

A escola nova e a educação republicana em Portugal e no Brasil: Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho

Carlota Boto

Introdução

O PRESENTE artigo tem por objetivo analisar comparativamente a produção teórica de dois expoentes do movimento da Escola Nova, um português e um brasileiro, respectivamente António de Sena Faria de Vasconcelos (1986, 2000, 2006, 2009, 2010a, 2010b, 2011) e Manuel Bergström Lourenço Filho (1966, s/d a; s/d b; 1969), com a finalidade de verificar o projeto de escola republicana que cada um deles perfilhava. Muito já se escreveu sobre os dois educadores (ALVES, 2010; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1958; BASTOS; CAVALCANTE, 2009; BERTOLETTI, 1997, 2006; COELHO; RODRIGUES, 2006; CRUZ, 2001; DUARTE, 2010; EDUCAÇÃO..., 1999; FERNANDES, 1978; FIGUEIRA, 2004; GANDINI, 1997; GOMES, 1984; MACHADO, 2016; MAGALHÃES, 2016; MAGNANI, 1997a, 1997b; MARQUES, 2000; MARTINS, 2015; MEIRELLES-COELHO, 2006; MONARCHA, 1997a, 1997b, 2009, 2010, 2016; NÓVOA, 2005; Ó, 2009; PINTASSILGO, 2003; TOLEDO, 2001; VIDAL, 1999; WARDE, 2003). Entretanto, ainda não foi feita uma abordagem do conjunto da obra que eles produziram, especificamente com o fito de apontar aproximações e distâncias de um em relação ao outro, em suas imbricações com a proposta da Escola Nova.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a perspectiva analítica ancora-se no paradigma da História das Mentalidades, a partir da hipótese segundo a qual as ideias defendidas por ambos os autores expressavam convicções partilhadas pelos teóricos da época acerca do fenómeno educativo, o que constituiria o que poderíamos compreender como a “utensilagem mental” do debate pedagógico do período. Para tanto, recorrer-se-á a autores como Chartier (1990) e Febvre (1983, 1985), sendo que o primeiro, embora trilhando a perspectiva da história cultural, não deixa de ser um herdeiro da tradição dos Annales.

Metodologicamente, a pesquisa deverá proceder mediante a recolha e classificação de livros e artigos dos dois educadores, fontes que serão vistoriadas e analisadas em consonância com as hipóteses teórico-conceituais que norteiam a investigação. A construção do trabalho pretende efetuar uma revisão do estado da arte sobre ambos

os autores, mas se propõe a acrescentar algo em relação àquilo que já foi escrito, por buscar percorrer a internalidade das obras em correlação com o espírito de seu tempo e com o debate que existia internacionalmente sobre a produção e circulação das ideias pedagógicas. Por fim, pretende-se mapear a maneira pela qual foram estabelecidas fronteiras culturais e imbricamentos de propostas que aproximavam, mais do que afastavam, os modos de compreender o fenômeno educativo.

A finalidade da pesquisa aqui empreendida é o reconhecimento dos paralelos que aproximam e distanciam o ideário pedagógico produzido pelo conjunto da obra de Faria de Vasconcelos do de Lourenço Filho, na busca de entretecer as práticas educacionais vivenciadas pelos dois autores com a produção teórica que ambos desenvolveram. Compreende-se que houve similitudes no percurso dos dois intelectuais, que não se conheceram pessoalmente. Ambos se destacaram no cenário de seus respectivos países e se apropriaram de um conjunto internacional de ideias sobre educação que circulava na época. Sendo assim, supomos uma intersecção e uma fronteira entre as ideias – pontos em que elas se tangenciam e pontos nos quais elas se distanciam. Acreditamos que, por meio do estudo desses dois intelectuais exemplares do que de melhor o movimento da Escola Nova produziu em Portugal e no Brasil, será possível compreender as maneiras pelas quais as ideias pedagógicas foram produzidas, apropriadas, reproduzidas e se fizeram circular naquele específico período histórico. Colocar, nesse sentido, em articulação as ideias da Escola Nova elaboradas nos dois países de língua portuguesa daquela época é apreender os usos da linguagem e da retórica educativa existentes no período em termos internacionais.

Pensar a História da Educação no século XX, em Portugal como no Brasil, requer que se atente para o tema da Educação Nova ou da Escola Ativa. Como a escola moderna fez uma autocrítica e passou a meditar sobre sua própria transformação? Esse é o eixo do problema, quando se busca verificar o que se passava nas escolas e quais eram suas possibilidades de mudança.

O primeiro elemento a ser considerado é o avanço ocorrido em áreas correlatas, que passaram a dialogar muito de perto com os estudos educacionais, sobretudo os progressos no campo da Biologia, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia. A questão colocada naquele princípio de século XX era a seguinte: por que as crianças que vão para a escola lá não aprendem? Era necessário mudar a escola; era necessário repensar os métodos de ensino. Começa-se a recusar, desde então, o que passa a ser qualificado como modelo de ensino tradicional. As sociedades do Ocidente a partir de então são absolutamente regradas pelo código da cultura letrada. Sob tal perspectiva, era preciso também, e sobretudo, colocar todas as crianças na escola e lhes garantir um bom aprendizado. Assim, era como se os educadores do período tivessem duas tarefas: contribuir para a irradiação das oportunidades escolares e fazer a crítica aos modelos e métodos então adotados pela escola tradicional. O desafio,

para que se compreenda o movimento da Escola Nova em países como Portugal e Brasil, é o seguinte: como projetar uma escolarização pautada pela liberdade e pelo interesse da criança, sendo, ao mesmo tempo, necessário dotá-la de instrumentais teóricos e conceituais imprescindíveis para o domínio da norma culta da língua e do acervo cultural de conhecimentos acumulados? Ou seja: como conciliar conteúdos e matérias sólidas de ensino com métodos atraentes, que respeitem o desenvolvimento biopsicológico do educando?

Ambos os autores – Faria de Vasconcelos em Portugal e Lourenço Filho no Brasil – dialogam implicitamente com as concepções possíveis de democratização do ensino. Essa expressão pode ser compreendida, em uma primeira acepção, como a disponibilização da escola para todos, ou seja, como a extensão das oportunidades escolares, o que permitiria a configuração de uma sociedade mais bem distribuída, mais democrática. Por outro lado, democratização de ensino é também a criação do artefato da democracia na engrenagem pedagógica. Isso supõe colocar a democracia na sala de aula, transformar a aula em exercício de democracia, de maneira a que, ao vivenciar a liberdade, as crianças possam aprender a viver e a conviver em liberdade. Tanto em uma perspectiva como na outra, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho dialogaram com o ideário democrático na Educação. É necessário estudar seus trabalhos e suas intervenções públicas, com o objetivo de verificar até onde se estendia, em cada um, o compromisso democrático; quais eram as fronteiras e linhas de passagem que estavam dadas nas respectivas concepções de escola democrática. Este é o principal objetivo do trabalho apresentado a seguir.

Faria de Vasconcelos: vida e obra

O educador português António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) tem sido caracterizado pela literatura pedagógica (CATROGA, 1991; FERREIRA, 2005, 2008; FERRIÈRE, 2000) como um líder do movimento da Escola Nova em Portugal e internacionalmente. Ele se destacou por sua atuação junto à cadeira de Psicologia e Pedagogia da Universidade Nova de Bruxelas e também por ter criado uma escola experimental em Bierges-les-Wavre. Sua atuação nessa escola foi descrita no livro *Uma escola nova na Bélgica*, publicado em 1915. Depois da Primeira Grande Guerra, Faria de Vasconcelos foi para Genebra, passando a integrar a equipe que compunha, na época, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Ali, travou contato com Claparède, Ferrière e Bovet. Depois, o educador dirigiu-se para Cuba e para a Bolívia, onde teve atuação destacada nos respectivos sistemas de ensino. Fez, por essa época, um conjunto significativo de conferências na América do Sul. Na Bolívia, organizou a seção de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Superior de La Paz e exerceu o

cargo de diretor de uma revista pedagógica. De volta a Portugal, aderiu ao grupo Seara Nova, do qual foi um dos fundadores. Em Lisboa, não apenas deu aulas na Faculdade de Letras, como fundou o Instituto de Orientação Profissional, voltado para a aplicação de práticas psicopedagógicas no âmbito da orientação escolar. Faria de Vasconcelos defendia a tese do *self-government*, equivalente à república escolar de Makarenko, segundo a qual as próprias crianças elegeriam seus líderes e a escola efetivamente se tornaria uma miniatura de sociedade pautada pela democracia direta.

