



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MUSEOLOGIA

ANDREA REIS DOS SANTOS

**AS LIÇÕES DE COISAS E A ESCOLA NOVA NOS MUSEUS:  
A conexão entre os museus escolares e a educação.**

BRASÍLIA, DF

2015

ANDREA REIS DOS SANTOS

**AS LIÇÕES DE COISAS E A ESCOLA NOVA NOS MUSEUS:**

**A conexão entre os museus escolares e a educação.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Museologia da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Museologia.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Abreu Gomes

BRASÍLIA, DF

2015



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### *As lições de coisas e a escola nova nos museus.*

Aluna: Andrea Reis dos Santos

Monografia submetida ao corpo docente do Curso de Graduação em Museologia, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharelado em Museologia.

#### Banca Examinadora:

Aprovada por:

Orientadora:

Ana Lúcia de Abreu Gomes – Orientadora  
Professora da Universidade de Brasília (UnB)  
Doutora em História - UnB

Membro:

Andréa Fernandes Considera – Membro  
Professor da Universidade de Brasília (UnB)  
Doutora em História - UnB

Membro:

Celina Kuniyoshi – Membro  
Professora da Universidade de Brasília (UnB)  
Doutora em História - UnB

## AGRADECIMENTOS

A meus queridos pais, Carmen e Loísio, por me darem vida, por me apoiarem incondicionalmente durante todos esses anos e por me fazerem feliz.

À minha irmã, Adriana, por ser uma mulher admirável, persistente, um exemplo a ser seguido e por ficar ao meu lado em tantos momentos difíceis.

À professora Ana Lúcia, por ser uma orientadora sensacional, me incentivar e me guiar pelo difícil mundo da primeira monografia no pouco tempo que nos coube, sempre com tanta paciência e objetividade, e que, sem ela, ainda estaria a um longo caminho da formatura.

À todas as professoras do curso de Museologia, que me marcaram com seu conhecimento, suas aulas, discussões, simpatia e valiosas experiências.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e às minhas amigas ‘musas’ Amanda, Ana, Andréia e Rafaela, responsáveis por tantos *insights* durante esses difíceis anos de graduação.

Ao Dante, por ser um colega e uma inspiração a todos da minha turma; pela sua amizade, por seminários memoráveis e lindos depoimentos sobre a vida.

## RESUMO

O presente trabalho delinea dois principais métodos de ensino utilizados como renovação da educação brasileira em momentos distintos da história do país, e a sua relação com a criação dos primeiros museus escolares no Brasil. O primeiro movimento é o Método Intuitivo, promovido no final do Império, início do período republicano. As *lições de coisas* estavam no cerne da questão educativa. O segundo movimento é conhecido como Escola Nova, que se tornou mais conhecida nas décadas de 1920 e 1930, fim da República, início da Era Vargas. Aqui o centro da questão era aprender por meio das próprias experiências. Além dos movimentos educacionais, foram exaltados alguns educadores essenciais para que esses movimentos se desenvolvessem e ganhassem força, como John Dewey, Leontina Busch, Anísio Teixeira, Rui Barbosa, entre outros. A proposta da pesquisa é relacionar os movimentos citados acima com os museus escolares, apontando as afinidades entre os trabalhos realizados por John Dewey na escola-laboratório e de Leontina Busch no museu escolar.

**Palavras-chave:** Método Intuitivo. Escola Nova. Museus escolares. John Dewey. Leontina Busch.

## **ABSTRACT**

This paper outlines two principal teaching methods used to renew the Brazilian education in distinguished moments on the history of the country, and its relation with the creation of the first school museums in Brazil. The first one is the Intuitive Method, highlighted in the end of the Empire of Brazil, beginning of the republican period. The object lessons were in the core of the educational issues. The second method is known as a Progressive Education, most known in the decades of 1920 and 1930, end of the Republic period, beginning of the Vargas' Era. Here the center of the question was to learn through the own experiences. Besides the educational methods, some educators were emphasized for being essential to these methods so they could develop and gain strength, like John Dewey, Leontina Busch, Anísio Teixeira, Rui Barbosa, among others. The research proposal is to relate the methods above with the school museums, pointing the links between the intellectual works made by John Dewey in his laboratory-school and by Leontina Busch on her school museum.

**Keywords:** Intuitive Method. Progressive Education. School museums. John Dewey. Leontina Busch.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>A renovação educacional no período republicano .....</b>	<b>13</b>
2.1	Apresentação do Método Intuitivo .....	13
2.2	Contexto Brasileiro .....	16
2.3	Proposta pedagógica e política .....	18
2.4	O Museu Pedagógico .....	19
2.5	Museus escolares .....	22
2.6	Legislações estaduais .....	23
2.7	Breve biografia da professora Leontina Busch e a proposta do Museu Didático ..	24
<b>3</b>	<b>Escola Nova: um divisor de águas .....</b>	<b>27</b>
3.1	Biografia de John Dewey .....	27
3.2	Aspectos da teoria de John Dewey .....	28
3.3	Contexto da fundação da Escola-Laboratório .....	30
3.4	A proposta de John Dewey e sua consolidação .....	32
3.5	Desdobramentos da proposta de John Dewey no Brasil .....	37
<b>4</b>	<b>As afinidades do trabalho de Leontina Busch e John Dewey .....</b>	<b>41</b>
4.1	Abordagem metodológica .....	43
4.2	Excursões escolares .....	45
4.3	Jogos e brincadeiras .....	47
4.4	Função social .....	48
4.5	Atenção, interesse e motivação .....	49
<b>5</b>	<b>Considerações Finais .....</b>	<b>51</b>
	<b>Referências bibliográficas .....</b>	<b>53</b>

## 1 Introdução

Meu primeiro contato com a filosofia de John Dewey aconteceu na época que cursava Pedagogia, na UnB. Não cheguei a concluir o curso, mas o conhecimento que tive me ajudou em outras áreas da vida, inclusive agora, no curso de Museologia. Na época (final da década de 1990) as ideias de Dewey estavam novamente em alta, principalmente por causa da obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (SOUZA, 2009: 10763).

Podemos afirmar que a entrada de Dewey no cenário pedagógico brasileiro se deu de maneira mais contundente por meio de Anísio Teixeira. Considerado um dos principais educadores norte-americanos, Dewey transformou a educação por meio do movimento Progressista ou, como ficou mais conhecido por aqui, a Escola Nova. Incorporou aspectos da filosofia e da psicologia no processo de ensino, a fim de compreender melhor o desenvolvimento dos alunos de acordo com sua faixa etária, tornou a educação mais acessível e democrática, voltada para as necessidades diárias da vida, associou a escola com a família e com as experiências do educando, aplicando seus conhecimentos na sua escola-laboratório em Chicago. Alguns de seus livros, como *Democracia e Educação* (1916), são obrigatórios para entendermos os processos pelos quais a educação tem passado e a sua relação com a sociedade, suas transformações e responsabilidades.

De acordo com Dewey, a criança é educada dentro e fora da escola, o que ele denomina de educação formal (direta) e não formal (indireta), respectivamente. A educação formal acontece por meio da formação acadêmica durante todas as etapas do processo educativo, do jardim de infância à universidade. Já a não formal acontece através de experiências que a criança tem além do ambiente acadêmico, sendo o museu uma das principais fontes de aprendizado não formal. Para ele, a escola ideal possuiria um museu e uma biblioteca no centro, como núcleos essenciais de apoio para a educação formal (DEWEY, 1978: 71 e 75).

Isso o torna essencial não só na área de educação, mas na museológica também. Dewey gostava muito de museus, e esse hábito foi compartilhado com sua família e com seus alunos. De acordo com Hein (2012), muitas cartas pessoais trocadas com familiares e amigos mostram sua preocupação em visitar os museus dos lugares que ele tinha oportunidade de conhecer, a passeio ou a trabalho. Ele também incentivava sua família a visitar museus e



trocar experiências com ele. É considerado como um dos precursores da educação museal, uma vez que muitos dos seus escritos em educação podem ser aplicados no campo museológico (ANSBACHER, 1998: 37), além de ter refletido também sobre arte e exposições em museus. Algumas referências mais específicas sobre esses assuntos são *A Arte Como Experiência* (1934) e *Experiência e Educação* (1938).

Utilizando elementos da Escola Nova, muitos educadores em diferentes países foram influenciados por suas ideias. Quando o ideário da Escola Nova chegou ao Brasil, aconteceu uma renovação educacional. As décadas de maior importância foram 1920 e 1930, período no qual uma série de transformações aconteceram na educação brasileira. Alguns educadores ficaram em evidência na época, e uma delas foi a professora paulista Leontina Busch.

Leontina aplicou os novos métodos de Dewey na Escola Normal onde trabalhava em São Paulo, mas foi além que a maioria dos educadores da época, principalmente por ser mulher, vivendo numa época que ainda havia tantos preconceitos. Ela publicou diversos artigos em jornais e revistas, mas sua obra principal foi o livro *Organização de Museus Escolares*, de 1937. Nele ela relata a experiência de montar um museu escolar, de forma objetiva e rica em detalhes e ilustrações. No livro descobri que no final da década de 1920, início da década de 1930, muitos estados publicaram leis tornando os museus escolares obrigatórios. Desse modo, vi na sua obra muitos elementos de Dewey, e uma comparação entre os trabalhos realizados pelos dois educadores foi inevitável.

Mais de um século se passou desde a experiência da escola-laboratório de Dewey, mas suas opiniões e preocupações a respeito da educação continuam atuais. O trabalho realizado por Leontina na elaboração de um museu escolar tem quase oitenta anos, mas também continua tão atual quanto. Assim teve início um questionamento sobre o contexto no qual o trabalho da professora Leontina Busch foi realizado e por que os museus escolares tiveram tanta importância na época. Para entender o momento no qual esses museus escolares e a Escola Nova estavam inseridos, era necessário compreender o encadeamento dos acontecimentos da educação brasileira, que estava intimamente ligada à política. Optei por fazer um recorte temporal da época da proclamação da República até o início da Era Vargas.

Muitos teóricos acreditam que é por meio de suas experiências que o aluno se torna cada vez menos passivo. A autonomia, a capacidade de associar conhecimentos novos e antigos, a curiosidade pela experimentação se tornam parte da vida acadêmica e social.

Segundo Moreira (2006: 4), essa junção de conhecimentos novos e antigos constitui a aprendizagem significativa. Essa aprendizagem é a capacidade de absorver o novo conhecimento e juntá-lo ao que já está incorporado, agregando novos valores com o passar do tempo. O aluno utiliza sua bagagem cultural e acadêmica, suas experiências pessoais (vividas dentro e fora da escola) para compreender e associar novas informações. Para Rocha, Lemos e Schall (2010: 375), “o processo de aprendizagem pode iniciar-se antes da chegada ao local de visita e se estender para além da sua duração”, considerado como um processo contínuo que engloba as atividades que a criança realiza nos mais variados espaços que ela frequenta.

Com essa filosofia aplicada na educação, Dewey renova o sistema de educação nos Estados Unidos, e muitos diretores de escolas aplicam suas teorias na prática. É grande a mudança na educação proposta pela escola progressista, que transforma a escola num laboratório e os alunos possuem independência para tirar suas próprias conclusões, sem serem obrigados a seguir um modelo tradicional escolar e aceitar tudo que é dito pelos professores como verdades inquestionáveis.

Ao longo da minha pesquisa percebi o quanto as ideias de Leontina e de Dewey estão próximas da minha realidade. Inclusive o próprio plano de desenvolvimento da Universidade de Brasília, tendo Anísio Teixeira como mentor intelectual, se assemelha com a escola proposta por Dewey, onde a universidade giraria em torno da Praça Maior – que abrigaria a Biblioteca, a Aula-Magna (conjunto de auditórios) e um Museu. A Praça Maior seria responsável por integrar a Reitoria ao ICC. O Museu possuiria duas salas, uma destinada a exposições temporárias e outra para exposição permanente do acervo. Também possuiria um conjunto de salas para realização de cursos ligados às atividades do museu e trabalhos internos, já pensando na integração do espaço do Museu às atividades do curso de Museologia<sup>1</sup>. O curso de Museologia já possuía um esboço feito em 1964 (CHAGAS; ALVARES; ALMEIDA, 2010, p. 83), mas não chegou a ser realizado na época.

Para Dewey, a escola ideal seria pensada desde sua arquitetura, sendo esta elaborada não só por arquitetos, mas pelo corpo docente que trabalharia nessa escola. O museu e a biblioteca são os centros intelectuais onde todo o trabalho realizado na escola – ou na

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do *Plano de Desenvolvimento Físico da UnB*.

universidade – toma forma. Ainda no livro *A Escola e a Sociedade* (1900), Dewey faz essa representação através de figuras, que estão presentes no desenvolvimento do texto.

Como os estudos do Dewey e da Leontina giram em torno da experimentação, o museu é fundamental para expor os alunos a todos os tipos de objetos, coleções, fazer com que interajam com o acervo e informações sobre diferentes materiais. É o lugar perfeito para que um indivíduo – pois essa educação acontece independente da idade – seja surpreendido, questionado, obtenha conhecimento específico sobre os mais diversos assuntos, e, principalmente, que desperte a curiosidade pessoal para uma investigação mais aprofundada.

Meus objetivos ao iniciar a pesquisa eram entender como os museus escolares chegaram ao Brasil, obter uma maior clareza dos métodos educacionais utilizados a partir do período republicano e, conseqüentemente, como esses métodos influenciaram os museus escolares, e esclarecer os principais pontos de aproximação dos trabalhos realizados por John Dewey e por Leontina Busch.

