social ao invés de uma simples reforma no interior da escola. A reforma não foi só dos métodos, mas, sim, da reorganização radical os princípios adotados da escola nova foram os da escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. O princípio de escola única se fundamenta na concepção da democracia. Educação obrigatória e gratuita para todas e todos. A escola sendo aproveitada como instrumento ou meio de educação, interesse e prazer do aluno. Lourenço Filho (2002) destacou, provavelmente influenciado pelos métodos de Dewey, que o conceito de Escola comunidade envolve cooperação, aprender a viver em sociedade e trabalhar em conjunto. O aluno não deveria fazer atividades isoladas e sim em grupos. A responsabilidade de aprendizagem deveria ser compartilhada por todos para se habituarem a agir em cooperação.

As classes deveriam funcionar como uma oficina de vida e trabalho comum, onde cada um poderia contribuir pessoalmente para o desenvolvimento do grupo.

Os aspectos técnico-pedagógicos, tais como currículo, trabalho docente e rendimento são aspectos secundários do movimento reformista. O novo método empregado na reorganização da instrução pública do Distrito Federal é derivado do aspecto social e, portanto, para o autor, esse é o ponto de partida para o julgamento das realizações.

Podemos afirmar que as iniciativas de reforma entre os estados aconteceram de forma singular e concomitantemente. Em Minas Gerais, foi adotado o sistema Decroliano, considerado um sistema de transição pelo próprio reformador. No Distrito Federal, adotou-se o princípio do trabalho em cooperação, derivado de uma concepção de sentido eminentemente social, uma influência Deweyana.

Para futuras pesquisas, talvez, fosse uma possibilidade avaliar de forma mais profunda a inserção do ideário escolanovista na instrução pública brasileira, estudar as reformas e utilizar o quadro de características gerais da escola nova elaborado pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, publicado em 1912 e modificado em 1925. Por enquanto, podemos afirmar que houve uma implementação de novas ideias, novas teorias e vocabulários no meio educacional, porém, sem grandes aprofundamentos de seus significados, características e aplicações práticas em cada contexto específico, conforme indica Nagle (1999).

Podemos concluir que o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho (2002) teve grande influência de Decroly na importância atribuída aos exames biométricos e à avaliação dos alunos na tentativa de homogeneizar as classes de ensino com intuito de aumentar o rendimento escolar, bem como na importância atribuída à globalização das disciplinas. Evidencia-se a influência de Dewey com relação ao sistema de projetos e a importância do ensino começar a partir do interesse e curiosidade de cada aluno. Lourenço Filho relata suas experiências nos diversos campos de ensino e demonstra o sucesso do método com seus alunos das mais diversas idades.

O autor destaca a relevância e utilidade desses métodos e reforça diversas vezes, ao longo do texto, a importância da boa formação dos professores tanto no sentido técnico quanto no sentido pessoal. Para que fosse possível guiar os alunos em seus projetos e caminhos de descobertas, o próprio professor deveria saber ser curioso, saber pesquisar e ter o ensino como seu próprio projeto. Essa parece ser a principal contribuição da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* oferecer conhecimento organizado para os professores sobre as importantes correntes pedagógicas da época.

Sobre a questão do uso de testes e a necessidade de homogeneização das classes, podemos levantar um ponto interessante de contradição no discurso de Lourenço Filho (2002). Ao mesmo tempo em que o autor considera importante a padronização das classes de ensino, ele salienta a importância da proximidade da escola com a vida real em sociedade. Atualmente, mais do que nunca temos a certeza que a vida em sociedade é diversa, múltipla e singular, sendo a homogeneização das classes um aspecto que pouco contribui para o ensino.

Para finalizar, outro aspecto interessante percebido foi o quanto o sistema de projetos é utilizado hoje nas escolas que se consideram inovadoras, mas que poucas citam o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho (2002). Em outras palavras, pouco se conhece sobre obras clássicas na Educação brasileira e a ideia de inovação educacional é entendida de forma limitada, vinculada apenas aos métodos pedagógicos, diferente da versão ampliada e contextualizada compreendida pelo autor e amplamente defendida em sua obra. Além disso, é interessante perceber a força que as ideias de Montessori, Decroly e Dewey ainda exercem no Brasil e no mundo. Em Santa Catarina, segundo o site da Organização Montessori do Brasil, por exemplo, nesse momento, existem oito escolas ativas associadas a ela.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 5. ed. São Paulo: Educ, 2017.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. *In* FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN, Moyses (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.
- BOGÈR, Sara. **Educação, Psicologia, Criança e infância**: relações presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964). 2018. D/(Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- CAMBI, Franco. **A História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Erika. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. *In* LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002. p.15-53.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000100\\_002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100_002). Acesso em: out. 2021.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. *In* CATANI, Denice B. *et al.* (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FRAZÃO, Lilian Meyer. Um pouco da história, um pouco dos bastidores. *In* FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima (org.). **Gestalt terapia fundamentos epistemológicos e influências filosóficas**. São Paulo: Summus, 2013. v. 1. (Coleção Gestalt-terapia: fundamentos e práticas).
- GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e Pedagogia Nova no Brasil**: saberes e práticas escolares nos rastros da criança. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- LOURENÇO FILHO, Manuel B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.



MONARCHA, Carlos. Introdução ao estudo da Escola Nova. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

OLIVEIRA, Priscila Marília de. **A concepção de criança e desenvolvimento infantil e a coleção Biblioteca de Educação**: uma análise das obras escritas pelos psicólogos funcionalistas franco-genebrinos e por Lourenço Filho. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90105>. Acesso em: nov. 2021.

PAGNI, Pedro Angelo; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da Educação e educação filosófica, segundo John Dewey. *In* PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (org.). **Inrodução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e História. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 216-241.

PERLS, Fritz. **Gestalt terapia explicada**. São Paulo: Summus, 1977.

PERLS, Fritz. **Gestalt terapia**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1997.

SAVIANI, Demerval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In* BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90168>. Acesso em: nov. 2021.

SGANDERLA, Ana Paola. **O ensino de psicologia na escola normal em Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136340>. Acesso em: mar. 2022.

SILVA, Ana Cláudia. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86555>. Acesso em: nov. 2021.

SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. *In* FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Rosa F. Espaço da Educação e da civilização/; origens dos grupos escolares no Brasil. *In* SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara, SP: UNESP, 1998. p 19-62.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **“Uma vez normalista, sempre normalista”**: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935). Florianópolis, SC: Insular, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. *In* LOPES, Eliane M. Teixeira *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.