Muitos dos trabalhos que têm sido elaborados sobre Faria de Vasconcelos centram-se na biografia do educador. Falta, em nosso entendimento, maior atenção ao campo de suas ideias a partir da análise interna de sua obra, com vistas a um mapeamento do ideário pedagógico elaborado pelo educador. No campo das propostas desenvolvidas internacionalmente pelo que veio a ser caracterizado como movimento da Escola Nova, Faria de Vasconcelos destaca-se por desenvolver a tese da cientificidade da matéria pedagógica, ancorada na aceção de que o aprendizado será aprimorado quanto mais for conhecido aquilo que veio a ser caracterizado por psicologia do desenvolvimento. Ele enfatiza que o trabalho com as crianças deve centrar-se no método científico, no alargamento de um espírito crítico, no primado de uma metodologia ativa, capaz de favorecer a autonomia dos educandos, calcada esta sobre a atividade espontânea e sobre o estímulo constante do interesse dos alunos. Dessa maneira, pode-se dizer que o pensamento de Faria de Vasconcelos concebe a educação física, os trabalhos manuais e os métodos ativos em consonância com um pressuposto segundo o qual o aprendizado se dá mediante o estímulo do fator biopsicológico do interesse. O conhecimento de todo esse território é que caracterizaria a dimensão científica da educação.

Trata-se aqui de pensar uma educação voltada para a efetividade do aprendizado. A Escola Nova de Faria de Vasconcelos é projetada como um laboratório de pedagogia prática, no qual os trabalhos manuais, a vida no campo, a educação física, tudo isso contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura geral do espírito, para além da somatória e do acúmulo de conhecimentos memorizados. A educação integral aqui é concebida não como universo do saber enciclopédico, mas como a possibilidade de desenvolvimento pleno das potencialidades e faculdades intelectuais, físicas e morais do sujeito, em um modelo de ensino pautado por fatos e pela experiência, no qual diferentes metodologias e estratégias variadas possibilitem uma abordagem multifacetada das matérias de estudo. Nesse modelo, portanto, a aceção de emulação aproxima-se da ideia de comparação entre os resultados atuais do ensino e o trabalho anterior do próprio aluno, descartando, sob esse aspecto, a competição com outros como um fator válido de estímulo ao aprendizado.

A abordagem dos escritos de Faria de Vasconcelos será centrada no período compreendido entre o princípio dos anos 1920 e os anos 1930. Nessa época, a ênfase dos escritos de Faria de Vasconcelos está em conferir prioridade à temática das políticas

públicas da Educação, como se ele pretendesse adentrar pela tentativa de resolução dos grandes problemas que envolviam a educação nacional. Não se tratava mais de abordar apenas a questão do método ou de uma única escola, como fizera o autor na primeira etapa de sua produção, mas de buscar a configuração adequada para renovar todas as escolas.

No artigo intitulado “Bases para a solução dos problemas da educação nacional 1921-1922”, publicado na *Seara Nova*, Faria de Vasconcelos aborda o tema da reforma escolar como elemento integrante de uma modificação mais ampla: a reforma dos costumes. Reconhece que os educadores não têm todo o poder de transformação que seria necessário, posto que há situações objetivas daquilo que constitui os meios requeridos para que tais profissionais levem a cabo sua missão. Ora, as escolas da época viviam em uma penúria física e de funcionamento. Para proceder à reforma da escola, seria fundamental “sair do empirismo, da improvisação, da falta de critério científico” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 80).

O educador propõe, então, a criação de um serviço de inquéritos escolares para coleta dos dados relacionados à estrutura da escolarização: “experiências feitas, opiniões e conselhos das escolas, indicações sobre as vantagens e defeitos notados na prática relativa a programa, métodos, etc.” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81). Além disso, propõe que sejam erigidas “escolas experimentais modelares”, nas quais possam ser “ensaiadas ou experimentadas, segundo critérios científicos, as reformas e iniciativas propostas, tanto técnicas como administrativas, antes da sua generalização e aplicação a todo o país” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81). Tais escolas atuariam como verdadeiros laboratórios de pedagogia renovada. Para que essas experiências fossem levadas a cabo, mas também fossem espalhadas para uso de outras escolas, Faria de Vasconcelos sugere que haja uma flexibilidade nos regulamentos escolares, de maneira a estimular o “espírito criador” e a capacidade de realização dos educadores portugueses.

Tudo quanto dissemos, prudente e novo ao mesmo tempo, mas necessário e urgente na criação, tem por objeto essencial preservar o país, em matéria de educação e ensino, da obra estéril e tantas vezes nociva da improvisação, do critério sucessivamente cambiante dos reformadores, das generalizações imprudentes e apressadas, das tentativas fracassadas [...], dos saltos bruscos no desconhecido e das violentas modificações como da rotina cristalizada da sua estrutura escolar. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 81)

Crítico das rotinas cristalizadas da estrutura tradicional da escolarização, Faria de Vasconcelos questiona a situação docente e o pessoal administrativo, desde a falta de preparo que existia nas escolas normais até a ausência de estímulo para o professor em sua prática profissional, passando pelas dificuldades na situação material da escola e, no caso do professor, a “quase impossibilidade em que este se encontra

de poder aperfeiçoar-se, de aprofundar e completar, à medida das suas necessidades, a sua formação profissional” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 82). O autor sublinha:

É opinião corrente no vulgo que se ocupa de questões de ensino a de julgar que para educar e ensinar crianças não se carece duma grande cultura. É um erro profundo contra o qual convém reagir, pois o que a experiência e a prática demonstram e a pedagogia moderna assenta como uma de suas bases essenciais é que essa educação exige conhecimentos complexos e delicados e que essa complexidade e delicadeza é tanto maior quanto menos elevada é a graduação das escolas. Por outro lado, perde-se de vista que nos nossos tempos a ação do professor não se pode limitar unicamente à escola, mas deve exercer uma missão social de difusão da cultura nos centros onde vive e que esta será tanto mais eficaz e ampla quanto mais fecunda e vasta for a sua preparação. Onde quer que haja uma escola, esta tem que ser um centro de cultura para o meio e de ação inteligente sobre ele e posta assim não só ao serviço da população escolar, mas da própria coletividade. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 84).

O período entre 1920 e 1930 foi também a época em que Faria de Vasconcelos iniciou sua reflexão e sua prática acerca da orientação profissional. Em 1925, fundou o Instituto de Orientação Profissional, mas seus escritos sobre orientação vocacional iniciaram anos antes. Ao redigir sobre a orientação profissional em 1922 na revista *Educação popular*, ele anunciou que a Universidade Popular já possuía interesse em favorecer a criação de um instituto voltado para orientar profissionalmente os trabalhadores. Isso implicaria, de acordo com o texto, um estudo científico do trabalho e das pessoas.

O ponto de partida dessa tarefa de orientar profissionalmente era a constatação de que os rapazes e as moças, “quando têm que eleger o ofício ou a profissão para a vida, encontram-se desorientados, perdidos, sem uma bússola que os guie” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 13). A eleição da carreira era, entretanto, o primeiro grande dilema que viviam os jovens; aquele à luz do qual eles teriam de, pela primeira vez, decidir por si próprios – inclusive porque os pais não sabiam como aconselhá-los: “a escolha das carreiras é feita ao acaso, dentro do empirismo e da ignorância mais consideráveis, e que obedece a motivos e móveis sem valor profundo e real” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14).

A juventude, relativamente à profissão, não faria, nesse sentido, escolhas refletidas, tomando “por aptidão e até por vocação o que é passageiro, transitório” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14). Uma das formas mais usuais de escolher uma carreira era a imitação da tradição familiar, fosse pela adesão à profissão dos pais, fosse pela manifesta rejeição à mesma profissão. Além da imitação, outro aspecto interveniente era a moda: “Há profissões que estão na moda” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 14). Na tentativa de assinalar o que deveria ser feito pelo especialista interessado em

orientar profissionalmente a escolha das carreiras, Faria de Vasconcelos argumenta dizendo que, para proceder a essa orientação profissional, seria imprescindível haver dois estudos: o estudo do indivíduo a ser orientado e o estudo das profissões. Aqui, o autor já começa a pensar na questão da cientificidade do estudo das coisas humanas, o que fica evidenciado no excerto a seguir:

O conhecimento do sujeito implica a determinação por meio da antropometria, da medicina, da fisiologia, da psicologia e da pedagogia das forças, aptidões e conhecimentos dum indivíduo dado, de modo que, postas em relevo as características essenciais, esse indivíduo possa ser julgado, apreciado, classificado e utilizado nas melhores condições. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 18).