Dentro do eixo curricular proposto pela graduação de Museologia da UnB, o tema do trabalho se encaixa no primeiro eixo do curso, dentro de Teoria e Prática Museológica. Os estudos a serem trabalhados focam a educação realizada dentro do espaço museológico, portanto voltados para o campo da Museologia, Teoria e Pesquisa Museológica e Museografia.

O museu escolar em questão está atrelado aos métodos educativos utilizados na escola, mais especificamente no caso do Museu Didático criado pela professora Leontina. Lembrando que esse museu está ligado à noção do que era considerado um museu escolar na época, naquela sociedade do final do século XIX e início do século XX, décadas antes da criação do ICOM ou de uma definição mais concreta do que era museu:

Notou-se que o termo “museu escolar” era, em diversas ocasiões, utilizado de maneira genérica e servia para designar diferentes tipos de museus, cuja similaridade residia no fato de estarem vinculados diretamente a instituições escolares ou as suas atividades (SANTOS, 2013: 7-8).

A análise do trabalho dos dois educadores será essencial para a realização de uma reflexão com a finalidade de descobrir como se aplica um método educacional no espaço

museológico, como as pessoas absorvem o conhecimento através de experimentos e se as escolas, os museus e os profissionais ligados à educação estavam aptos a levar a teoria do Dewey para a prática. Dewey possui uma vasta obra dedicada à educação, e a educação museal é parte importantíssima da sua produção intelectual, que foi praticamente esquecida durante a graduação de Museologia.

Para a realização desta pesquisa, utilizei um método de pesquisa explicativa, com documentação indireta. Os dados foram retirados de livros, artigos científicos e periódicos, impressos ou disponíveis na internet. Após a seleção dos textos, foi necessário fazer leitura e fichamento de cada um deles. De acordo com o material encontrado, realizei um aprofundamento no trabalho de autores selecionados. Sempre tendo em mente os objetivos do projeto para o exercício de reflexão sobre o tema.

O trabalho foi dividido em três capítulos:

- o primeiro capítulo trata sobre a educação no período de transição do Império para a República e durante o período republicano. Apresento o Método Intuitivo, o contexto no qual ele foi introduzido, uma apresentação dos museus pedagógicos e escolares, legislações, uma biografia da professora Leontina Busch e seu trabalho;
- no segundo capítulo, o foco é a Escola Nova. Apresento o educador John Dewey, como ele desenvolveu os aspectos progressistas da sua educação, contextualizo sua escola-laboratório e aponto alguns desdobramentos da sua proposta que ocorreram no Brasil;
- no terceiro capítulo, revelo as afinidades dos trabalhos de John Dewey e de Leontina Busch, a abordagem metodológica utilizada pelos educadores e alguns pontos em comum entre os seus trabalhos.

## 2 A renovação educacional no período republicano

### 2.1 Apresentação do Método Intuitivo

As raízes da filosofia dos Museus Escolares estão fincadas no Método Intuitivo. Muitos pensadores ao longo dos séculos já se referiam à importância da observação da natureza, da experimentação e da intuição do aluno em relação ao seu meio. O Método Intuitivo não aparece da noite para o dia<sup>2</sup>; ele é o resultado de séculos de preocupações, indagações e experiências sobre educação.

Uma das primeiras e mais conhecidas obras pedagógicas que traz esses pensamentos é a *Didática Magna*, escrita por Comênio<sup>3</sup> (1592 - 1670) no século XVII (1657). Segundo Piaget (2010: 13), foi Comênio quem concebeu a ciência da educação, já pensando no caráter sensorial da experiência infantil e acreditando que a educação acontece durante todas as etapas da vida, dentro e fora da escola, quando criança ou adulto. Sua preocupação com a educação era tamanha que ele imaginava um plano de instrução internacional. Apesar dos séculos de diferença, suas ideias estão mais próximas da atualidade do que imaginamos. Comênio falava sobre a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação adequada, de despertar o interesse de aprender no aluno, tratar as crianças e os adolescentes de forma compatível com suas idades, encorajar e estimular os alunos, ensinar igualmente meninos e meninas, formação adequada de docentes, dentre outros. Por outro lado, abominava os castigos corporais dados nas escolas nessa época (como açoites ou a famosa palmatória), assim como a memorização e a verbalização dos conteúdos dados em sala de aula.

Praticamente um século depois, a obra *Emílio* (1762), de Rousseau<sup>4</sup> (1712 – 1778), trouxe novamente muitas reflexões pedagógicas ao colocar a criança no centro do processo

---

<sup>2</sup> Do ponto de vista pedagógico, a Renascença marca o rompimento definitivo da educação escolástica da Idade Média e o início da educação moderna. A educação se volta para a natureza, para o desenvolvimento pleno da criança (corpo, mente e espírito), com foco no ensino científico e no ensino das coisas (MENEZES; TRINDADE, 2009).

<sup>3</sup> Comênio nasceu em Nivnice – Morávia (atual República Tcheca), em 1592. Aos 19 anos é aceito na Universidade de Herborn (Nassau), no ano seguinte segue para a Universidade de Heidelberg (Alemanha) e ingressa na Faculdade de Teologia. Se torna professor e logo depois reitor em Prerov (na escola onde estudou). Aos 24 anos, ordena-se sacerdote. Por causa das muitas guerras que acontecem durante esses anos, se auto-exila aos 35 anos, época em que começa a escrever o que se tornaria a *Didática Magna*. Durante sua vida escreve diversas obras de teologia, moral, pansofia, didática, manuais para professores, trabalha numa enciclopédia sobre a universalidade das coisas, num thesaurus sobre a língua tcheca, entre outros. Morre em 1670 aos 78 anos de idade, na Holanda (PIAGET, 2010).

<sup>4</sup> Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra – Suíça, em 1712. Aos 18 anos entra para um coral e se torna professor de música. Começa a escrever aos 23 anos, sobre os mais diversos assuntos, como música, ópera, desigualdades sociais, ciências e artes; mais tarde, clássicos como *Emílio* e *O Contrato Social*. Passa um período

educacional, mesmo sendo uma obra de ficção. Como pensador, ele criticou a autoridade dos mestres, pois a vontade da criança deve sempre ser respeitada; defende que todo homem nasce bom, exaltou a conquista da liberdade e da autonomia pela criança a medida que é educada, a motivação para que a criança aprenda com suas experiências. Influenciou muitos outros pensadores da educação (e de outras áreas também), que agregariam sua filosofia (principalmente da liberdade) em seus estudos sobre educação.

Comênio e Rousseau serviram de inspiração para outros pensadores, e contribuíram para o método de ensino utilizado por Pestalozzi<sup>5</sup> (1746 – 1827). Segundo Soëtard (2010), a obra *Emílio*, de Rousseau, era seu livro de cabeceira, embora Pestalozzi acreditasse que o ideal seria uma harmonia entre a liberdade total (que pregava Rousseau) e as obrigações. Seu primeiro empreendimento pedagógico foi educar as crianças que moravam no campo e trabalhavam com algodão, excluídas da escola por morarem no meio rural. Dando ênfase à liberdade, Pestalozzi estimulou a autonomia nas crianças e as introduziu em estudos econômicos. Essa experiência acabou fracassando, mas foi importante para levantar questões sobre o método aplicado na sua vivência com essas crianças.

Depois de anos de reflexões e mais experiências pedagógicas, Pestalozzi publica um texto chamado *Investigações*, em 1797, onde fala sobre a educação:

Pestalozzi se nega a que ela funcione como um mero instrumento de modelagem a serviço de um mundo dado seja real ou ideal: ela será uma forma de ação que permita a cada um fazer-se a si mesmo, a partir do que ele é e no sentido do que deseja ser, “uma obra de si mesmo” (SOËTARD, 2010, p. 18).

Sendo assim, a criança sai da passividade e se torna ativa, não se comporta mais apenas como um depósito de informações vertidas pelo professor. É através da observação da

---

difícil pela não aceitação de *Emílio*, mas defende suas idéias até o fim. Morre em 1778 aos 66 anos de idade, na França (SOËTARD, 2010).

<sup>5</sup> Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em Zurique – Suíça, em 1746. Perde o pai aos seis anos, sendo criado por sua mãe e pela babá, que era a encarregada da educação doméstica. Tenta obter sucesso com Direito, mas se preocupa mais com as atividades políticas que com a carreira em si. Casou-se aos 23 anos e comprou uma fazenda, indo morar com sua esposa. Ali teve sua primeira experiência como professor, transformando sua casa numa escola para as crianças que moravam no campo – chamada de Neuhof, mas por motivos financeiros teve que fechá-la. Aos 35 anos publica o primeiro volume da sua “trilogia pedagógica”, onde conta a história de Gertrudes, uma aldeã que transforma sua vila por meio da educação que dá a seus filhos em casa. Nesses livros Pestalozzi expõe seu método pedagógico de maneira didática, com a intenção de influenciar as pessoas que tem acesso às suas idéias a trocar o verbalismo pelas ações dentro da sala de aula. Se dedica a escrever sobre práticas escolares, didática, psicologia infantil, humanidade, entre outros. Morre em 1827 aos 81 anos, na Suíça (SOËTARD, 2010).

natureza, da intuição, da sua liberdade e autonomia que ela adquire, incorpora e transforma as informações que recebe. Mas “para Pestalozzi, a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas e sim incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos” (FREITAS; ZANATTA, 2006: 2). A criança se torna responsável pela interiorização desses conhecimentos. A diferença entre Pestalozzi e outros pensadores é que ele foi o primeiro a utilizar os objetos em si e não somente as gravuras dos objetos, dando ênfase à experiência sensorial (ZANATTA, 2005: 170).

Esses estudos, essas ideias e experiências sobre educação, principalmente as de Pestalozzi, se espalharam pela Europa e chegaram aos Estados Unidos, sendo divulgadas principalmente pelo livro *Lições de Coisas*, de Norman Allison Calkins<sup>6</sup>, publicado em 1861. O livro sistematizava as ideias de Pestalozzi, sendo um manual para pais e professores envolvidos na educação das crianças:

Esta educação dos sentidos deverá, segundo o autor, ser iniciada em casa, pelos pais, e, para auxiliá-los, são propostos exercícios sob o título “Educação doméstica dos sentidos”, os quais privilegiam os sentidos do paladar, do olfato e do tato, uma vez que a instituição escolar deveria dedicar-se com mais afinco aos exercícios relacionados à visão e à audição, indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita, centrado nas palavras – “símbolos das ideias” – o qual ficou conhecido como “método de marcha analítica”. Aos professores, por sua vez, são oferecidas prescrições minuciosas acerca do como desenvolver o raciocínio das crianças no que se refere às diferentes noções, tal como forma, cor, número, soma, diminuição, multiplicação, fração, largura, espessura, altura, profundidade, medidas, tempo, som etc., bem como noções de desenho, leitura e escrita, além de lições de coisas sobre o corpo humano e educação moral (AURAS, 2003: 312).

Esse método de aprendizagem é baseado na observação da criança no meio em que ela vive (natureza) e na experimentação de objetos, levando a criança a chegar às suas próprias conclusões por meio dos seus sentidos, do desenvolvimento das suas capacidades, não somente por conceitos introduzidos pelos professores. Lembrando que “lição das coisas” era

---

<sup>6</sup> Norman Allison Calkins nasceu em Gainsville, interior de Nova Iorque – Estados Unidos, em 1822. Foi professor e diretor na sua cidade natal; depois professor de ciências na Escola Normal de Nova Iorque e diretor da escola primária anexa a essa escola normal. Fundou a revista “*Student*” em 1846 com a intenção de divulgar as novas práticas educacionais – em especial, o método desenvolvido por Pestalozzi. Escreve várias obras sobre educação, sendo a mais importante a *Lições de Coisas*, originalmente, *Primary Object Lessons*, em 1861. Morre em 1895 aos 73 anos, em Nova Iorque (AURAS, 2007).

um método de ensino realizado através da observação, da apreensão, da intuição do aluno ao se deparar com um objeto, e não uma disciplina de ensino como a matemática ou a história. A “lição das coisas” deveria perpassar todas as matérias, tornando-as objetivas através de sua metodologia, exigindo que os professores fossem bem qualificados e tivessem disposição para ensinar através do novo método.

## 2.2 Contexto brasileiro

O Brasil não ficou de fora da efervescência que ocorria na educação, tanto em relação à qualidade de ensino destinada aos alunos quanto à destinada aos professores. A intenção de renovação da educação é uma proposta antiga, que ganhou mais força no fim do século XIX e início do século XX (MENEZES; TRINDADE, 2009: 133). Ainda segundo Menezes e Trindade, dentre essas propostas educacionais “destacam-se o ensino mútuo/monitorial ou lancasteriano<sup>7</sup>, o método intuitivo e as ideias pedagógicas escolanovistas” (MENEZES; TRINDADE, 2009: 124). O método de ensino mútuo foi o primeiro a ser usado no Brasil, sendo oficializado na Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827 (SAVIANI, 2009: 144).

Em relação aos alunos, a “centralização política e financeira interferia significativamente no campo educacional” (CASTRO; LOPES, 2002: 2), tornando a educação acessível aos centros urbanos e a determinadas classes sociais, e dificultando no meio rural. É um consenso que o Brasil no fim do século XIX, início do XX ainda é basicamente rural, o que dificulta o acesso à educação e restringe ainda mais a educação a uma elite privilegiada. Milton Santos (2008) reflete sobre a urbanização brasileira e esclarece que as estatísticas realizadas nos municípios em relação à população, até 1940, eram feitas em números totais, sem diferenciar a população rural da urbana. Mas o autor fala sobre uma média de 10% da população da época ser urbana. Portanto, é praticamente essa a porcentagem da população que teria um contato mais direto com a educação. Mesmo tendo acesso limitado, as escolas rurais já existiam, uma vez que “professores recém-formados eram frequentemente enviados às

---

<sup>7</sup> O método de ensino mútuo ou lancasteriano aparece entre os séculos XVIII e XIX, na Inglaterra. Joseph Lancaster (Londres, 1778 – Nova Iorque, 1838) foi seu criador, e com apenas 20 anos abre sua primeira escola. Com o crescimento constante de alunos, ele não consegue atender a todos. Como não pode pagar assistentes, lhe ocorre a idéia de transformar seus alunos antigos que possuíam mais conhecimento em monitores, para que ensinassem os mais novos. Seu método era oral e utilizava os recursos de repetição e memorização. Estabelece várias escolas pela Inglaterra e seu método é seguido por outros países. Era um método barato de ensino que educava muitas crianças ao mesmo tempo. Muito divulgado na época, mas depois de um tempo foi criticado por não ter organização suficiente nem método concreto de ensino (SALMON, 1932).



escolas rurais ou às escolas isoladas que, devido a suas condições precárias, eram pouco disputadas por profissionais mais experientes e com mais anos de carreira” (SANTOS, 2013: 19).

Já em relação aos professores, a preocupação com sua capacitação se torna cada vez mais incisiva, e as escolas normais são criadas em várias cidades, seguindo o modelo europeu. O problema principal é que as escolas normais aprofundavam os conteúdos, as disciplinas (como história, geografia, matemática, etc.), e não levavam em consideração a importância das coordenadas pedagógico-didáticas, essenciais para que os futuros professores transmitissem os conteúdos a serem estudados para os alunos (SAVIANI, 2009: 144). Era necessário um programa para organizar o aprendizado desses profissionais, e o livro *Lições de Coisas* se encaixava perfeitamente como manual a ser utilizado pelos professores.

Duas décadas depois do lançamento do livro de Calkins, o Brasil – que ainda era Império – passava por um contexto de turbulência política, social e cultural, sendo imprescindível a realização de profundas mudanças na sociedade brasileira. No meio dessa turbulência se encontrava Rui Barbosa<sup>8</sup>, jurista, advogado, escritor, político e um intelectual preocupado com o futuro da educação no país. Rui Barbosa estudava sobre como se dava a educação em outros países e fazia comparações com a situação brasileira, que era vergonhosa: “De feito, o que até hoje se distribui em nossas escolas de primeiras letras, mal merece o nome de ensino” (BARBOSA, 1886: 8).

Seu contato mais explícito com as ideias das lições das coisas acontece na Corte, no fim de 1879, por meio de um primo que voltava dos seus estudos na Europa, Dr. Antônio d’Araújo Ferreira Jacobina. Dr. Antônio também era muito preocupado com a necessidade de uma reforma educacional no Brasil, principalmente por ter estudado por anos no exterior. Por meio dele Rui Barbosa conhece a então diretora da Escola Progresso, a professora Eleanor

---

<sup>8</sup> Rui Barbosa nasceu em Salvador – Bahia, em 1849. Estudou em colégio particular e concluiu os estudos aos 15 anos. Estudou alemão até ter idade suficiente para ingressar na Faculdade de Direito de Recife. Mudou-se para São Paulo aos 19 anos, continuando os estudos no Ateneu Paulistano; nesse momento se envolveu com os movimentos abolicionista e republicano. Retorna à Bahia como bacharel em Direito e ingressa no Partido Liberal Baiano. Partiu para a Corte aos 27 anos, com a intenção de seguir a carreira jurídica. Foi eleito deputado pelo estado da Bahia e, logo após, deputado geral; sendo eleito outras vezes como Senador nos anos seguintes. Abraçou os projetos de reforma eleitoral e educacional, escrevendo pareceres sobre a educação (complementando o decreto de Leôncio de Carvalho). Com a ascensão da República, tornou-se Ministro da Fazenda, depois o primeiro Vice-Presidente do país. Dedicou-se também à advocacia, escreveu inúmeros artigos, livros e legislações sobre temas variados; representou o país como embaixador. Morreu em 1923, aos 74 anos, em Petrópolis – Rio de Janeiro (MACHADO, 2010).

Leslie, com quem passava muito tempo conversando sobre educação (BARBOSA, 1886: XII a XIV).

É nesse momento que Rui Barbosa tem acesso e se encanta com o livro *Lições de Coisas*, de Calkins, embora não se saiba ao certo se esse contato se deu através da professora Eleanor Leslie, do seu primo ou de outra forma (BARBOSA, 1886: XIII e XIV). O contato com o Método Intuitivo, com o livro *Lições de Coisas*, com as ideias de Pestalozzi e o trabalho que era realizado na Escola Progresso foram fundamentais para que Rui Barbosa fizesse propostas efetivas de mudanças na educação. Consequentemente, acabou traduzindo e adaptando à realidade brasileira o livro de Calkins como *Primeiras lições de coisas*, em 1881, mas publicado somente em 1886, utilizado principalmente na formação de professores, como um manual de ensino (BARBOSA, 1886: XXVI a XXX).

A primeira mudança na legislação aconteceu ainda no Império, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Carlos Leôncio de Carvalho. Esse decreto reformava o Ensino Primário e Secundário apenas no município da Corte, e o Ensino Superior em todo o Império. Rui Barbosa não ficou satisfeito, uma vez que a reforma dos ensinos Primário e Secundário também deveria ocorrer em todo o Império. Elaborou diversos pareceres sobre a educação durante os próximos anos; sobre a organização dos níveis educacionais, acessibilidade do ensino para todas as classes sociais, a educação sendo pública, laica e sob responsabilidade do Estado, investimentos em novos prédios escolares e na educação dos próprios professores, para que se tornassem aptos a ensinar as crianças através de nova metodologia, de uma pedagogia mais moderna.

### **2.3 Proposta Pedagógica e Política**

As propostas pedagógica e política feitas por Rui Barbosa eram as que o Brasil precisava; mas infelizmente só alcançariam uma parte da população brasileira, pois:

O percurso histórico educacional brasileiro, notadamente marcado pelo descompasso entre a demanda social de educação e a qualidade do ensino desenvolvido no âmbito escolar, expressa o nível de descontinuidade administrativa tradicional, num país que culturalmente tem sua história marcada por interesses conservadores e, conseqüentemente, por um modelo educacional elitista e excludente (CASTRO; LOPES, 2002: 1).

A proposta pedagógica defendia uma escola integral onde o aluno aprendesse para a vida, com a continuidade das disciplinas que já existiam e a complementação dessa educação por meio de aulas de desenho, educação física e moral, música, canto, noções de higiene, educação cívica, sistema de pesos e medidas, trabalhos manuais, puericultura, entre outros. Era necessário investir nos docentes, uma vez que a modernização da pedagogia exigia um maior preparo dos professores, sendo a Escola Normal oficializada em 1880 (BARBOSA, 1886: XXVI). Também era fundamental investir no material que seria utilizado na escola para a aplicação prática das lições das coisas.

Já a proposta política era a de uma educação que abrangesse todos os aspectos culturais da vida do estudante de acordo com as etapas do ensino (Ensino Primário, Secundário e Superior), sendo sua finalidade prepará-lo para a vida fora da escola, formando cidadãos e trabalhadores capacitados. Rui Barbosa acreditava, por seus estudos realizados em relação a outros países, que a educação era a maneira mais eficaz de atingir o progresso da nação, formar trabalhadores qualificados e realizar a renovação da sociedade brasileira com mudanças em todos os seus aspectos – político, social, econômico e cultural.

Ainda na esfera política, pelo momento em que o Brasil se encontrava – entre o regime monárquico e a república, a educação passou a ter um peso a mais. Como a república herdou os problemas da monarquia, estava depositada na educação a responsabilidade de renovação da sociedade com a finalidade de reestruturar a nação. É o chamado mito da educação: “É nesse século que se constrói o “mito da educação”, sendo ela capaz de renovar a sociedade. Desse modo, a educação é o meio mais próprio e eficaz de dotar a sociedade de comportamentos homogêneos e funcionais para o seu próprio desenvolvimento” (MENEZES; TRINDADE, 2009: 127).

#### **2.4 O Museu Pedagógico**

Os museus pedagógicos tinham a finalidade de educar os professores através da exposição de materiais que os auxiliassem em sala de aula. Havia uma certa confusão com os termos museus pedagógicos e museus escolares, sendo que um era voltado para os docentes e demais interessados, e o outro para os alunos, respectivamente. Segundo Felgueiras:

Foi no contexto das exposições universais que surgiram os primeiros museus de educação e se popularizaram os museus escolares. Os primeiros procuravam ser vitrinas das novidades e saberes produzidos no campo educativo, desde teorias e métodos de ensino, livros, coleções de materiais (alguns para estudos experimentais em educação), mobiliário e normas de higiene. Por sua vez, os museus escolares (coleções de materiais sobre ciências da natureza, adequados às *lições de coisas* e podendo incluir dados etnográficos e de geografia humana), pensados para as escolas, deram origem a orientações didáticas e à produção editorial de quadros parietais impressos como a conjuntos de frascos com amostras diversas: sementes, minérios, rochas, pequenos animais embalsamados (FELGUEIRAS, 2011: 71).

O primeiro museu pedagógico no Brasil foi o Museu Escolar Nacional, no Rio de Janeiro, criado em 2 de dezembro de 1883. Funcionava no prédio da Imprensa Nacional e teve ligação direta com a Primeira Exposição Pedagógica, inclusive recebendo parte do seu acervo dessa exposição (PETRY; SILVA, 2013: 83). O nome do museu mostra a confusão feita com os termos; chamado de museu escolar (voltado para os alunos), mas na verdade sendo um museu pedagógico (voltado para professores e profissionais da área de educação).

Alguns anos depois, Benjamin Constant<sup>9</sup> cria o *Pedagogium*, um estabelecimento de ensino que fornece instrução profissional continuada para os professores. É criado através do Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890. De acordo com o primeiro artigo, sua finalidade era:

Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (DECRETO Nº 667, ARTIGO 1º).

O *Pedagogium* realizava exposições escolares anuais (com materiais fabricados por professores e alunos), abrigava conferências, oferecia cursos, publicava uma Revista

---

<sup>9</sup> Benjamin Constant nasceu em Niterói – Rio de Janeiro, em 1836. Iniciou o magistério aos 18 anos e aos 22 se formou em Engenharia pela Escola Militar, tornando-se bacharel em ciências físicas e matemáticas. Prestou alguns concursos, tendo até passado em primeiro lugar, mas enfrentou dificuldades de assumir o cargo por sua formação militar. Aos 44 anos trabalha como professor numa escolar normal, depois como diretor. Após a Proclamação da República é convidado para o cargo de Ministro da Guerra; logo após muda de ministério, indo para o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado em 1890. Morreu em 1891, aos 55 anos, na cidade do Rio de Janeiro (MACHADO; SEKI, 2008).

Pedagógica; era tido como um estabelecimento de ensino profissional. Além de possuir um museu pedagógico, uma biblioteca especializada e ser aberto para professores da rede pública e particular de ensino.

O *Pedagogium* foi criado num momento histórico do Brasil, logo após a queda do regime monárquico, quando é instaurada a República. O sentimento de renovação estava no ar, de saída do velho e entrada do novo, e uma das principais mudanças continua sendo a área da educação. Benjamin Constant, assim como Rui Barbosa, também era muito preocupado com os rumos da educação no país, e em algum momento das suas carreiras, foram professores. Inclusive em 1862, Benjamin Constant passou pela primeira experiência no magistério, a de ensinar matemática para crianças que possuíam deficiência visual no Instituto dos Meninos Cegos, depois se tornando diretor da instituição até a época da República (MACHADO; SEKI, 2008: 3).

A intenção era que o *Pedagogium* estimulasse a criação de mais museus pedagógicos em outras cidades brasileiras, e funcionou. Em 1891 foi criado o primeiro museu pedagógico de Alagoas; em 1895, o de São Paulo (PETRY; SILVA, 2013: 83). Já no século XX, um levantamento da professora Leontina Busch<sup>10</sup> (1937) registrou mais museus pedagógicos em outros estados, como no Rio de Janeiro, em 1929; em Pernambuco, em 1931; no Maranhão, em 1932. Também foi responsável pela divulgação dos museus escolares.