Embora apareça já nessa fase o intento classificatório e a busca de conferir cientificidade aos saberes das Humanidades, não é essa a tônica dos escritos desse período. Faria de Vasconcelos, nesses anos 1920, procura estabelecer eixos de compreensão do fenômeno educativo que passam por políticas públicas. Por ser assim, o tema da administração aparece com muita frequência em seus escritos dessa década. O educador chega a defender a necessidade da criação de uma escola de administração “experimental e científica onde se possa fazer a formação administrativa do pessoal destinado a preencher os quadros respectivos” (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 93). Essa sugestão deriva do reconhecimento de que o pessoal administrativo de seu tempo não tinha uma cultura pedagógica e, por sua vez, o pessoal da pedagogia não tinha formação administrativa, o que prejudicava sobremaneira a gestão das coisas da Educação. A defesa da administração vem explícita nas palavras de nosso autor:

Administrar é prever, quer dizer, saber e decidir, conhecer ao mesmo tempo o objeto, o meio, o sujeito da ação coletiva, fixar a direção, determinar o itinerário e definir a ordem da marcha. Administrar é organizar, quer dizer conceber a forma necessária aos grupos de trabalho para a boa realização do plano, praticar a divisão do trabalho, determinar a hierarquia, guarnecer os quadros, recrutar o pessoal, fazer progredir a elite, eliminar os sem-valor, garantindo a estabilidade do conjunto. Administrar é mandar e obedecer, quer dizer, pôr em movimento a máquina pela ‘mise en jeu’ da autoridade, da responsabilidade, da iniciativa e da disciplina. Administrar é coordenar, quer dizer, fazer funcionar as relações extra-hierárquicas, relações com o exterior e relações dentro do organismo em questão. Por último, administrar é fiscalizar o esforço administrativo, completando-o e garantindo o seu efeito. (FARIA DE VASCONCELOS, 2006, p. 92).

Faria de Vasconcelos vale-se de sua reflexão sobre a administração escolar para pensar o tema da seleção nas escolas. Nessa segunda etapa de sua produção, ele pensa o sistema de ensino, tendo em vista os métodos e os procedimentos de ensino não apenas de sua própria escola, mas de todas as escolas portuguesas. Segundo ele, o grande critério que demarcava a seleção nas escolas era o exame. Tais escolas, marca-

das pela cultura do exame, tinham “por característica a rigidez, a inflexibilidade dos seus quadros e métodos, a composição heterogênea das classes e das turmas, a uniformidade nos programas e na distribuição dos alunos e o automatismo nas promoções” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 114). Faria de Vasconcelos contrapõe esse modelo tradicional de seleção por exames com a escola renovada, que leva em conta a classificação dos alunos, considerada científica, de acordo com o grau de inteligência. Tal classificação das crianças era orientada a partir dos princípios da Pedologia; esta, por sua vez, pretendia ser a ciência que trataria do conhecimento da criança. Esse conhecimento compreenderia aspectos fisiológicos, aspectos psicológicos e aspectos sociais. O tema da Pedologia era o que conferia o álibi para se reivindicar, para os estudos da Educação, a pedagogia experimental e a realização de testes de medida.

Os alunos das escolas novas seriam divididos em classes especiais e distintas, de acordo com a subdivisão em normais, atrasados e subnormais. Em cada classe, a instrução obedeceria ao nível mental do aluno. Outra diferenciação das escolas novas era exatamente estabelecer percursos formativos específicos, o que significava classes ou cursos de níveis diferentes. Eram as chamadas classes móveis. O aluno que tivesse maior aptidão para a matemática e dificuldade em relação ao estudo de línguas poderia estar no 5º ano em uma classe e no 4º ano na outra: “dentro do regime das classes móveis esse aluno cursará – dadas as suas aptidões e conhecimentos suficientes – matemáticas na 5ª ou 6ª classe, línguas na 2ª ou 3ª e ficará para os outros ramos na classe para que entrou” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 115). Faria de Vasconcelos discorre sobre a diferença entre esse sistema e o das classes rígidas:

Dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-lo às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições são feitas para uma média ideal; nem delas aproveitam os alunos mais atrasados, que não podem alcançar e assimilar as matérias que se estudam, nem os mais adiantados, que as excedem e as encontram insuficientes. Num e noutro caso, vem a indiferença, o desinteresse. O sistema de classes móveis suprime esses inconvenientes, agrupando os alunos não segundo a idade ou classe a que normalmente, supõe-se, deviam pertencer, mas segundo as suas capacidades reais e efetivas, de modo que cada aluno tem um programa que corresponde aos seus conhecimentos e aptidões e ocupa sempre a situação que mais convém à sua individualidade. (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 115).

Faria de Vasconcelos era um crítico do modelo tradicional do ensino. Segundo ele, a rigidez da organização escolar impede a necessária flexibilidade dos programas, a desejável plasticidade dos métodos, além do fato de o exame ser um processo de seleção prejudicial para o aluno e para a escola. Contrariamente a isso, o autor defendia a existência de provas psicológicas – que “têm por objeto não só determinar o nível mental dos alunos, mas também pôr em evidência as suas aptidões ou inaptidões para certos estudos e formas de atividade” (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p.

116) – e também de provas pedagógicas, as quais teriam por finalidade não apenas determinar o nível pedagógico dos alunos, mas igualmente diagnosticar e corrigir as eventuais falhas e lacunas pedagógicas por eles apresentadas.

Sob tal perspectiva, Faria de Vasconcelos defendia o que chamava de *self-government*. Em artigo intitulado “O *self-government* na escola”, publicado na *Revista Escolar*, ele reconhecia as críticas que existiam à época contra essa metodologia: a ideia de que se tratava de um sistema de educação de origem anglo-saxônica, não sendo, portanto, conveniente para os povos latinos; a visão de que o professor perderia sua autoridade e sua capacidade de manter a disciplina dos alunos; a crença, enfim, de que seria uma medida ineficaz. Contrariamente aos críticos, entretanto, o autor argumentava que a disciplina havia melhorado nas escolas em que fora usado o *self-government*, posto que se trataria de uma medida de educação moral. O lado autoritário da velha pedagogia via a criança/aluno como um delinquente.

Na pedagogia nova, o professor é um companheiro de viagem, um amigo, um facilitador do aprendizado. A escolarização passa a se dar em um clima de confiança, amizade, cordialidade, companheirismo e, fundamentalmente, de liberdade. O *self-government* baseia-se exatamente nessa aliança entre liberdade e responsabilidade. Trata-se de ensinar à infância o governo de si mesma.

A proposta implicava que as faltas cometidas fossem julgadas por um tribunal dos próprios alunos. Era como se fosse uma aldeia escolar: os alunos estabeleciam as leis, formavam-se conselhos para essa finalidade, elegiam-se representantes para as diferentes funções. E conferia-se o respeito às normas criadas pelos próprios estudantes. Era como se a escola fosse a miniatura de uma cidade: uma cidade escolar. Os alunos exercitavam, assim, um preparo para a cidadania, sendo, a um só tempo, legisladores e magistrados em potência. Nem por isso, contudo, o professor perdia o seu papel:

O papel do professor alarga-se, este intervém de um modo mais ativo, mais elevado, como um verdadeiro educador, pois que tem de esclarecer os alunos, guiá-los, comunicar-lhes o seu entusiasmo e o seu ideal. O aluno não gosta de ser obrigado, mas de ser guiado. A autoridade do professor fica de pé, porém reveste outras formas distintas das do regime da disciplina autocrática e absoluta. Delega aos alunos o poder de se governarem por si mesmos, mas a sua vigilância não cessa, e a sua intervenção, quando se impõe, não deixa de realizar-se. O *self-government* é uma lição prática de educação cívica, a prática da autonomia escolar é o laboratório da classe de instrução cívica. Porventura o professor deixa de ser tal nos demais ramos porque o aluno realiza por si próprio suas tarefas, procura documentos, investiga, faz experiências? O professor dirige os alunos com tato, entusiasmo, perseverança, habitua-os a ocuparem-se da *res publica* com toda a seriedade. A autoridade dos alunos ajunta-se à do professor, sem a substituir, pois quanto maior é a atividade dos alunos, tanto melhor é a obra do mestre. (FARIA DE VASCONCELOS, 2009, p. 364).