A professora Leontina Busch, no seu livro *Organização de Museus Escolares*, fala sobre o museu pedagógico e sugere dividi-lo em quatro seções:

- 1- Seção de mobiliário escolar, antigo e moderno;
- 2- Seção de materiais de ensino que o Almojarifado adquire para fornecer às escolas;

---

<sup>10</sup> Leontina Silva Busch nasceu em Limeira – São Paulo, em 1901. Realizou o ensino secundário na Escola Normal Primária de Pirassununga, obtendo o título de Normalista aos 18 anos. No início da carreira, trabalhou numa escola rural, como de costume com os recém-formados. Aos 21 anos volta para Limeira e é nomeada como professora adjunta na mesma escola que cursou o ensino primário. Anos depois, em São Paulo, trabalha como Assistente da Primeira Seção do Curso de Formação Profissional do Professor na Escola Normal Padre Anchieta, onde é reconhecida pelo seu trabalho com alfabetização e começa a influenciar outros professores. Como professora de Prática de Ensino, obtém visibilidade também fora da escola, por suas práticas pedagógicas, confecção de materiais e jogos para serem utilizados pelos alunos (um pequeno museu escolar, inclusive driblando a falta de recursos financeiros), cativando toda a equipe da escola e, principalmente, com a criação do Museu Didático. Escreve vários artigos para periódicos da Diretoria Geral do Ensino e Seção de Propaganda e Educação Sanitária, artigos para jornais e revistas, planos de aulas, e um livro, *Organização de museus escolares*. Morreu em 1990, aos 89 anos, em São Paulo (SANTOS, 2013).

3- Seção de trabalhos escolares, escolhidos dentre os mais úteis e interessantes feitos a cada ano nas escolas públicas e particulares (...);

4- Seção de gráficos explicativos da organização do ensino, do número, da distribuição e da densidade das escolas, dos gastos com o ensino público federal, estadual e municipal, da colaboração do ensino particular, de plantas e fotografias de prédios escolares (...), etc. (BUSCH, 1937, p. 63-64).

Leontina também cita as diferenças entre o museu de classe, o escolar e o pedagógico, de acordo com o Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo. Segundo o artigo número 116 desse decreto, o museu pedagógico é chamado de “museu central” e é classificado da seguinte maneira:

- Os museus centrais (que são os museus pedagógicos) são responsáveis por coordenar e propagar todo o material de utilidade pedagógica, com a finalidade de sempre renovar as práticas de ensino.

## 2.5 Museus Escolares

Os museus escolares “passam a ser criados concomitantemente aos primeiros museus brasileiros na esfera dos museus de ciências naturais e a integrar uma categoria pedagógica para o ensino” (PETRY; SILVA, 2013: 20) e por necessidade do Método Intuitivo, que acabava por colecionar objetos (e formar coleções) para serem utilizados em sala de aula, com o objetivo de incitar os alunos a tirarem suas próprias conclusões por meio do contato e observação dos objetos, de estimular a autonomia e a liberdade dos alunos durante o aprendizado. São museus feitos pelos professores e pelos alunos para apoio dos próprios alunos, sendo um órgão facilitador do ensino intuitivo (BUSCH, 1937: 11). São previstos no Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (praticamente dois meses depois da criação do *Pedagogium*), no 9º artigo: “Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, um museu escolar provido de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas, (...)”.

Ainda de acordo com o Decreto nº 5.884 (1933), os museus escolares podem ser classificados como museu de classe ou museu de escola:

- Os museus de classe são compostos por trabalhos realizados pelos alunos no horário de aula, orientados pelo professor e devem permanecer dentro da sala de aula;
- Os museus de escola são compostos pelos trabalhos mais interessantes e originais feitos pelos alunos das diferentes classes e devem ficar armazenados na própria escola, mas numa sala à parte, onde serão expostos para o público escolar e social – podem também conter exemplares de matéria prima e produtos da região.

Os museus escolares brasileiros possuíam um acervo composto por materiais feitos nas escolas e também por materiais comprados, importados ou cedidos. Alguns vinham da Casa Deyrolle, fundada em 1831 (e que existe até hoje), que vendia coleções de insetos, quadros parietais e quadros murais, mobiliário escolar, dentre outros. Algumas escolas foram agraciadas com coleções feitas e distribuídas pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro, a pedido de Benjamin Constant (PETRY; SILVA, 2013: 86). O acervo de um museu escolar deve ser dinâmico, dialogar com o dia a dia da criança, possuir materiais coletados pelos alunos e professores, podendo ensinar várias turmas durante anos.

É incompreensível o motivo pelo qual esses museus não continuaram a ter incentivo do governo ou das escolas, mas se ainda existissem, seriam complementos importantes para as aulas. Mesmo numa época onde a tecnologia se faz presente e dinamiza as aulas, tocar nos objetos é sempre melhor que ver uma foto ou um vídeo. Lembrando que nem todas as escolas têm equipamentos modernos para realizar essas aulas multimidiáticas.

## 2.6 Legislações Estaduais

Acredita-se que cada Estado da Federação tratou da questão dos museus pedagógicos e escolares de uma forma específica; alguns só instituíram os museus pedagógicos, outros somente os museus escolares. De acordo com Petry e Silva (2013), ainda no século XIX foram criados mais dois *Pedagogium*: em Alagoas (1891) e em São Paulo (Instituto Pedagógico Paulista – 1895). Além desses, um levantamento feito pela professora Leontina encontrou legislações sobre o assunto nos seguintes estados:

- Sergipe – Decreto nº 867 de 11 de março de 1924: museu pedagógico (todas as características citadas no artigo são de museu escolar, mas o chama de pedagógico);

- Bahia – Decreto nº 4.218 de 30 de dezembro de 1925, no Regulamento do Ensino Primário e Normal e também no Regulamento da Cooperativa Escolar, de 1935: museu escolar em ambos;
- Minas Gerais – Decreto nº 7.970, de 15 de outubro de 1927, no Regulamento do Ensino Primário: museu escolar;
- Distrito Federal – Reforma Fernando Azevedo em 1927: aconselhava a instituição de museus nas escolas, mas faz confusão com os termos – fala sobre a cooperação entre diretores, professores e alunos na constituição de um museu pedagógico, mas que ensinasse ciências físicas e naturais, e deveria ser composto por produtos naturais da região; sendo que estas são características dos museus de escola;
- Rio de Janeiro – Decreto nº 2.383 de 28 de janeiro de 1929, no Regulamento da Instrução Pública Primária: museu pedagógico;
- Pernambuco – Decreto de 29 de novembro de 1931, consolidado na Lei Orgânica do instituto de Educação: museu pedagógico; esse museu compreendia também outros museus como seções, como o museu didático e o da criança; possuía também um curso de administração dos museus escolares;
- Maranhão – Decreto nº 252 de 2 de março de 1932, no Regulamento Para Ensino Primário: museu pedagógico e escolar;
- Piauí – Decreto nº 1.438 de 31 de janeiro de 1933, no Regulamento Geral do Ensino: museu escolar;
- São Paulo – Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, no Código de Educação do Estado de São Paulo: museu de classe, museu escolar e museu central (pedagógico).

## **2.7 Breve biografia da professora Leontina Busch e a proposta do Museu Didático**

Leontina Silva nasceu em Limeira – SP, em 1901. Graças ao status da sua família, ela e seus irmãos tiveram acesso à escola. Aos 18 anos forma-se na Escola Normal de Pirassununga, fazendo parte de uma das primeiras turmas formadas pelo curso normal, numa escola onde Lourenço Filho (mais detalhes sobre esse educador no Capítulo 3) já tinha estudado e se formado apenas dois anos antes dela. Formada, vai trabalhar numa escola rural e logo depois volta para lecionar na mesma escola que fez seu curso primário, na sua cidade natal, em 1922. Casou-se com Reynaldo Busch, que era médico e professor, e que dava total apoio à profissão de Leontina.



Em 1933, ela retorna a Pirassununga como Assistente da Seção de Educação do Curso de Formação Profissional da Escola Normal da cidade, tornando-se responsável pela formação de professores. Um ano mais tarde recebe o convite para ser Assistente da Primeira Seção de Educação do Curso de Formação Profissional do Professor, na Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo.

A partir de 1934, começa a escrever periodicamente para a Revista de Educação, para a Seção de Propaganda e Educação Sanitária, para a Organização Racional do Trabalho de São Paulo, além de artigos para jornais e congressos, e apenas um livro em 1937, o *Organização de museus escolares*. Foi com esse livro, com suas práticas pedagógicas como professora e com a criação do Museu Didático como sendo um museu escolar de apoio aos alunos da escola primária anexa à escola normal, que Leontina se tornou conhecida.

Obtendo grande experiência nos seus anos como professora, sentia falta de objetos que pudessem ser utilizados em sala de aula para a prática da lição das coisas. Por favorecer a qualidade de ensino e não a quantidade, seu relato é um desabafo sobre a situação do professor primário, que lidava com a falta de materiais escolares para educar os alunos. Se faltavam materiais, claro que também faltava um museu escolar:

Das lacunas materiais – e há tantas! com que luta o professorado primário – uma bastante sensível, pela deficiência que causa ao ensino, é a falta de museus nas escolas. Quanto ensinamento teórico, palavresco e obscuro não se faz todo dia em nossas escolas, por falta de material de concretização! Quanto tempo, esforço docente e dinheiro mal aproveitado no ensino de ciências aplicadas, de geografia, de história, de cálculo e de linguagem, não há por essas milhares de escolas, e que poderiam ser evitados se o professor tivesse sempre em mãos os devidos objetos de ensino para dar a este o tão decantado cunho intuitivo! (BUSCH, 1937: 20-21).

Se encontrando nessa situação, a professora decidiu resolver a situação por ela mesma, com suas próprias ideias e métodos. Instigou as alunas normalistas a resolverem os problemas sem esperar por soluções alheias, criando materiais que pudessem ser utilizados em sala para exemplificar as aulas. A finalidade era inculcar nas normalistas o hábito de ministrar todas as aulas (sem exceção) com o apoio de imagens ou objetos, para que a lição das coisas fosse seguida ao pé da letra e alcançando o sucesso desejado no ensino às crianças.

Leontina teve apoio dos outros professores e do diretor da escola, e as alunas se superavam a cada dia. Sua proposta foi muito bem aceita, e as alunas mostravam disposição e entusiasmo ao criar o acervo e a seguir as sugestões dadas. Depois de apenas dois meses de trabalho, a quantidade de material era tão grande que foi necessário uma sala para armazená-lo. Assim seriam utilizados por outras classes, por outras professoras.

Assim nasceu o Museu Didático da Escola Normal Padre Anchieta, já com uma finalidade tripla: servir para a prática de ensino em sala de aula, servir a todas as classes do ensino da escola primária e servir para o próprio aprendizado das alunas normalistas sobre museus escolares.

A professora Leontina já tinha algumas preocupações com relação ao acervo, como “formação de hábitos de colecionar em ordem, de fichar, de escriturar, de controlar movimento de material, de economizar, de manipular, de conservar com zelo, etc.” (BUSCH, 1937: 34). Também realizava exposições desses materiais tanto para os alunos e funcionários da própria escola, como para a comunidade no geral. Além desses pontos, também fazia questão que suas alunas normalistas acompanhassem suas atividades para que elas aprendessem passo a passo como era a montagem de um museu escolar. Leontina afirma durante toda a sua obra, que o ápice do seu trabalho foi a montagem desse museu escolar, que ela chamou de Museu Didático. Na época, as definições tanto de museu quanto de museu escolar eram vagas, possuíam vários sentidos.

### 3 Escola Nova: um divisor de águas

#### 3.1 Biografia de John Dewey

John Dewey foi um filósofo norte-americano preocupado com as questões do seu tempo e da sociedade em que vivia durante toda a sua vida. As questões sociais, democráticas, morais, da área de psicologia e, principalmente de educação, estiveram presentes em seus escritos, pensamentos e estudos. Ficou conhecido pelo seu pragmatismo, por ideias progressistas e por aplicá-las na sua vida profissional e pessoal. A importância e o amor com que tratava os museus ficam expressos em cartas<sup>11</sup> trocadas com sua família ao longo de suas viagens, nos seus livros e ao longo da sua carreira (HEIN, 2004).

Nosso filósofo nasceu em Vermont – Estados Unidos, em 1859. Sua família incentivava as crianças a realizarem pequenos serviços, afim de participarem da comunidade e adquirirem responsabilidade. A família Dewey era protestante congregacionalista; defendiam a solidariedade e que cada comunidade tivesse sua própria autonomia. A maneira como foi criado provavelmente influenciou suas ideias sobre moral, sociedade, democracia e educação. É influenciado não apenas pelo lado familiar, mas também por causa das tradições e dos costumes ingleses que os imigrantes levaram para seus domínios, onde o “solo das antigas colônias inglesas da América do Norte foi fecundo aos ideais filosóficos, religiosos e culturais dos colonizadores” (SOUZA, 2010: 40).

Aos 16 anos ingressou na Universidade de Vermont para estudar filosofia moral e social, e política. Formou-se aos 20 anos, mas continuou seus estudos na área de filosofia até obter seu doutorado, cinco anos mais tarde. Trabalhou como professor ensinando filosofia, ciências, álgebra e os clássicos. Foi chefe do Departamento de Filosofia na Universidade de

---

<sup>11</sup> O original, *The Correspondence of John Dewey*, é um CD-ROM com a coletânea de cartas escritas e recebidas por Dewey, ou sobre ele. Publicada por um centro de estudos sobre o autor, pela Southern Illinois University. São quatro volumes de correspondências: de 1871-1918 (época de graduação, vida familiar, seus anos na Universidade de Chicago – época da escola-laboratório – e na Universidade de Columbia, registros políticos durante a I Guerra Mundial e como fundador da Associação Americana de Professores Universitários); de 1919-1939 (cartas pessoais sobre a morte da sua primeira esposa, em relação às suas duas aposentadorias – em épocas diferentes – da Universidade de Columbia, palestras ao redor do mundo, Crise de 1929); de 1940-1953 (defesa da liberdade acadêmica durante a II Guerra Mundial e Guerra Fria, familiares sobre sua segunda esposa, comemoração do seu nonagésimo aniversário, da época da sua morte e posteriores) e de 1953-2007 (sobre a Fundação John Dewey, acontecimentos sobre a publicação das suas Obras Completas, aquisição de seus escritos e documentos pela Southern Illinois University, uma entrevista, o papel da sua segunda mulher e sua morte em 1970).