Nos anos 1930, o tema da orientação profissional tornou-se muito forte na produção escrita de Faria de Vasconcelos. A ideia de aptidão profissional, os testes de seleção mental, tudo isso ganhou força nos textos elaborados pelo autor. A apropriação da obra de Binet e de suas escalas de inteligência dava a tônica da produção do educador, assim como o uso de conceitos como idade mental, quociente de inteligência, psicomетria, testes e medidas. Mas havia, em direção disso tudo, uma acepção de criança que passava pela Biologia e pela Psicologia. A ideia da proteção da infância tornou-se um tema de relevo em sua obra, valorizando-se, para tanto, o direito das crianças de usufruírem as condições necessárias para seu desenvolvimento físico e espiritual. A perspectiva era a de que toda criança deve ser protegida, qualquer que seja sua “raça”, nacionalidade e religião. Sob tal aspecto, a nova pedagogia era, de algum modo, derivada de uma inaudita percepção da infância, expressa no que se entendia ser o campo da Pedologia. Daí eram desdobrados os considerados direitos da criança. Por causa disso, educar seria “fornecer aos processos interiores a ocasião e o meio de realizar-se, em despertar e dirigir todas as atividades do educando, em pôr em ação todas as suas faculdades” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 7).

A escola era tida, aqui, como um meio de preparo do sujeito para a “profissão de homem”, mas também como um ambiente para que a criança pudesse viver sua vida atual, sua existência de criança. Por isso mesmo, os processos, os programas e métodos de ensino deveriam basear-se nas disposições e inclinações naturais, bem como nas necessidades psicológicas dos educandos: “daí a tendência para individualizar os métodos e processos de ensino, os horários, os programas, a classificação dos alunos e as suas promoções escolares, a disciplina, etc.” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 8-9). Não se tratava, no caso, de voltar aos métodos individuais de ensino – e Faria de Vasconcelos sublinhava essa informação. A educação individualizada (de maneira diferente do modo individual de ensino) pressupõe a existência de um meio coletivo. Era preciso que a nova educação criasse um modo criativo de individualizar os processos de ensino no âmbito da vida coletiva da escola, trazendo flexibilidade e adaptabilidade aos programas, mobilidade das classes, primado da observação e da experiência como princípios organizadores do ensino. Com tudo isso, a escola tornar-se-ia um local agradável e alegre. Para tanto, a própria disposição física do edifício e dos lugares do ensino tornava-se estratégica.

Escolas de trezentos, quatrocentos e até oitocentos e novecentos alunos são a negação e a ruína de toda a obra educativa, sincera, real e eficaz. Multipliquem-se as escolas, aumente-se o professorado nas proporções convenientes e em vez desses edifícios monumentais, custosos, pesados e antieducativos – que apenas têm por si a intenção generosa daqueles que mandando construí-los julgaram fazer uma boa ação – edifiquem-se apenas casas leves confortáveis, práticas, belas, adaptadas aos fins educativos. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 45).

Ampliava-se, com isso, a ideia de aula: esta passava a estar composta em todas as partes da escola; portanto, o aluno não passava mais o tempo todo preso a uma concepção tradicional de classe e de sala de aula. Até porque as carteiras antigas são apresentadas como instrumentos de tortura para o aluno, “deformam corporalmente a criança, originam atitudes viciosas e doenças – escoliose, miopia, etc. – impõem-lhe uma mobilidade contrária à sua natureza, às suas necessidades de movimento e liberdade física, cansam-na excessivamente, barbaramente” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 55). Essas carteiras eram pensadas, segundo Faria de Vasconcelos, para a audição passiva, para o ensino livresco, para o autoritarismo de uma disciplina que condenava o estudante ao silêncio e à imobilidade.

Nem a observação direta, nem a experiência pessoal, nem as ocupações manuais, nada disso era priorizado pelo método verbalista representado fisicamente pelas carteiras fixas. Tais carteiras homogeneizam não apenas os processos de ensino, mas a própria figura dos alunos. O autor recorda que “o aluno não existe, o que existe são alunos, que diferem consideravelmente entre si sob o ponto de vista do seu desenvolvimento mental, das suas tendências, capacidades, funções e processos mentais” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 121). Há de se lembrar que, pelo esquema das classes móveis, o aluno poderia pertencer a classes ou a cursos de níveis diferentes, dependendo das matérias. Isso conferiria flexibilidade ao aproveitamento do aluno, conforme sua habilidade diferente nas diversas disciplinas.

No ensino tradicional, os professores não conhecem os seus alunos:

A população exorbitante das aulas, a falta de relações de confiança e a simpatia entre professores e alunos, a falta de treino no espírito e na prática da observação dos alunos, tornam o conhecimento destes precário, insuficiente, quanto não totalmente nulo. A falta de conhecimento dos alunos por parte dos professores traz como consequências inevitáveis que o ensino, no seu conteúdo e nos seus métodos, não se adapte ao nível intelectual, às aptidões especiais e ao estado de conhecimento dos educandos. Em tais condições, a heterogeneidade não pode senão acentuar-se. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 162).

Era necessário compreender os alunos; saber o que eles pensavam; informar-se sobre seus conhecimentos prévios; entender quais seriam suas aptidões e seus interesses;

[...] fazer apelo constante ao seu esforço pessoal; fazer descobrir muito e falar pouco; evitar os termos inúteis, as expressões abstratas, as flores de retórica, pomposas e pedantes, as digressões inúteis, as noções desnecessárias para a compreensão do assunto; explicar clara, precisa e nitidamente a ideia essencial e central que deve ser posta de relevo em plena luz; não adiantar noções sem que as anteriores tenham sido bem compreendidas. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 163).

Buscava Faria de Vasconcelos, assim, desconstruir os antigos métodos do ensino escolar (BOTO, 2012; MARANGON, 2011):

O verbalismo, o passivismo, o livro de texto, matam o livro de consulta, a documentação pessoal, o espírito de investigação. Os métodos escolares não criam a necessidade da leitura, pelo contrário, criam o horror pelo livro. As crianças e os adolescentes saem da escola sem o amor à leitura e sem saber utilizá-la na vida. Cursos ditados, “sebentas” de todas as espécies, afastam o aluno de toda a documentação, leitura e trabalho pessoais. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010a, p. 195-196).

Entre os anos de 1936 e 1939, a produção de Faria de Vasconcelos abarcou os trabalhos elaborados a partir de sua inserção na Faculdade de Letras de Lisboa e no Instituto de Orientação Profissional. Naquele período, o educador abordou temas como a adolescência, a delinquência, a questão da formação para a carreira, a profissionalização, mas também a temática do que ele próprio denominou “arte de estudar”.

Em seus escritos, a adolescência é apresentada como um “alargamento do horizonte da infância, uma suscetibilidade maior a problemas e finalidades mais vastas, uma posição mais geral e mais generosa em frente da natureza e da vida social” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 40). Aqui, a ascendência dos estudos de Binet sobre o pensamento de Faria de Vasconcelos é bastante marcada. Tratava-se de discutir como se processa o desenvolvimento da infância para a adolescência, e de saber como esse processo pode degenerar pela delinquência e criminalidade. Daí a necessidade de dirigir a formação do jovem para a orientação profissional. Esta última, tal como concebida naquela época e especificamente por esse autor, visaria a adequar o jovem a um lugar de trabalho, no qual ele pudesse dar sua contribuição para a sociedade satisfatoriamente.

Para tanto, seria necessário substituir os modos arbitrários e desordenados de escolha da profissão por um método que se pretendia científico para a escolha da carreira. Tal caminho pressupunha esclarecer e dirigir o adolescente para uma carreira que fosse efetivamente condizente com suas aptidões. Além de auxiliá-lo, portanto, a escolher a carreira, havia de se lhe seguir os passos, vigiar sua aprendizagem, para, se possível, ajudá-lo a encontrar a colocação adequada. Em texto de 1936 intitulado “A escolha da carreira para os nossos filhos”, Faria de Vasconcelos sublinha, como já fizera em trabalho anterior, que usualmente a escolha da profissão dava-se ao acaso, ao sabor das contingências “e determinada por motivos estranhos aos verdadeiros interesses do indivíduo, às suas disposições originárias, às suas tendências profundas” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 176). Os adolescentes, em geral, eram indecisos em relação a essa questão. Caberia, pois, orientá-los, dar a eles um rumo condizente com seus talentos; até porque o desempenho satisfatório na profissão

seria, nos termos de Faria de Vasconcelos, aquilo que asseguraria a vigência da máxima inglesa *the right man in the right place*.