Michigan por quatro anos; em seguida se tornou diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação na Universidade de Chicago, aos 31 anos.

Foi nessa época que Dewey conseguiu liberdade e autonomia suficientes para a realização de um sonho, que era colocar seus estudos em prática numa escola que funcionasse de acordo com o que ele considerava ideal. Foi assim que nasceu a escola-laboratório da Universidade de Chicago. Nela, Dewey aplicou sua filosofia, sua psicologia e sua pedagogia para ensinar as crianças numa escola tida por ele como ideal, que formaria cidadãos aptos a lidar melhor com os problemas da sociedade, com mais criatividade e capacidade para pensar fora do comum. Essa escola “ideal” era pensada de forma diferente desde a sua estrutura até a maneira de lidar com o exterior. Mais adiante me aprofundarei na experiência da escola-laboratório de Dewey.

Aos 45 anos, por divergências internas, deixa a escola-laboratório e a Universidade de Chicago e aceita o convite para ser professor na Universidade de Columbia. Tem uma vida docente ativa até 1930, quando, aos 71 anos, passa a disseminar suas ideias em diversos países, como México, Escócia, a antiga URSS, Japão, China, Turquia, entre outros. Faleceu por causa de uma pneumonia em 1952, aos 93 anos, em Nova Iorque.

Teve uma extensa e riquíssima produção intelectual, nas mais variadas áreas – filosofia, pedagogia, psicologia, moral, arte, ética, escritos políticos e sociais. Alguns dos seus clássicos são: *Democracia e Educação* (1916), *A Escola e a Sociedade* (1900), *A Criança e o Currículo* (1902), *Experiência e Educação* (1938), *Experiência e Natureza* (1925), *Arte e Educação* (1929), *A Arte Como Experiência* (1934), *A Reconstrução em Filosofia* (1920), *Meu Credo Pedagógico* (1897), entre outros aclamados títulos.

### **3.2 Aspectos da teoria de Dewey**

Dewey ficou conhecido por fazer parte de duas correntes: uma filosófica, o pragmatismo; outra pedagógica, a escola progressista.

O pragmatismo foi um termo cunhado em 1878 por Charles Peirce<sup>12</sup> para apontar a aproximação da experiência do dia a dia com o conhecimento em si, tornando-o útil, prático,

---

<sup>12</sup> Charles Sanders Peirce nasceu em Massachusetts – Estados Unidos, em 1839. Foi filósofo, químico, matemático, físico, cientista e professor. É mais conhecido por seus estudos na área da semiótica, mas foi o

unindo a teoria (pensamento) com a prática (ação). A filosofia não podia ficar à parte das inúmeras transformações (científicas, industriais, pedagógicas, sociais) que estavam acontecendo no mundo no fim do século XIX, era necessário atualizá-la. Portanto para Dewey, “o pragmatismo surge com a intenção de reparar o atraso da filosofia em relação ao mundo moderno” (SOUZA, 2010: 42). É impossível não falar sobre a comparação com o empirismo; o próprio William James<sup>13</sup> chama o pragmatismo de “empirismo reformado” (SOUZA, 2010: 43). Apesar das comparações, Dewey faz algumas críticas ao empirismo, principalmente com relação à dualidade razão x experiência. Bacon<sup>14</sup> as separava, ignorando a vida e focando somente no método científico, além de ser incapaz de lidar com novidades. Dewey as reunia, considerando que razão e experiência estão intrinsecamente ligadas, inclusive à vida de modo geral (SOUZA, 2010: 41). Sendo assim, sua filosofia pragmática é a junção entre as experiências do cotidiano e o pensamento capaz de refletir sobre essas experiências, transformá-los em conhecimento e aplicar de volta na vida.

Já a escola progressista aparece nos Estados Unidos no final do século XIX, vinculada à pedagogia de John Dewey. Na Europa e no Brasil fica conhecida como Escola Nova. Esse movimento vem contra o ensino enciclopédico e tradicional, defendendo uma educação que passa o foco da instrução para a criança, para a experiência, tornando-a ativa durante a aprendizagem (FREITAS; ZANATTA, 2006: 7). A Escola Nova oferece à criança liberdade e autonomia para pensar, respeita sua individualidade e capacidade pessoal, seus estágios de desenvolvimento, abranda as diferenças sociais; motiva a criança e desperta seu interesse pelos conteúdos a serem estudados. Por outro lado, a educação se torna laica, a escola e o Estado reivindicam a responsabilidade de educar.

Poderemos relacionar esta Nova Educação com a marcha geral dos acontecimentos? Se pudermos fazê-lo, ela perderá o seu caráter isolado; deixará de ser um assunto que brota apenas das mentes demasiado fantasistas de pedagogos lidando com determinados alunos. Surgirá como parte

---

criador do pragmatismo. Morreu em 1914, aos 74 anos, no estado da Pensilvânia – Estados Unidos (PEIRCE, 1983).

<sup>13</sup> William James nasceu em Nova Iorque – Estados Unidos, em 1842. Graduiu-se em Fisiologia, mas nunca trabalhou diretamente com medicina; suas paixões sempre foram a Filosofia e a Psicologia. Foi professor de anatomia e Fisiologia, e professor-assistente de psicologia e filosofia. Em Harvard se tornou amigo de Peirce e tornou o pragmatismo popular por meio dos seus escritos. Morreu em 1910, aos 68 anos, em Nova Hampshire – Estados Unidos (JAMES, 1986).

<sup>14</sup> Francis Leonard Bacon nasceu em Londres – Inglaterra, em 1561. Foi político, filósofo, professor e alquimista. Como político, atuou em diversos cargos no governo durante sua vida. Por ter sido o primeiro intelectual a delinear uma metodologia científica (classificação científica), ficou conhecido como o “pai da ciência moderna”. Morreu em 1626, aos 65 anos, em Londres – Inglaterra (BACON, 1973).

integrante da evolução social no seu todo e, pelo menos nos seus traços mais gerais, como algo de inevitável (DEWEY, 1900: 18).

É baseado nessas duas correntes de pensamentos que Dewey desenvolve os principais aspectos da sua teoria: o aluno como ser pensante e ativo (exercício de raciocínio e reflexão), o aprendizado a partir das experiências do aluno (dentro e fora da escola), questionamentos levantados a partir dessas experiências, incentivar e provocar o interesse no aluno, promover a democracia e a liberdade de pensamento, torná-lo capaz de chegar às suas próprias conclusões, entre outros aspectos. Claro que esses aspectos estão interligados. A partir do momento que Dewey propõe ensinar as crianças a pensar, os outros aspectos acontecem naturalmente com o passar do tempo, se tornam desdobramentos dessa ação. Era tanto contra a educação tradicionalista quanto contra a educação focada somente na criança; Dewey os chamava de “progressistas românticos” (WESTBROOK, 2010: 29).

### **3.3 Contexto da fundação da Escola-Laboratório**

A necessidade de uma renovação pedagógica ao fim do século XIX se desencadeia na Europa e reverbera por outros países europeus e americanos – incluindo o Brasil, com a finalidade de formar alunos autônomos, capazes de pensar por si mesmos. O trabalho, a sociedade e a vida no geral estão mudando radicalmente, tendo a Revolução Industrial como sua maior causa (DEWEY, 1900: 19). E pressionam as escolas a formar alunos mais completos, não somente com conhecimento enciclopédico:

As instituições educativas foram encarregadas de assegurar um consenso social em torno de valores, modelos culturais, formas de organização social, tendo em vista a formação do homem-cidadão, seja como trabalhador, seja como dirigente. Nesse contexto emergiu o movimento da educação nova (pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, escola do trabalho) como crítica a pedagogia tradicional de tipo jesuítico e herbartiano, dominante até a metade do século XIX (FREITAS; ZANATTA, 2006: 6-7).

Essa escola nova chega aos Estados Unidos como escola progressista, e seu maior expoente é John Dewey. Ele une seu pragmatismo filosófico à nova pedagogia, utilizando como meio principal de ensino a experiência. A experiência está presente em todas as linhas de pensamento de Dewey, uma vez que, para ele, só a experiência pode realizar o verdadeiro conhecimento; as experiências se relacionam com todos os aspectos da vida, inclusive com as próprias experiências passadas (DEWEY, 1916).

As mudanças no fim do século XIX são inevitáveis, uma vez que os Estados Unidos estão passando por momentos de transformação em vários setores do país – social, econômico, cultural – além de ser um período pós-guerras. É nesse contexto que nasce o pragmatismo, com Pierce, e a escola nova, baseada nas ideias de Dewey.

De acordo com os acontecimentos, é interessante lembrar as circunstâncias históricas que acabaram por levar os Estados Unidos a essas mudanças. Praticamente apenas um século havia se passado desde a Revolução Americana<sup>15</sup>. Outros fatores ocorridos durante o século XIX são determinantes para um melhor entendimento do contexto da escola nova: a Doutrina Monroe<sup>16</sup>, a conquista do oeste, a guerra entre Estados Unidos e México<sup>17</sup>, o choque entre o norte (industrializado) e o sul (agrícola e escravista) do país. Esse choque se dava em todos os aspectos; no econômico, no cultural e, principalmente, no político. Sendo este último o estopim para a Guerra Civil Americana<sup>18</sup>.

Com o fim da Guerra Civil e a abolição da escravidão (ambos em 1865), os Estados Unidos passaram por um crescimento econômico acelerado, mais anexações de territórios (por compra ou através de guerras – inclusive contra seus próprios indígenas, afim de conquistar seus territórios – e conquistas). Com a abolição da escravidão e a crescente industrialização do país, é óbvio que a mão de obra se torna imprescindível, porém não é

---

<sup>15</sup> A Revolução Americana culminou com o pedido de independência por parte das 13 colônias britânicas e formação dos Estados Unidos, em 1776 (reconhecida pela Inglaterra ao fim da revolução, em 1783) (KARNAL, et al; 2007).

<sup>16</sup> A Doutrina Monroe aparece em 1823, no mandato do presidente James Monroe. Seu slogan ficou conhecido como “América para os americanos”. A doutrina foi feita principalmente para afirmar que o país era contra sua recolonização por parte da Inglaterra ou de qualquer outro país europeu (KARNAL, et al; 2007).

<sup>17</sup> A Guerra Mexicano-Americana (1846-1848) ocorreu pela ânsia de expandir o território norte-americano até a costa oeste, no limite com o Oceano Pacífico. Anexou praticamente a metade do território do México, que foi dividido nos estados do Novo México, Texas, Nevada, Utah e Califórnia. Também contemplou áreas dos estados do Colorado, Arizona e Wyoming (KARNAL, et al; 2007).

<sup>18</sup> A Guerra Civil Americana ou Guerra de Secessão (1861-1865) se deu entre o norte (conhecido como a União) e o sul do país (conhecido como os Confederados). Seu principal motivo foi o abolicionismo da escravidão – que a União era a favor e os Confederados contra (KARNAL, et al; 2007).

suficiente. É nesse momento que a educação se torna essencial para a transformação que estava em andamento.

As indústrias e a sociedade como um todo precisam de pessoas qualificadas com capacidade de continuar o crescimento do país. Dessa maneira, os conteúdos e os métodos de ensino precisam de modificações. Se torna essencial que as crianças saiam da escola como cidadãos críticos, criativos, capazes de solucionar problemas, qualificados para trabalhar nos mais diversos setores da economia norte-americana. E a escola nova se encaixa perfeitamente nessas exigências.

Diante desse cenário, a escola-laboratório de Dewey é fundada, pertencendo à alçada da Universidade de Chicago, em 1896. Foi uma escola experimental, onde Dewey e o corpo docente tinham “certas ideias em mente, talvez seja melhor dizer questões e problemas; certos pontos que nos pareciam valer a pena serem testados” (DEWEY, 1900: 143). Um dos diferenciais dessa escola é que Dewey tinha intenção de transformá-la numa pequena sociedade, onde as crianças não ficassem limitadas às aulas, mas pudessem praticar “ocupações”, interagir e cooperar entre si. Seria:

[...] um modo de atividade por parte da criança que reproduz ou ocorre simultaneamente a um certo tipo de trabalho que é tido na vida social [...]. Estas ocupações são representadas pelos ateliers onde se trabalha com madeira e com ferramentas, pelos cozinhados, costura e trabalho têxtil (DEWEY, 1900: 115).

### **3.4 A Proposta de John Dewey e sua consolidação**

Baseado nas suas reflexões sobre filosofia, psicologia, pragmatismo, escola progressista e nas suas próprias experiências como professor, Dewey incorpora elementos essenciais para o nascimento da sua escola. Foi durante seus anos na Universidade de Chicago que Dewey conseguiu liberdade e autonomia suficientes para colocar seus estudos em prática numa escola que funcionasse de acordo com o que ele considerava ideal. Foi assim que nasceu a escola-laboratório da Universidade de Chicago (também conhecida como Escola de Chicago). Nela, Dewey aplicou sua filosofia, psicologia e pedagogia para ensinar as crianças numa escola tida por ele como ideal, que formaria cidadãos aptos a lidar melhor com as



transformações e com os problemas da sociedade atual, com mais criatividade e capacidade para pensar fora do comum. Essa escola “ideal” era pensada de forma diferente desde a sua estrutura até a maneira de lidar com o exterior.