Outro tema sobre o qual Faria de Vasconcelos se debruçou nesse último período de sua produção foi o que ele chamou de “arte de estudar”. Nessa direção, a primeira coisa a ser considerada era a modificação do significado de aprendizagem. Enquanto a instrução era pensada apenas como um conjunto de disciplinas a serem ensinadas, bastava o esforço do professor no sentido da transmissão do conhecimento. Mas, a partir do momento em que a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo ativo, ela só pode ser pensada à luz da atividade dos alunos. Isso exige do educador, portanto, o estudo de como esse aluno processa o aprendizado. Daí decorre tal preocupação com os procedimentos mediante os quais se deverá processar o estudo.

A premissa que dirige a investigação é a compreensão de que o aprendizado não acontece apenas mediante a mera transmissão de informações e conteúdo, de maneira expositiva, por parte do professor: “a transmissão é pura mecânica se não tiver em conta, se não se subordinar às condições concretas da aquisição, da assimilação e da criação pelo aluno. A criança não pode continuar a ser um mero fragmento duma classe, tem de passar a ser uma pessoa viva, real, concreta” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 94). Argumenta-se que o aprendizado se dá por meio de um processo interior que corresponde à atividade do estudo:

Com os autores que têm se ocupado do assunto, podemos distinguir pelo menos duas acepções em que o processo é tomado. Segundo uma, o estudo é um processo de assimilação do conhecimento, de reorganização da experiência. Segundo outra acepção, empregada correntemente, o termo estudo tem uma significação mais limitada e compreende qualquer atividade mental dirigida para a realização dum certo fim, quer o fim seja a memorização dos fatos numa lição de geografia, quer a aprendizagem duma história na leitura, quer a aprendizagem duma lista de palavras em ortografia. Neste conceito corrente da palavra, observa um escritor, estudo significa a atividade dirigida para a aquisição de ideias, quer essas ideias se tornem parte orgânica do conhecimento, quer não. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 95).

Assim, estudar corresponderia a obedecer a um processo mental intencional, no qual estariam envolvidas ações como pensar, imaginar, memorizar, criar associações ou conexões e transformá-las em hábitos. Erram os que acreditam que os autores da Escola Nova rejeitam a sistematização do conhecimento como etapa necessária do processo do aprendizado. O estudo é definido por Faria de Vasconcelos como trabalho organizado e sistemático, que implica necessariamente, quer se queira, quer não, uma parte de mecanização e de adestramento. Pode-se, pois, dizer que o estudo envolve a formação de hábitos de trabalho mental: “grande parte do trabalho do estudante consiste em converter determinada matéria em ideias que serão utilizadas na

vida ulterior; supõe-se que essas ideias são adquiridas de modo a exercitar as aptidões e capacidades ao indivíduo e a construir hábitos eficientes de trabalho” (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 97-98).

O autor recomenda a criação de um tempo de estudo, voltado para a formação do hábito e especificamente do que o texto qualifica por autodireção. Advoga-se o que era compreendido como método global. E se entende que o estudo corresponde a um processo de raciocínio, decorrente, portanto, de uma questão intelectual a ser resolvida.

Estudar é pensar ou raciocinar. Ora, pensar ou raciocinar só ocorre quando nos encontramos em presença duma dificuldade, duma perplexidade, duma dúvida. Se o indivíduo não sente dificuldade, se não tem perplexidades, se não vacila, se não duvida, não há problema para ele na situação em que se encontra e faz-lhe face mediante os mecanismos de reação inatos ou adquiridos anteriormente. É indispensável, para suscitar nos alunos o raciocínio, habituá-los a formularem todo o trabalho que fazem sob a forma de problema, levá-los a assumirem perante a matéria de estudo a atitude de quem tem de resolver um problema. Assumida esta atitude, é mister localizar e definir o problema a resolver, o objetivo que se tem em vista. Antes de poder raciocinar sobre qualquer assunto, é necessário reconhecer a dificuldade que encerra, determiná-la com exatidão e precisão. Quem estuda precisa de fazer uma cuidadosa e pormenorizada análise do problema que tem de resolver e de cada dificuldade encontrada porque, só assim, dividindo a matéria a estudar nos seus elementos, nas suas partes, trabalhando-as particularmente, é possível estabelecer ligações entre alguns dos elementos conhecidos no caso presente do estudo e a solução ou resposta a dar. A comparação, a análise suscitam, promovem fertilidade das ideias. Só depois de feita a análise é possível encontrar as soluções, as respostas, porque só então se sabe onde está a dificuldade e se conhece o ponto exato que deve ser atacado. Assim deve-se adquirir o hábito de formular sob a forma de problema tudo quanto se estuda, deve-se adquirir a prática de analisar o problema para saber o que ele é realmente, quais são os dados que contém. (FARIA DE VASCONCELOS, 2010b, p. 154).

Verifica-se em Faria de Vasconcelos um movimento de adaptação do ideário da Escola Nova à realidade portuguesa, mobilizado pelo educador à luz de suas referências internacionais. Assim, de um primeiro período em que adota integralmente as ideias de Ferrière e de Claparède, ele passa a deslocar o eixo de suas preocupações, chegando a esse terceiro momento, no qual o tema do estudo é pautado como uma atitude diante do conhecimento, como um método de aprender e como uma estratégia em relação ao saber. Mais do que isso, Faria de Vasconcelos ainda discorre minuciosamente acerca dos procedimentos de orientação profissional. A Escola Nova – pode-se dizer – também era isso. Teremos como comprovar essa hipótese ao trabalhar, em seguida, com o pensamento e a produção teórica do educador brasileiro Lourenço Filho, também adepto dos princípios da Escola Nova.

É preciso recordar que Monarcha (2009) atribui ao período compreendido entre os anos 1920 e os anos 1930 o fim da hegemonia que tivera nas escolas normais brasileiras o compêndio de Faria de Vasconcelos intitulado *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Outros autores, agora brasileiros, apareciam no cenário pedagógico nacional, dentre os quais se destaca a figura de Lourenço Filho.

Lourenço Filho: vida e obra

Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) nasceu em 10 de março de 1897, na vila de Porto Ferreira no Estado de São Paulo¹. Fez os estudos primários em Santa Rita do Passa Quatro, cursou o ginásio de Campinas, mas não terminou o curso. Em 1912, matriculou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga. Em 1914, recebeu o diploma de normalista. Em 1915, trabalhou como professor primário em Porto Ferreira, mas já em 1916, mudou-se para São Paulo, com o intuito de cursar a Escola Normal da Praça da República, que era uma Escola Normal Secundária. Concluiu seus estudos no curso normal em 1917 e em 1918 matriculou-se na Faculdade de Medicina de São Paulo, curso que interrompeu algum tempo depois. Nessa época, Lourenço Filho escrevia no *Jornal do Commercio* e na *Revista do Brasil*, onde trabalhou com Monteiro Lobato. Em 1919, passou a escrever também no jornal *O Estado de S. Paulo*. A partir de 1917 integrou o núcleo da recém-fundada Liga Nacionalista de São Paulo, da qual participava também o diretor do mesmo jornal, Julio de Mesquita Filho.

Em 1921, Lourenço Filho passou a lecionar Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Naquela ocasião e local, ele fundou a *Revista de Educação*, na qual publicou trabalhos importantes, como, por exemplo, “Estudo da atenção escolar” e “Prática pedagógica”. Em 1922, foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública do Ceará, com a finalidade de reformar o ensino naquele estado. Esteve em Fortaleza até 1923, encarregando-se da administração do sistema de ensino, mas também ensinando na Escola Normal de Fortaleza. Sua reforma do ensino no Ceará foi bastante importante na época. Em 1924, reassumiu suas aulas na Escola Normal de Piracicaba. Nesse período, já se tornava visível em seus escritos a ascendência da psicologia experimental. Ao longo de sua primeira fase, ele já era um voraz leitor das teorias pedagógicas, em especial da Pedagogia Nova. Em 1926, Lourenço Filho traduziu para o português a obra *A escola e a psicologia experimental*, de Edouard

¹ As notas biográficas de Lourenço Filho foram extraídas basicamente das informações proporcionadas pelo professor Carlos Monarcha, no volume intitulado *Lourenço Filho* da Coleção Educadores MEC, publicada pela Fundação Joaquim Nabuco em 2010.

Claparède. Na mesma época, organizou a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Em 1927, publicou a resposta que havia dado ao inquérito sobre o ensino paulista, promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. Em 1928, ao mesmo tempo, editou sua *Cartilha do povo*, onde expressava suas concepções sobre alfabetização, e traduziu importantes obras, como *Educação e Sociologia*, de Durkheim, e *Testes para medida de inteligência*, de Binet e Simon. No ano de 1929, publicou seu importante livro sob o título *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, s/d a). No início dos anos 1930, desenvolveu os *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969), e teve publicada sua obra *Contribuição ao estudo experimental do hábito*. Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho procurou acoplar os estudos biológicos às abordagens psicológicas no trabalho com a educação. Escreveu diversos livros sobre psicologia experimental e não escondia sua predileção pelo emprego de testes psicológicos.