Dewey prezava a educação como um todo; tanto a educação formal (que era intencional, escolar), quanto a educação casual (que acontecia de maneira natural, pelo convívio com a família, amigos, pelas experiências dentro e fora da escola no geral) (DEWEY, 1916). Era a junção da educação formal com a casual que ele tinha interesse que acontecesse na sua escola, por esse motivo o plano era que a escola mantivesse relações orgânicas com o exterior.

Na figura 1 vemos como a troca de experiências, informações e vivências eram incentivadas, com a finalidade de unir a escola à vida – ao lar, à natureza, aos negócios (indústria), às universidades, escolas técnicas, aos museus, entre outros (DEWEY, 1900: 66).

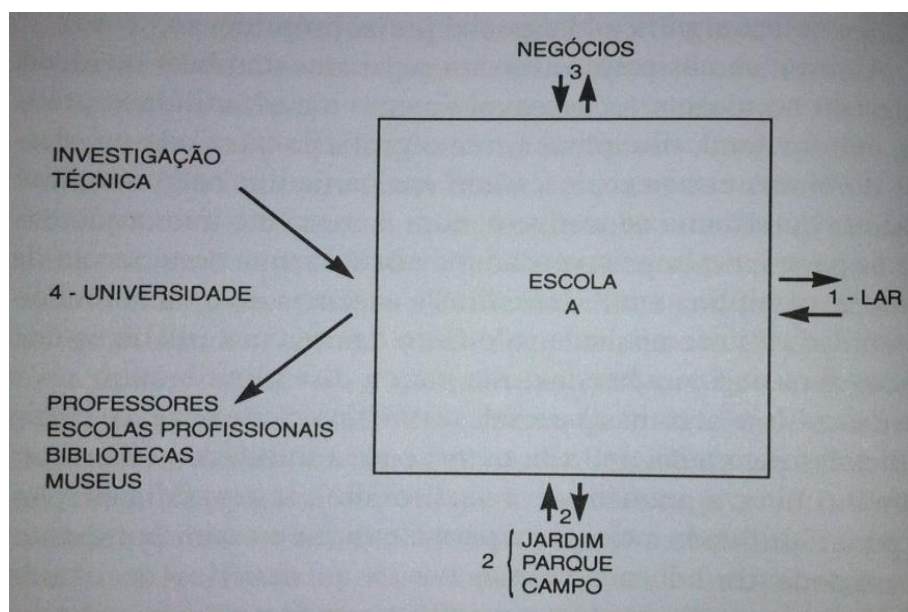


Figura 1 – Retirada de *A Escola e a Sociedade* (DEWEY, 1900: 66).

A escola seria dividida em dois pavimentos. O primeiro pavimento seria composto por quatro salas interligadas por uma no centro, que seria a biblioteca, como mostra a figura 2:

Na parte inferior vemos a sala de jantar e a cozinha e na superior os ateliers de madeiras e metais e a sala dos têxteis, para coser e tecer. O centro representa a forma como todos estes elementos se reúnem na biblioteca, o mesmo é dizer, numa compilação de recursos intelectuais de todos os tipos que esclarecem o trabalho prático, que lhe dão significado e valor. Se os

quatro cantos representam a prática, o interior representa a teoria das atividades práticas (DEWEY, 1900:70).

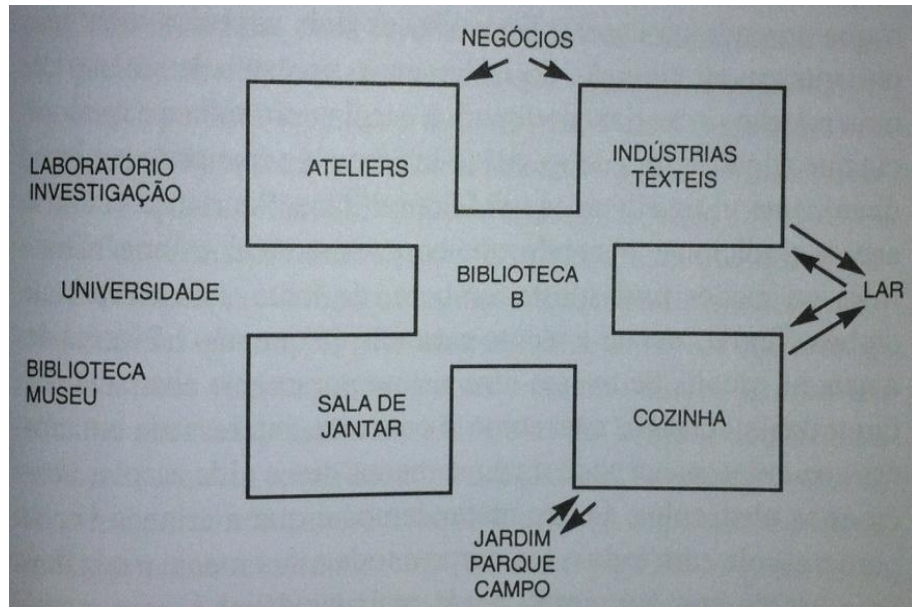


Figura 2 – Retirada de *A Escola e a Sociedade* (DEWEY, 1900: 71).

O segundo pavimento também seria composto por quatro salas interligadas por uma no centro, que seria o museu, como mostra a figura 3.

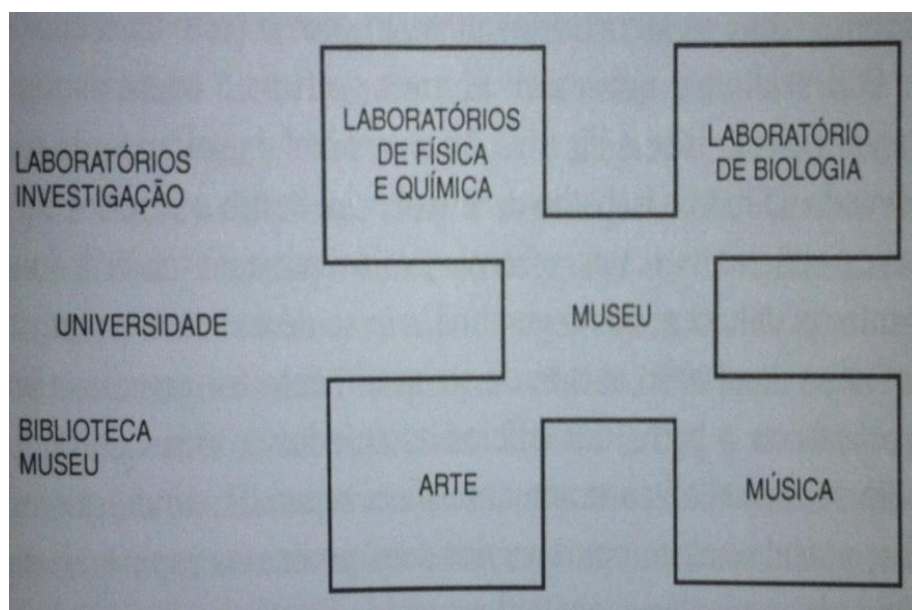


Figura 3 – Retirada de *A Escola e a Sociedade* (DEWEY, 1900: 75).

Nos cantos superiores encontram-se os laboratórios. Nos cantos inferiores representam-se os estúdios de arte, tanto gráfica como musical. As questões, os problemas clínicos e físicos surgidos na cozinha e nos ateliers são levados para os laboratórios para serem trabalhados. (...) O desenho e a música ou as artes gráficas e musicais representam o culminar, a idealização ou o nível de sofisticação mais elevado de todo o trabalho desenvolvido. (...) Na escola ideal deveria haver algo deste tipo: em primeiro lugar, um museu industrial bastante completo, onde se ilustrassem os materiais nos seus vários estágios de manufatura e as diversas ferramentas, das mais simples às mais complexas, (...); em segundo lugar, uma coleção de fotografias e de quadros que ilustrassem as paisagens e as cenas de onde vêm os materiais, as suas origens e os seus locais de manufatura. Esta coleção seria uma lição viva e contínua sobre a síntese da arte, da ciência e da indústria (DEWEY, 1900: 77).

Além da estrutura da escola, algumas questões internas foram consideradas como mais relevantes pelo grupo na implementação da escola-laboratório:

- como estreitar as relações com a família, transpor as barreiras em relação ao ambiente em torno da escola;
- como transmitir os conteúdos (como arte, ciências, história, etc.) de maneira que se tornem interessantes e tenham um significado na vida dos estudantes;
- como fazer com que a criança estabeleça ligações entre o que é ensinado na escola e sua vida fora dela, aumentando o interesse no aprendizado para utilizá-lo em outras situações;
- dar atenção de forma individualizada com turmas de no máximo 10 crianças e ter um grupo grande de professores capazes de supervisionar seu desenvolvimento de forma completa – bem-estar e desenvolvimento físico, conquistas escolares ou necessidades (DEWEY, 1900: 143-145).

De acordo com a documentação, Dewey inaugura a escola-laboratório em janeiro de 1896, mas não possuía um prédio específico; começaram numa pequena casa. A primeira turma foi de apenas 16 crianças entre 6 e 9 anos de idade, e contava com dois professores. No segundo semestre do mesmo ano, em outubro, esse número aumentou para trinta e duas crianças, entre 6 e 11 anos. A equipe também aumentou e era composta por três professores, um instrutor de música e três estudantes de graduação. Como a equipe continuou aumentando e já tinham 45 alunos, no começo de 1897 mudaram-se para uma casa maior. No final do ano

já tinham 60 alunos e 16 professores. Em 1898 a escola naturalmente se dividiu em departamentos, e um jardim de infância foi incluído para receber crianças entre 4 e 5 anos. Nesse período, já havia 82 crianças matriculadas. Na nova casa tiveram mais espaço e puderam dividi-la num celeiro, um ginásio, dois laboratórios, uma cozinha grande e duas salas de jantar (DEWEY, 1900; MAYHEW; EDWARDS, 1936).

Com esses primeiros anos de experiências, muitas reflexões foram feitas e um currículo foi criado. Durante os anos seguintes, a escola-laboratório de Dewey continuou crescendo e chegou a ter 140 alunos e a equipe, 23 professores e instrutores, e 10 assistentes (estudantes). A escola era um sucesso. Segundo as autoras Mayhew e Edwards (1936), que trabalharam na escola-laboratório junto com Dewey, tanto na parte administrativa quanto como professoras, não só o currículo escolar era diferenciado. Toda a experiência dentro da escola era diferenciada, tanto para os alunos quanto para os funcionários da escola. Elas relatam que durante os primeiros anos de funcionamento a escola não tinha um quadro hierarquizado de funcionários; cada um era um pouco responsável pela administração, pela direção e pela tomada de decisões. Havia uma cooperação entre os funcionários da escola. Dewey tratava o assunto com informalidade, e só quando a escola cresceu mais que o esperado é que ele se reconheceu como diretor da escola. Ele fez um discurso otimista três anos depois da sua abertura, presente no livro *A Escola e a Sociedade* (1900), discorrendo sobre as disciplinas, os trabalhos manuais, o crescimento da escola acima do esperado, os problemas financeiros, entre outros.

Foi então que, em 1902, a Universidade de Chicago incorporou o *Chicago Institute*, que era uma escola normal. Eram aproximadamente 200 alunos, jardim de infância e escolar elementar. Sendo assim, a universidade ficou com duas escolas sob sua responsabilidade, com a diferença que o *Chicago Institute* recebia muitas doações, e a escola-laboratório não. Ambas eram progressistas, mas o processo de aprendizagem e a finalidade da educação eram totalmente diferentes. Por dificuldade financeira, a solução seria a fusão das duas escolas, o que aconteceu em 1903. Dewey continuou como diretor contanto que sua equipe continuasse fazendo parte da escola. Mas em 1904 ele descobriu que uma das disposições dessa fusão era que sua equipe fosse desfeita. Indignado com a situação, Dewey pediu demissão da escola-laboratório e, logo depois, do cargo de diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação (MAYHEW; EDWARDS, 1936).

Durante minhas pesquisas me perguntei se essa escola ainda existia; e se existia, como funcionava. Encontrei o site da Universidade de Chicago e constatei que até hoje existem as escolas-laboratório, hoje em dia para todos os níveis de formação, e sua missão é bem semelhante com as ideias progressistas de Dewey. Inclusive o site da universidade afirma que o processo educativo de “aprender fazendo” continua sendo uma das diretrizes dessas escolas, desde quando Dewey começou a testar suas teorias em 1896<sup>19</sup>.

### 3.5 Desdobramentos da proposta de John Dewey no Brasil

As ideias e os livros de Dewey foram propagados para vários países, inclusive para o Brasil. Anísio Teixeira<sup>20</sup> foi o principal responsável por introduzir seus escritos e sua filosofia educacional no país, visto que foi seu aluno na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Mas os intelectuais brasileiros já tinham notícias do pensamento de John Dewey antes da influência de Anísio Teixeira. Segundo Ana Mae Barbosa (1982), o contato com a filosofia de Dewey era feito principalmente por intercâmbios de professores brasileiros que iam estudar nos Estados Unidos. Graças a acordos entre a Associação Brasileira de Educação e entidades norte-americanas a partir de 1927, professores brasileiros tinham a oportunidade de estudar no *Teacher's College*, na Universidade de Columbia, onde, ainda segundo a autora, todas as atividades e cursos oferecidos eram impregnados com as concepções de Dewey. Nessa universidade tinham contato com a *Lincoln School*, que era “uma espécie de laboratório-escola do *Teacher's College*, frequentemente mencionada como um modelo de educação experimental por professores brasileiros e de outros países da América do Sul” (BARBOSA, 1982: 41).