Em 1932 subscreveu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e em 1934 foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação. No período, reorganizou o ensino normal, transformando a Escola Normal da Praça da República em Instituto da Educação. Em 1937 passou a integrar o Conselho Nacional de Educação, onde permaneceu até 1961. Em 1938, a convite do ministro Gustavo Capanema, dirigiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde em 1944 fundou a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em 1946, deixou a direção do Inep e assumiu a cátedra de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1949, foi escolhido presidente da Associação Brasileira de Psicotécnica. Em 1953 iniciou a publicação da série de leitura graduada *Pedrinho*, e em 1954 publicou o livro *A pedagogia de Rui Barbosa*. Lourenço Filho faleceu no Rio de Janeiro em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos.

Lourenço Filho integra a geração de educadores do Brasil que compôs o grupo dos chamados Pioneiros da Escola Nova. Nesse sentido, defendeu uma escola pública, gratuita, laica, obrigatória, única e universal, para ambos os sexos. Este intelectual procurou superar a tradição ensaística que marcava os escritos sobre educação no Brasil naquele período, adotando um padrão científico e acadêmico de redação da matéria educativa. Pretendia dispor a Pedagogia a partir de critérios de cientificidade; para tanto, atrelava seus estudos tanto ao repertório da Sociologia quanto ao da Psicologia. Foi professor primário e de escola normal, administrador escolar, homem público, escritor de obras pedagógicas diversas, incluindo a literatura infantil. Acreditava na Pedagogia Nova enquanto campo dotado de cientificidade e ancorado por um espírito experimental. Tomava como referência autores como Durkheim, Fichte e Dewey. Pretendia a construção de uma escola estruturada mediante atividades do que supunha ser a reconstrução da experiência. Tratava-se de uma escola ativa, na qual o aprendizado das crianças pudesse estar sujeito a intensa verificação. Além

disso, partia da premissa de que o sistema educacional do ensino no Brasil havia sido engendrado a partir daqueles anos 1920 e especialmente dos anos 1930.

A perspectiva de constituição de uma pedagogia científica permeia os escritos de Lourenço Filho desde suas intervenções políticas até seus textos teóricos, passando pela produção dos *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969) e pelo conjunto de livros e materiais didáticos que elaborou para crianças. O estudo desse material, bem como do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, s/d a), favorecerá a compreensão dos modos pelos quais se deu no Brasil a circulação das ideias pedagógicas ligadas ao movimento internacional da Escola Nova.

Lourenço Filho e Faria de Vasconcelos inscreviam-se no escopo do movimento da Escola Nova. No depoimento que deu para o inquérito realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 1926, a propósito do ensino paulista, Lourenço Filho enfatiza a ideia de que haveria um “divórcio do que na escola se pensa e se faz e a vida do menino que a frequenta na sociedade de amanhã” (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 100). Segundo o educador, as escolas viviam presas a um “ritualismo asfíxiante”, com os recursos didáticos em voga desconsiderando os processos biológicos, bem como desconhecendo aquilo que se supunha ser a noção científica de método de ensino.

A escola tradicional não serve o povo, e não o serve, porque está montada para uma concepção social já vencida, e não morta de todo, bem ou mal, vinha servindo aos indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, e nunca às profissões normais de produção econômica. Estendida a todas as classes populares, ela provou bem cedo que não só falhava à finalidade social de adaptação econômica, mas à própria finalidade mais ampla e profunda da elevação moral do homem. (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 102).

Lourenço Filho sublinha que o ler, o escrever e o contar são meros meios de um fim maior, basicamente o de direcionar o estudante para que ele pudesse se encontrar profissionalmente com o aproveitamento de suas aptidões:

Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. E, como consequência, nos grandes meios urbanos, à escola cabe, hoje, inicialmente, facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família. Esse aspecto é inteiramente desconhecido em nossas escolas. (LOURENÇO FILHO, s/d b, p. 104).

Introdução aos estudos da Escola Nova é uma obra de Lourenço Filho publicada originalmente em 1929 pelas Edições Melhoramentos. Trata-se de um livro-síntese do movimento da Escola Nova. Ao mesmo tempo em que se apresenta como um tratado, pode ser lido como um compêndio didático. Daí talvez a enorme repercussão da obra

tanto no cenário nacional quanto em dimensão internacional. Foi muito utilizado em Portugal e em vários países da América Latina, dentre os quais a Argentina e o Uruguai, por exemplo. O livro considera que, como uma das raízes do movimento da Escola Nova, está a crítica de uma pedagogia da imposição e de uma escola autoritária e tradicionalista. Outra raiz do movimento seria exatamente o fato de a criança haver se tornado, entre o final do século XIX e início do século XX, objeto de interesse especulativo sobre a educação. Assim:

Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, já de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões dessas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo condições de desenvolvimento. (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 19).

Assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho propõe uma pedagogia científica e experimental, escorada pela biologia educacional, pela Psicopedagogia, entendida esta como a psicologia da Educação, e pela antropologia pedagógica; assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta o Instituto J. J. Rousseau, fundado em 1911 e no qual o primeiro havia trabalhado, como o *locus* de experimentação e de laboratório para os novos estudos sobre a infância; assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho invoca a Pedologia como o estudo específico da criança; e, assim como Faria de Vasconcelos, Lourenço Filho aponta para a hipótese de recapitulação abreviada, ou seja, a ideia de que “cada indivíduo devia passar, em seu desenvolvimento, por uma série de estados que representassem as formas sucessivas da espécie a que pertencesse” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 36).

Naqueles anos, fundavam-se associações voltadas para os estudos da infância, eram criados institutos e periódicos especializados sobre o tema, bem como se estabelecia a Pedologia como uma nova disciplina. A acepção de pedologia supunha o enfrentamento de questões hereditárias. Haveria, pela Biologia, uma parte da pessoa que seria fixa, como um legado recebido, que se amalgamaria a algo variável, aquilo que é adquirido na trajetória da experiência vivenciada. Assim, em certa medida, educar significava enfrentar os limites da hereditariedade. Educar era confrontar a Biologia em nome da crença nas possibilidades de transformação humana. Mas isso supunha conhecer a criança em sua constituição biológica, física e psíquica. Um dos erros que Lourenço Filho percebia na pedagogia tradicional era a tendência a se considerar uma criança concebida em abstrato, “uma criança de tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 71).

A Pedagogia Nova pondera que cada uma das crianças precisa ser identificada em sua constituição biopsicológica. Analisa também a necessidade de reforma nos procedimentos do ensino e na forma de organização dos estudantes em sala de aula, exatamente em virtude do reconhecimento da individualidade dos alunos. Isso significa alterar o próprio lugar social da escola na vida social. A escola torna-se centrada na criança e “as classes deixavam de ser assim locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades que imprimissem aos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 133).

Lourenço Filho faz uma genealogia da educação escolar, iniciando com Ratke e Comenius no século XVII, passando por Rousseau, Basedow, Froebel, e conferindo bastante destaque a Herbart, ao esquema de sua instrução educativa. Desenvolve reflexão sobre os passos formais pelos quais, no modelo herbartiano, a lição deveria desenvolver-se: com a clareza da apresentação, a associação, a sistematização e a aplicação (AMARAL, 1990). Lourenço Filho identifica Herbart como o arauto do que se convencionou chamar de escola tradicional, opondo, portanto, a acepção de interesse em Herbart àquilo que Dewey posteriormente caracterizaria como interesse: “[...] o caráter ativo do interesse, como reflexo de necessidades vitais, em impulsão e desejos; não estão eles, porém, jamais em estado difuso ou equilíbrio indiferente” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 148). Diz o texto de Lourenço Filho que, na escola tradicional,

[...] o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: de um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes mais adiantadas, alunos que tomassem nota ou que seguissem pelos compêndios a explicação do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que se permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que se resume a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições pessoais de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, mediante ações simbólicas. É evidente que, a um didatismo seco e árido, regulado por imposição externa, de feição uniforme, tende-se a opor situações de trabalho que atendam às condições normais de desenvolvimento e ajustamento de cada discípulo. Desse modo, o ensino ativo transfere do centro da cena o mestre, para nele colocar o educando, visto que é ele que importa, em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade. (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 149).