---

<sup>19</sup> Originalmente, “*Learning by doing has guided the efforts of the University of Chicago Laboratory Schools since Professor John Dewey first began testing his educational theories in 1896. Beginning with a handful of children and growing to over 1770 students, Lab has earned a well-deserved international reputation for excellence.*” Retirado do site oficial da Universidade de Chicago – <http://www.ucls.uchicago.edu>

<sup>20</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu na Bahia, em 1900. Formou-se em Direito na Universidade do Rio de Janeiro, aos 22 anos e aos 29, como *Master of Arts*, pela Universidade da Columbia – Nova Iorque, Estados Unidos. Logo depois da sua formatura foi convidado para o cargo de Inspetor Geral de Ensino (Bahia) e Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Foi responsável por uma reforma geral da instrução pública – escolas primária e secundária, ensino de adultos e criou a Universidade do Distrito Federal. Foi um dos principais intelectuais responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros, percorreu o país palestrando, traduziu e publicou diversos livros, leis, artigos; participou de um momento crítico da educação na sociedade brasileira. Foi educador, reitor e um dos idealizadores da Universidade de Brasília, mas com o início da ditadura mudou-se para os Estados Unidos. Lá, lecionou em universidades, e quando voltou ao Brasil, continuou sua batalha pela democratização da educação. Morreu em 1971 (em circunstâncias obscuras ligada ao Regime Militar), aos 71 anos de idade, no Rio de Janeiro (NUNES, 2000).

Mas o principal responsável por introduzir os escritos e a filosofia educacional de Dewey no Brasil foi Anísio Teixeira, visto que também foi seu aluno na Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Anísio Teixeira já trabalhava como Inspetor Geral de Ensino na Bahia quando foi aluno de Dewey. Suas ideias e o pragmatismo norte-americano tiveram um impacto tão grande na sua concepção de educação, que ele mudou totalmente de posição em relação à educação. Antes desse contato, Anísio Teixeira escreveu um artigo chamado “*A propósito da Escola Única*”, em 1924, onde defendia uma educação elitista e nada democrática:

Como pensar em desenvolvimento idêntico para todas as inteligências de um país, se uma delas vai constituir a inteligência do camponês, outra a do industrial, outra a do letrado, a do profissional, a do artista? A inteligência de um dos nossos vaqueiros, por exemplo, de um daqueles sertanejos tão admiravelmente descritos por Euclides da Cunha, conhecedor da sua terra e das cousas da sua terra, sábio na arte de pastorear o seu gado e na equitação bárbara das caatingas, não tem a inteligência altamente desenvolvida para a melhor adaptação ao seu meio e à sua atividade? Dar-lhe, dentro das condições desse meio, a educação e a instrução necessária ao melhor aproveitamento de suas energias, é completar-lhe a formação. Mas, atirá-lo à educação integral onde ele e o intelectual requintado recebem num mesmo método um idêntico ensino, é desenraizá-lo e inutilizá-lo (TEIXEIRA, 1924: 12).

Quando retornou ao país, sua percepção havia mudado; as ideias de Dewey e o pragmatismo norte-americano transformaram sua visão em relação à educação no geral. Começou a traduzir seus livros e adaptou o ideário da escola nova para a realidade brasileira. Sua primeira tentativa foi na Bahia, na época em que ocupava o cargo de Inspetor Geral de Ensino, mas fracassou por falta de concordância entre sua proposta de reforma educacional (democrática e recheada de elementos da escola nova) e a visão que o governo possuía (completamente tradicional) (BARBOSA, 1982).

Após pedir demissão do seu cargo na Bahia, foi convidado para trabalhar como Diretor da Instrução Pública, no Distrito Federal. Foi onde realizou a reforma educacional que já tinha em mente, sendo o primeiro no país a instituir instrução pública para todas as faixas etárias – incluindo os adultos. A aplicação de vários aspectos da escola nova já se faziam

presentes, principalmente pela democratização do ensino. Infelizmente não era possível padronizar as escolas brasileiras de acordo com as escolas progressistas norte-americanas, tanto pela falta de professores qualificados quanto pela falta de investimento – por causa dos seus laboratórios, necessidade de todo tipo de material e maior grupo de professores, os custos de manutenção de uma escola nos moldes da escola-laboratório de Dewey seriam exorbitantes (SOUZA, 2009: 10766).

Assim, a educação continuava a passar por um período de transformações e alguns intelectuais da época resolveram escrever um documento chamado “*A Reconstrução Educacional no Brasil – ao povo e ao governo*”, que ficou conhecido como “*Manifesto dos Pioneiros*”. Dentre outros assuntos, o manifesto chamava a atenção do governo e da sociedade para uma visão global da educação; visava uma nova política nacional. Além da transformação que a escola em si passou (de uma escola tradicional e rígida para uma escola moderna, adaptada ao contexto do país); para a democratização da educação, a necessidade de instruir não só a elite, assim como toda a população; a composição de novas metas, objetivos e diretrizes para a educação no país; o ensino sendo laico, obrigatório e gratuito; a formação universitária para todos os professores (AZEVEDO, 2010).

Dewey não foi citado explicitamente no texto do manifesto, mas fica clara a sua influência pelos termos utilizados (como “educação nova”, por exemplo) e pelos principais temas dentro da ideia maior que era a renovação da educação (SOUZA, 2009: 10765). Algumas intenções do manifesto eram integrar escola e sociedade, vincular a educação à filosofia e a escola ao meio social, fazer uso de experiências, aplicação da psicologia com a intenção de aprimorar o processo de aprendizagem, entre outros. Todos esses tópicos são elementos importantes e delimitadores da escola nova.

Mas Anísio Teixeira não estava sozinho no processo de reconstrução da educação brasileira, e outros educadores que também se tornaram conhecidos no cenário educacional brasileiro são Fernando de Azevedo<sup>21</sup> (redator e primeiro signatário do manifesto) e Lourenço

---

<sup>21</sup> Fernando de Azevedo nasceu em Minas Gerais, em 1894. Começa a lecionar na Escola Normal de São Paulo aos 26 anos e se forma em Direito, mas nunca praticou a profissão. Desde o seu primeiro contato com a educação, ela se tornou sua vocação. Aos 32 anos se torna Diretor Geral de Instrução Pública do Rio de Janeiro, iniciando a reforma da instrução pública na cidade (que seria continuada por Anísio Teixeira); aos 38, exerce o mesmo cargo em São Paulo, e aos 40 foi um dos fundadores e escreveu o anteprojeto da Universidade de São Paulo. Em 1959 redige o *Manifesto dos Educadores*, defendendo a escola única, gratuita, leiga e universal; já em 1965, em pleno regime militar, redige o *Manifesto dos Intelectuais*, defendendo a liberdade de expressão. Foi pedagogo, intelectual, jornalista, tendo trabalhado com diversos jornais de prestígio. Morreu em 1974, aos 80 anos, em São Paulo (PENNA, 2010).

Filho<sup>22</sup> – sendo que os dois haviam sido colegas de sala na escola normal de São Paulo, no início dos anos 1920. Os dois continuam amigos após a escola e conhecem Anísio Teixeira quando este chega ao gabinete de Fernando de Azevedo, então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal ainda no final da década de 1920, com uma carta de recomendação escrita por Monteiro Lobato. Os três intelectuais ficaram amigos, trocaram diversas cartas, confidências e o principal, se dedicaram arduamente à educação brasileira – sendo mentores do Manifesto dos Pioneiros (VAROTTO, 2009: 9).

Assim como muitos intelectuais e educadores brasileiros foram influenciados pelo movimento da escola nova, igualmente foi a professora Leontina Busch, que teve sua prática de ensino inspirada por intelectuais estrangeiros e brasileiros. Inclusive Lourenço Filho estudou anteriormente na mesma escola normal que ela, em Pirassununga. Sua prática pedagógica possuía elementos tanto do método intuitivo quanto da escola nova. Leontina lecionava na Escola Normal Padre Anchieta, para as futuras professoras, e também na Escola Primária anexa à escola normal (SANTOS, 2013).

---

<sup>22</sup> Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu no estado de São Paulo, em 1897. Aos 15 anos ingressou na Escola Normal de Pirassununga, recebendo o diploma de normalista dois anos mais tarde. Matriculou-se na Escola Normal de São Paulo e obteve outro diploma de professor. Foi convidado para ser Diretor Geral da Instrução Pública do Ceará, e fez uma reforma geral do ensino no estado. Em 1932 (ano do manifesto), foi convidado por Anísio Teixeira para organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal. Fundou revistas, escreveu livros e diversos artigos, foi educador, intelectual. Morreu em 1970, aos 73 anos, no Rio de Janeiro (MONARCHA, 2010).



#### 4 As afinidades do trabalho de Leontina Busch e John Dewey

Na época em que Leontina começou a lecionar, na década de 1920, o ideário da Escola Nova de Dewey e os ânimos de renovação da educação estavam aflorados, culminando alguns anos depois no *Manifesto dos Pioneiros*. Inspirada por essas novas ideias em relação à educação, ela aplicou elementos da escola nova na disciplina que lecionou na Escola Normal Padre Anchieta, chamada de Prática de Ensino. Foi por causa dessa disciplina que nasceu o Museu Didático, onde ela utilizou elementos do Método Intuitivo e da Escola Nova para a sua construção.

Muitas são as afinidades do trabalho desses dois educadores. Ambos acreditavam que a qualidade do ensino era melhor que a quantidade, colocavam a educação escolar como sendo fundamental para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos na vida como um todo. Falavam de saúde e higiene, da importância de motivar o aluno com o intuito de despertar o interesse pelas disciplinas, de coletar exemplares das mais diversas origens nas suas excursões, de confeccionar materiais, da formação moral, da aproximação com a comunidade, de cooperação, da conexão entre a vida escolar e a vida fora da escola (BUSCH, 1937; DEWEY, 1900, 1976).

Apesar de explicitar dois momentos importantíssimos e decisivos na vida dos dois educadores, tenho consciência que são entidades distintas: Leontina deu vida ao Museu Didático e Dewey à Escola-Laboratório. Mas ao ler sobre suas experiências, seus livros, os métodos utilizados, sua paixão pelo que desenvolveram, escola e museu se confundem, se completam; são responsáveis imediatos pela educação dos alunos que passaram pelas suas mãos. Ambos concordam que a educação vem da experiência, e colocam essa ideia em prática na sua vida profissional. É muito interessante o que Ted Ansbacher (1998) fala sobre os conceitos de Dewey, especialmente porque tenho a mesma sensação. Ele diz que tudo que Dewey fala sobre a educação baseada na experiência é relevante para os museus e, conseqüentemente, para a sua missão educativa<sup>23</sup>.

Dewey, nas suas obras completas (que estão disponíveis online), faz extensos relatos sobre suas viagens ao redor do mundo, descrevendo a situação atual desses países, com foco maior na área educacional. No relatório de visita à antiga Leningrado (atual São Petersburgo),

---

<sup>23</sup> No original: “[...] all that Dewey has to say about experience-based learning in the schools proves to be relevant to museums and their educational mission as well (ANSBACHER, 1988: 37).”

um fato que chamou sua atenção foi um museu nos arredores da cidade, considerado por Dewey como:

[...] o melhor museu composto por materiais naturais e coletivos com finalidade pedagógica que eu já vi [...] construído com base na exposição local da fauna, flora, mineralogia, etc., e do passado local e da história, feito pelos alunos por meio de excursões guiados por seus professores (DEWEY, 1928, tradução própria)<sup>24</sup>.

A afirmação de Dewey sobre como um museu ideal deveria ser é igual ao que pensa Leontina. O Museu Didático criado por ela pode ser descrito exatamente como esse museu escolar visitado na União Soviética (atual Rússia). Ambos concordam que a função de um museu é servir de base para a educação, proporcionando a observação e experimentação dos alunos. Já Leontina observava o trabalho feito com as alunas na escola normal e refletia que “o museu, integrado nela e funcionando deverás dentro dela, a impregnará desse caráter de laboratório ou oficina, de casa de trabalho de investigações e estudos de cousas e fatos úteis da vida do meio (BUSCH, 1937: 34).”.

Além da comparação do museu com um laboratório ou com uma oficina, ela se refere a “classes-laboratório”, que seriam classes especiais para alunos que apresentassem alguma defasagem no aprendizado. Por meio de testes ABC<sup>25</sup> e Dearborn<sup>26</sup> os alunos eram classificados e as classes eram divididas em forte, médio e fraco.

---

<sup>24</sup> No original: “The best museum of natural and social materials for pedagogical purposes I have ever seen is in a country district outside of Leningrad, constructed on the basis of a complete exhibit of local fauna, flora, mineralogy, etc., and local antiquities and history, made by pupils’ excursions under the direction of their teachers (DEWEY, 1928).”

<sup>25</sup> O Teste ABC foi criado por Lourenço Filho em meados da década 1930, com a finalidade de classificar os alunos que chegavam à escola pela primeira vez (que não tinham frequentado o jardim de infância ou tido qualquer contato com uma escola anteriormente) para cursar a 1ª série. Era feito individualmente, em aproximadamente oito minutos e possuía oito etapas; além de ser barato e eficiente. De acordo com o resultado, os alunos eram considerados como fracos, medianos ou fortes, sendo possível criar turmas homogêneas, para que um aluno fraco não atrasasse um forte (LIMA, 2007).