A proposta do ensino ativo pressupõe que a aprendizagem surge de um processo dinâmico, obedecendo ao ritmo ligado à vida psicológica e biológica. Assim, da ordem lógica da matéria passa-se para a ordem psicológica daquele que apreende a matéria. A concepção de liberdade do aluno que está na base desse pensamento em muito se assemelha ao que era expresso na mesma época por Faria de Vasconcelos. Tratava-se de construir uma reação à escola tradicional. Uma reação de recusa, de crítica e de proposição: “contra a imobilidade, o movimento; contra o silêncio, a comunicação livre; contra o didatismo da imposição, formas de trabalho de ampla liberdade” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 150). Outro aspecto que Lourenço Filho destaca e que também estava indicado no pensamento de Faria de Vasconcelos corresponde ao paralelo entre a escola e a sociedade, como se a primeira fosse uma sociedade em miniatura. Nesse sentido, a frequência à escola seria um aprendizado de cidadania e, sobretudo, um exercício de democracia, o qual habilitaria o sujeito para viver e conviver em ponto grande na vida social.

Na sequência de sua reflexão, Lourenço Filho mobiliza os autores e os projetos que tiveram lugar internacionalmente sob a rubrica do movimento da Escola Nova. Mostra como, nos Estados Unidos, a educação renovada conviveu com a ideia de mensuração do trabalho escolar, mediante testes psicológicos especialmente criados para essa finalidade. Comenta outras experiências, como a do Plano Dalton e do Sistema de Winneka, sendo que este último teria organizado algo muito próximo das classes móveis, estruturadas na escola dirigida por Faria de Vasconcelos. Contudo, Lourenço Filho vincula bastante o avanço do ensino ativo ao modelo interpretativo do pensamento pragmatista. O educador recorda que, para o pragmatismo, o pensamento nasce de situações problemáticas. Pode-se, pois, dizer que haveria inclusive em Dewey uma correlação entre o método científico e o desenvolvimento da inteligência na criança. As etapas de reconstrução da experiência que alicerçam os modos de se conhecer seriam: “sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação” (AMARAL, 1990, p. 92).

Sob a perspectiva de Lourenço Filho, a base da renovação educacional é o fundamento da estrutura política no país. Trata-se da democracia. Haveria, segundo o autor, um “desvelo das democracias pela educação” (LOURENÇO FILHO, s/d a, p. 251). Formar uma sociedade verdadeiramente democrática requereria a introdução da forma de governo democrática na direção das coisas da educação. Esse livro sobre a Escola Nova pode ser compreendido, sob tal enfoque, como uma apologia de uma forma renovada e democrática de educar as crianças na escola. Em outros trabalhos, Lourenço Filho trouxe balizas técnicas para refletir sobre o problema; aqui, ele trata de apostar na explicação política.

O livro escrito por Lourenço Filho para verificar o nível de maturidade da criança para a leitura e a escrita chama-se *Testes ABC* (LOURENÇO FILHO, 1969). O

autor explicita que não se poderia contar, ao ensinar, com uma coincidência entre a idade cronológica, a idade mental e a idade considerada adequada para se ensinar a ler e a escrever. Seriam coisas diferentes. Os *Testes ABC* pretendiam tornar o ensino mais racional, mais eficiente e mais rápido. O ensino da leitura e da escrita foi privilegiado pelo educador por constituir um dos grandes desafios do ensino graduado nas escolas, tanto nas escolas tradicionais quanto nas renovadas. Diz Lourenço Filho: “não há artifício mágico que ensine a ler, nem cremos que possa ser inventado” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 17). De acordo com o pensamento da época, o autor destaca a existência de processos evolutivos que interferem na capacidade de aprender. Mas julga que tal habilidade para o aprendizado não acontece de maneira idêntica em todas as crianças. Pelo contrário: cada uma aprenderá de uma maneira e em um ritmo, que lhe são próprios e específicos. Nesse sentido, “julgar a capacidade de aprender tão somente pela idade cronológica será desconhecer os fundamentos do próprio processo de desenvolvimento” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 22). Invocando os trabalhos de Binet, de Simon e de Decroly, Lourenço Filho insiste na importância de se ensinar a ler e a escrever ao mesmo tempo. Seriam atividades, portanto, simultâneas.

Modernamente, a simultaneidade do aprendizado das duas técnicas é ponto pacífico em didática, e sua prática, universal. Leitura e escrita se adquirem juntas, em menor prazo, com mais economia e segurança, que separadas. A explicação, como veremos a seguir, é simples: leitura e escrita estruturam-se em comportamentos de base motriz, em atividades, por parte do aprendiz. A leitura não é, como se pensou por muito tempo, simples jogo de fixação de imagens visuais e auditivas. Ler é uma atividade, não só em sentido figurado: é ação, desde a visão das formas das palavras, das frases ou sílabas, até a expressão final, em linguagem oral (leitura expressiva), ou em linguagem interior (leitura silenciosa). (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 43).

A leitura e a escrita são caracterizadas como instrumentos que conduzem ao exercício da inteligência. Lourenço Filho expõe um ponto de vista segundo o qual a atividade da leitura e da escrita envolveriam mecanismos biológicos determinantes da ação fisiológica, dos gestos, do controle muscular e até ósseo. Esse seria o ponto de partida da prontidão para a atividade da leitura e da escrita. A par disso, Lourenço Filho faz referência ao fato de que o indivíduo que escreve é também seu primeiro leitor. Ler implicaria, para o autor, a imitação da conduta do outro na enunciação de sons em face de sinais escritos. Porém, o educador adverte:

Mas, para que isso suceda, será preciso supor na criança, antes de tudo, uma capacidade de discriminação visual que lhe permita distinguir palavras entre palavras, sílabas entre sílabas, letras entre letras. Ora, a visão da forma é movimento, exigindo a coordenação das reações do sistema motor da visão. Será necessário também que a criança apresente um mínimo de memorização visual e desenvolvimento suficiente de prolação; que seja ainda capaz de um mínimo de atenção dirigida, e de resistência à fadiga, para que o condicionamento, que se lhe procure dar, possa ser alcançado. Mas não é só. Isso permi-

tiria associar as condutas de reação da visão de formas às condutas de vocalização ou enunciação. Para que o sentido real da leitura se venha a estabelecer, será preciso desde logo que a palavra enunciada signifique, que venha a tornar-se linguagem real. A questão implica na adoção de processo didático conveniente. Para que possa ser aplicado, com proveito, será preciso supor na criança um mínimo de vocabulário e de compreensão, sem o que será inútil tentar o aprendizado; nessa primeira fase, a criança empresta significado ao que lê, simula que lê. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 51-52).

Lourenço Filho acrescenta, ainda, que a base para o aprendizado da leitura é a capacidade para agir com movimentos finos e delicados: seja dos olhos, seja dos órgãos de fonação. No tocante à escrita, cabia crescer a capacidade de coordenação dos movimentos da mão, articulada com a habilidade da visão e da linguagem. A partir de tal diagnóstico, Lourenço Filho efetuou sua justificativa acerca da necessidade de produção de testes. Segundo ele, medir pressupõe estabelecer padrões, “pontos de referência com os quais, mediante comparação, o exame singular num indivíduo do grupo homogêneo considerado passa a ter valor diagnóstico; isto é, passa a permitir critério de diferenciação, classificação e hierarquização” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 59).

Os testes poderiam ter um valor diagnóstico, como destacado acima, ou uma pretensão prognóstica. Nesse sentido, diz Lourenço Filho (1969, p. 59), “o teste está medindo realmente aquilo que pretendíamos com ele medir”. Seja como for, os testes comparam as pessoas sob determinado ponto de vista. Os *Testes ABC* foram aplicados sobre 15.605 crianças em 1931 em São Paulo. De acordo com Lourenço Filho, a aplicação dos testes possibilitou o “aumento de 30% do rendimento do trabalho escolar, explicável pela homogeneização das classes, que a classificação dos *Testes ABC* permitiu” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 88). Com tudo isso, o autor pretendia qualificar como dignos de confiança os *Testes ABC*, os quais, na condição de instrumentos de medida, se valeriam da base estatística para ter um valor prognóstico, “isto é, que os alunos mais bem classificados nas provas são os que mais facilmente e mais rapidamente aprendem, ao passo que os menos bem classificados são os que mais lentamente e dificilmente aprendem” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 88). Procurando perfazer a atividade mediante os requisitos de sensibilidade, consistência e coerência, os *Testes ABC*, além de prever o andamento do aprendizado da leitura e da escrita, favoreceriam a organização de classes organizadas em grupos homogêneos, dividindo, assim, de acordo com a capacidade de aprender e as diferentes aptidões para o trabalho escolar, os que estariam maduros para a aprendizagem e os imaturos.

Lourenço Filho destaca o desejo de aprender a ler, que, em geral, caracteriza as crianças em idade escolar. Diz ele sobre o assunto:

O desejo de aprender a ler geralmente existe nas crianças em idade escolar. Mas à escola compete mantê-lo e desenvolvê-lo. Uma das condições para isso necessárias é a da graduação dos exercícios, e mesmo em muitos casos, a de práticas de caráter preparatório a fim de que as crianças melhor possam aplicar as suas capacidades ao trabalho que delas se deseja, e nele sentirem-se animadas. A seleção e a graduação inicial do material de leitura hão de atender às exigências do nível de maturidade e de boa motivação. Uma cartilha, ou uma série de lições devem apresentar vocabulário e assuntos adequados, além de ordenação propriamente técnica. Só por uma seleção rigorosa dos elementos linguísticos é que isso se obtém; portanto, a qualidade da cartilha, ou do livro texto, preenchidas as demais condições, muito importará no processo, o que, aliás, é de observação comum. Quando essa seleção for bem feita, o trabalho bem sucedido dos alunos logo nas primeiras lições leva-os a desejar aprender mais, aumentando neles a confiança; igualmente, comunica aos mestres maior confiança em seu ensino, ou em sua capacidade de ensinar. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151).

Lourenço Filho aborda também a qualidade técnica dos professores, dizendo que, embora tal atributo dependa de sua formação pedagógica e experiência profissional, trata-se de aprimorar constantemente os mestres pelo estudo, pela reflexão e pela “atitude experimental com que conduzem o próprio trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151). Tais habilidades técnicas comporiam o que se poderia chamar de personalidade do professor. Recorda o educador que “mestres ríspidos sempre prontos a criticar e a salientar defeitos nos trabalhos dos alunos, mais que a animá-los, motivam mal a aprendizagem. Uma pedagogia do êxito e não da frustração deverá ser empregada” (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 151). Esse era, por suposto, o emblema da Escola Nova: uma pedagogia do êxito. Lourenço Filho explicita com clareza os princípios renovados de seu ensino. Assim como Faria de Vasconcelos, o autor brasileiro traduziu para a realidade brasileira – assim como aquele fizera para a realidade portuguesa – os principais preceitos dos ventos da educação renovada que se projetavam para circundar o futuro.

Conclusão

Pelo acima exposto, verificam-se alguns dos pressupostos da Pedagogia Nova, na Europa e no Brasil. Em primeiro lugar, o recurso à Pedagogia, como uma ciência voltada para a compreensão do ser criança, tanto do ponto de vista físico quanto no que toca às suas dimensões psicológicas e sociárias. Além disso – mas como um desmembramento da acepção de pedagogia –, a busca da construção de uma pedagogia experimental. Esse modelo pedagógico, calcado sobre um claro cientificismo, tinha como eixo a tentativa de classificação das pessoas e de organização de dado patamar de normalização, mediante o qual os estudantes seriam distribuídos e situados em lugares fixos, a partir do que seriam postas suas pretensas configurações de inteligência

ou de vocação. A produção de testes de medida é a consequência mais clara desse processo. Tudo isso demonstra que, se a Escola Nova efetivamente colocou a criança no centro do processo pedagógico, isso foi feito de maneira muito particular, com claro flerte com todos os determinismos que a antropologia física da época estruturava. A ideia de normalidade é uma ideia socialmente construída; nesse sentido, a Escola Nova contribuiu para naturalizar o conceito/atributo de normal àquilo que passa a ser identificado como prescrito, como recomendado. A Escola Nova, que colocou a criança no centro do processo pedagógico, esquadrinhou essa criança para vê-la melhor e, ao fazer isso, elaborou um modo diferente de pensar no assunto da educação.

Referências

- ALVES, Luís Alberto Marques. República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, III série, v. 11, p. 165-180, 2010.
- AMARAL, Maria Nazaré de C. P. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (org.). *Um educador brasileiro*: Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1958. (livro jubilar)
- BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*. Campinas: Alínea, 2009.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Cartilha do povo e Upa cavalinho!* – o projeto de alfabetização de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Unesp, 1997. p. 91-117.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!* São Paulo: Edunesp, 2006.
- BOTO, Carlota. *A escola primária como rito de passagem: ler, escrever, contar e se comportar*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.
- CATROGA, Fernando. *O republicanismo em Portugal: da formação ao 5 de outubro de 1910*. Coimbra: Faculdade de Letras, 1991.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Carlos Meireles; RODRIGUES, Abel Martins. Para uma análise da Escola Nova de Faria de Vasconcelos (1888-1939). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 17-20 abr. 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: EdUFU, 2006.

CRUZ, Maria Gabriel Moreno Bulas. António de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): um português no Movimento da Escola Nova. *Educação em Revista*, Marília, v. 2, n. 1, p. 138-149, 2001.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. *A descoberta da Escola Nova de Faria de Vasconcelos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999. (Estudos e documentos; 41).

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1900-1909). t. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1915-1920). t. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1921-1925). t. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1925-1933). t. IV. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1933-1935). t. V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010a.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (1936-1939). t. VI. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010b.

FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas* (Adenda). t. VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1985.

FEBVRE, Lucien. *Martin Lutero: um destino*. 5. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto da Cultura Portuguesa; Biblioteca Breve, 1978.

FERREIRA, António Gomes. A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 5, n. 1 (9), p. 177-198, 2005.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

FERRIÈRE, A. Préface de M. Adolphe Ferrière. In: FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas*. T. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 3-11.

FIGUEIRA, Manuel Henrique. A educação nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte II). *História da Educação*: publicação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, Pelotas, v. 8, n. 15, p. 29-52, 2004.

GANDINI, Raquel P. Chainho. Lourenço Filho e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1952). In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho* (1897-1997). Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997. p. 123-143.

GOMES, Joaquim Ferreira. Faria de Vasconcelos. In: GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos de história e de pedagogia*. Coimbra: Almedina, 1984. p. 119-140.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d a.

LOURENÇO FILHO. *A pedagogia de Rui Barbosa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

LOURENÇO FILHO. A resposta de Lourenço Filho. In: AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada*: problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, s/d b.

LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MACHADO, Teresa Sousa. Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da Escola Nova na Europa e na América Latina. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. Córdoba, v. 8, n. 2, p. 115-123, mar. 2016.

MAGALHÃES, Justino. Intelectuais e história da educação em Portugal e no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 299-322, 2016.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e cultura: considerações sobre a produção didática de Lourenço Filho. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997a. p. 145-157.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Marília: Unesp, 1997b. p. 59-90.

MARANGON, Ana Carolina Rodrigues. *Crianças e alunos em sala de aula: a circulação do debate sobre métodos de ensino em Portugal e no Brasil (1930-1940)*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARQUES, J. Ferreira. Introdução sobre as publicações e escritos de Faria de Vasconcelos entre 1915 e 1920. In: FARIA DE VASCONCELOS. *Obras completas*. Tomo II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. IX-XIII.

MARTINS, Ernesto Candeias. Faria de Vasconcelos, pioneiro da educação ativa: orientação escolar e profissional e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 5, n. 3, p. 70-82, 2015.

MEIRELLES-COELHO, Carlos. *Educação intelectual, moral e física segundo Faria de Vasconcelos*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Ciências da Educação, jun. 2006. Disponível em: <http://twixar.me/Mxlm>. Acesso em: 8 abr. 2020.

MONARCHA, Carlos. *Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Unesp, 2009.

MONARCHA, Carlos. *A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)*. Uberlândia: EdUFU, 2016.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: MEC: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

MONARCHA, Carlos (org.). *Centenário de Lourenço Filho (1897-1997)*. Londrina: UEL; Marília: Unesp; Rio de Janeiro: ABE, 1997a.

MONARCHA, Carlos (org.). *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras; Marília: Unesp, 1997b.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto: Asa, 2005.

Ó, Jorge do. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

PINTASSILGO, Joaquim. Construção histórica da noção de democratização de ensino: o contributo do pensamento pedagógico português. In: PINTASSILGO, Joaquim. *Democratização escolar: intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, 2003. p. 119-141.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. Lourenço Filho e a formação para o magistério no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937): a influência do modelo biológico na construção da prática pedagógica. In: EDUCAÇÃO brasileira: a atualidade de Lourenço Filho. São Paulo: FEUSP, 1999. p. 77-101. (Estudos e documentos; 41)

WARDE, Mirian Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 5, p. 125-167, jan./jun. 2003.