<sup>26</sup> Dearborn foi um psicólogo norte-americano criador de um teste de inteligência com a finalidade de traçar uma curva de desenvolvimento mental de uma criança. Tem dezessete etapas divididas entre jogos e desenhos, feitas em tempo variável, coletivamente. Procura analisar a capacidade de memorização, de vocabulário, de contar e observar (CAMPOS, 2002).

É imprescindível pontuar que essas classes especiais [...] foram fundamentais para o desenvolvimento do programa de Prática de Ensino e para o aproveitamento dos materiais pedagógicos confeccionados nas aulas de Prática de Ensino da professora Leontina, para compor o Museu Didático (SANTOS, 2013: 73).

As “classes-laboratório”, também chamadas de “classe azul” (para evitar discriminação), possuíam poucos alunos (geralmente 1/3 de uma classe regular) e, como a responsável era a professora Leontina, os materiais pedagógicos confeccionados para as aulas de Prática de Ensino eram utilizados com essas crianças. Segundo relatos da educadora, em apenas um mês de aula as crianças se desenvolveram melhor e retornaram às classes regulares.

Dentre suas várias afinidades, algumas foram selecionadas por serem consideradas de maior importância, como a abordagem metodológica que os educadores utilizam nos seus ensinamentos, a importância das excursões, os jogos educativos, a função social dos seus trabalhos e a atenção ou interesse dos alunos.

#### **4.1 Abordagem metodológica**

Apesar da Escola Nova ser a responsável pela renovação do ensino a partir do final do século XIX e início do século XX, outros métodos educacionais anteriores tinham o mesmo objetivo, como o Ensino Mútuo, Lancasteriano e o Método Intuitivo. Não acredito que um método educacional apareça do zero, e sim que os métodos vão aperfeiçoando erros cometidos no passado, vão se complementando, se ajustando, se adaptando às transformações pelas quais as sociedades passam ao longo dos anos. O próprio Dewey, no seu livro *Experiência e Educação* (1976), fala que o ideal não é rejeitar os processos antigos de aprendizagem, mas aprender com o que já foi feito e continuar a desenvolver os métodos anteriores. Segundo Fernanda Resende:

O mais interessante de ser observado, porém, é que, em meados da década de 1920, começou-se a discutir os princípios da Escola Nova, movimento

considerado marco inaugural da educação no Brasil, que trazia praticamente os mesmos princípios do método intuitivo, sem, entretanto, quase nunca citá-lo (RESENDE, 2002: 6).

O que acontecia na época era uma mistura do Método Intuitivo com a introdução dos aspectos da Escola Nova. A professora Leontina, em 1936, sendo a principal responsável pela colaboração das futuras professoras da Escola Normal Padre Anchieta com a Escola Primária em anexo, inclui a elaboração de um museu escolar às suas práticas de ensino. Num momento, Leontina diz que o plano de organização de um museu contido no livro *Técnica da Pedagogia Moderna* (1934), de Everaldo Backheuser, é ideal para aplicar na sua escola, sendo que o primeiro tópico diz que os museus escolares devem “estar de acordo com os princípios da nova pedagogia” (BUSCH, 1937: 27). Logo em seguida, fala sobre o museu como sendo “destinado a tornar o ensino intuitivo, prático e experimental no sentido de facilitar a compreensão de todas as matérias do programa escolar” (BUSCH, 1937: 31).

Os próprios museus escolares e os museus de classe apareceram para tornar a experiência intuitiva possível, para que os alunos tivessem contato direto com objetos, e a partir daí, deduzissem por meio de reflexões o que são, para que servem e como são construídos os objetos estudados. Essa era a finalidade das coleções feitas pelas estudantes da escola normal de Leontina; ensinar os alunos da escola primária anexa através de experiências sensoriais realizadas com inúmeros materiais de ensino e jogos. E o método oficial utilizado era o da escola nova (SANTOS, 2013: 50).

Numa passagem do livro *A Escola e a Sociedade*, Dewey lembra que:

Não podemos menosprezar a importância, para fins educacionais, do conhecimento pormenorizado e íntimo da natureza, adquirido graças ao contato direto com materiais e objetos reais, com os processos efetivos da sua manipulação e com o conhecimento das respectivas necessidades e utilizações sociais. Tudo isto envolvia um exercitar contínuo da observação, do engenho, da imaginação construtiva, do raciocínio lógico e da percepção da realidade adquirida através do contato direto com os fatos (DEWEY, 1900: 21).

Neste trecho, Dewey se refere à Escola Nova ou ao Método Intuitivo? São processos educativos parecidos, onde a experiência é a base do ensino. O papel do professor é que fica mais importante na Escola Nova, uma vez que ele é o responsável por “determinar o meio da criança e, portanto, indiretamente dirigir (DEWEY, 1902: 177)”. Apesar da criança se tornar o centro do processo, ela não é a única responsável pelo seu aprendizado; o professor é quem a guia pelas experiências realizadas dentro da escola para que ela chegue às suas conclusões.

## 4.2 Excursões escolares

Em relação às excursões, tanto Leontina quanto Dewey as consideravam experiências riquíssimas, capazes de desdobramentos no aprendizado escolar e na vida no geral. Excursões motivam as crianças só pelo fato de saírem da rotina escolar, do prédio onde a escola funciona (BUSCH, 1937). É o momento de observar diretamente a natureza, o meio ambiente ou o lugar selecionado; fazer anotações pessoais de pontos que cada um julga serem mais interessantes (que serão discutidos posteriormente, e que com certeza a criança irá procurar mais informações) e tornar os alunos ativos pela experiência da observação. Mayhew e Edwards analisaram o comportamento das crianças em relação às frequentes excursões realizadas por Dewey e relataram que “a agitação e o interesse das crianças pelas excursões nunca falhavam e sempre incluíam interesse aguçado no propósito científico de cada excursão” (MAYHEW; EDWARDS, 1936: 392, tradução própria)<sup>27</sup>.

Apesar de serem prazerosas e despertarem o interesse dos alunos, é necessário que tenham uma finalidade definida, um planejamento, uma metodologia educativa por trás do passeio, para que o assunto aprendido possa se transformar em conhecimento e se relacionar com o mundo real que a criança vive. O interessante é deixar as crianças soltas para explorar o lugar escolhido, incentivá-las a falar sobre a experiência da excursão, a conversar com os colegas de classe, questionar sobre o local (para as professoras que as acompanham ou funcionários que trabalhem no local, como por exemplo, no caso de um museu) e a relacioná-la com informações já adquiridas (BUSCH, 1937).

---

<sup>27</sup> No original “The excitement and interest of the children over the field expeditions were never failing and always included a keen interest in the scientific purpose of each excursion (MAYHEW; EDWARDS, 1936: 392).”

Dewey afirmava que as crianças aprendem tanto dentro quanto fora da escola, e que é imprescindível haver uma ligação entre esses dois mundos, tendo a criança “direito às suas excursões, aos longos passeios em que se conversa serenamente, permitindo que o vasto mundo exterior lhe abra as portas” (DEWEY, 1900: 41). O próprio esquema da escola de Dewey mostrado pelas figuras no Capítulo 2 mostra essa ligação; a escola é cercada pela vida. No jardim ao redor da escola, ele levava os alunos a conhecer a geografia local, as plantas, os animais. Também realizavam excursões para parques, florestas, fábricas, laboratórios de universidades, bibliotecas e museus (MAYHEW; EDWARDS, 1936). De acordo com George Hein (2004), os alunos da escola-laboratório de Dewey faziam grande uso de museus, por aproximadamente uma hora e meia todas as semanas, como parte das diversas excursões destinadas a conectar a escola com a vida real.

As excursões de Dewey eram muito semelhantes com as de Leontina. Ambos estimulavam os alunos a coletar objetos durante as excursões, com a finalidade de levá-los para a escola e usá-los como amostras. Tudo que era encontrado se relacionava com um campo do saber e tinha utilidade na escola: sementes, plantas, animais (como insetos), minerais (como cristais), entre outros. Leontina e os alunos utilizavam esses objetos para compor o acervo do museu escolar:

As excursões escolares são atividades intimamente ligadas à organização de museu escolar, visto que elas objetivam proporcionar aos aprendizes ensino para observações diretas no próprio ambiente natural, industrial, comercial, social ou institucional, onde a coisa ou fato em estudo existe ou em que está integrado. Não se pode cogitar da instituição de um museu escolar, de forma ativa, sem incluir no plano excursões escolares para coleta de muitos dos materiais de estudo que o devem compor (BUSCH, 1937: 64).

Leontina relata que as excursões são tão importantes que ela fazia questão de organizá-las com as alunas da escola normal para que estas aprendessem o significado de uma excursão escolar realizada com técnica; como se preparava e como era possível realizar atividades pedagógicas em cima do que tinha sido visto. Leontina afirmou que todas as excursões realizadas foram eficazes, tanto pelo prazer imediato do passeio quanto pelo material colhido.

### 4.3 Jogos e brincadeiras

Os jogos e as brincadeiras são utilizados tanto nas escolas – pelos professores, quanto nos museus – pela ação educativa e pelas próprias exposições, com a finalidade de ensinar entretendo, de uma maneira lúdica e divertida. Dewey afirma que entretenimento e educação são compatíveis (1976), conseqüentemente o jogo pode ser um recurso utilizado com a finalidade de educar, de ensinar por meios diferentes dos tradicionais.

A professora Leontina defendia “a utilização dos jogos como recurso indispensável para motivação e aprendizado das crianças” (SANTOS, 2013: 42), e suas alunas da escola normal fabricaram mais de 200 jogos educativos. Os jogos possuíam níveis diferentes de dificuldades, contemplando alunos de todas as faixas etárias e de séries diferentes. Faziam parte do acervo do museu escolar e eram utilizados por toda a escola. Ainda de acordo com Leontina, nas classes onde os jogos foram utilizados ela e suas alunas puderam:

[...] constatar o poder gerador e mantenedor de atividades que os jogos exerciam sobre crianças que tinham sido julgadas atrasadas pra o ensino de suas classes e, no entanto, no fim do ano, alcançaram, em boa parte, o grau de adiantamento exigido para sua promoção à classe seguinte (BUSCH, 1937: 74).

Já Dewey utilizava o recurso do jogo, na maioria das vezes, com outro sentido: como o faz de conta. Mayhew e Edwards (1936) relatam diversas encenações e dramatizações feitas pelos alunos para iniciar ou concluir tópicos de estudo. Reproduziam cenas do cotidiano (atividades feitas pelas suas mães em casa, as diferentes ocupações), interpretavam papéis (de fazendeiros, moleiros, lenhadores; reprodução de sociedades primitivas, civilizações antigas, histórias bíblicas, entre outros), mas também usavam jogos inventados por professores (nesse caso, como Leontina). Segundo Kishimoto:

Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no

jogo de faz de conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais, e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras (KISHIMOTO, 1998: 22).

Assim como nas escolas, nos museus os jogos são utilizados com a mesma finalidade educativa. Cabe ao setor de ação educativa do museu escolher qual a melhor maneira de integrar os visitantes (crianças ou adultos) às suas exposições de maneira prática e interativa, e o jogo é uma das principais.

#### **4.4 Função social**

Função social nada mais é que o papel de uma instituição perante a sociedade. Nesse ponto, Dewey e Leontina prezavam a função social das suas atividades educacionais, principalmente por ser uma forma de acabar com o isolamento dos alunos em relação à comunidade que os cercavam. Além de proporcionar uma maior integração entre alunos, pais e sociedade, tanto no museu de Leontina quanto na escola-laboratório de Dewey.

A professora falava em favorecer o trabalho para a elaboração do museu como uma cooperação entre alunos, professores, diretor e funcionários da escola, pais e familiares e amigos da escola. Também convidariam outras escolas e as pessoas da comunidade para conhecer o Museu Didático, e fariam um intercâmbio das suas coleções com as de outras instituições. Infelizmente, nem no livro da professora Leontina nem nos textos escritos sobre seu trabalho constam informações sobre os desdobramentos desses objetivos que ela traçou para o museu.

No seu livro *Democracia e Educação* (1979), Dewey dedica um capítulo inteiro refletindo sobre a educação como uma função social. Da mesma forma que o ambiente social influencia as crianças, a educação e as experiências que elas têm dentro da escola podem transformar o meio social em que vivem. Esse é um dos motivos pelo qual Dewey acredita que as crianças devem viver dentro da escola como elas vivem na sociedade. Criando mini sociedades em suas turmas e permitindo que crianças de todas as faixas etárias convivam



harmonicamente dentro dessas pequenas sociedades, ele influencia as crianças a viverem fora da escola da mesma maneira que vivem dentro. Desse modo, sua intenção era que no futuro, essas crianças promovessem mudanças na sociedade como um todo, utilizando a educação como força reformadora (DEWEY, 1900; 1979).

Dewey encarava as mudanças que ocorriam nas sociedades – principalmente as mudanças que aconteciam rapidamente e mudavam a vida de forma radical, como a Revolução Industrial – como transformadoras dos métodos educacionais, por necessidade de formar não apenas intelectuais, mas trabalhadores. Da mesma forma, esses novos métodos utilizados na escola (como trabalhos manuais e em oficinas), por criar alunos mais capazes e completos, acabam transformando a sociedade ao aplicarem na vida real as novidades que aprenderam na escola (DEWEY, 1900).

#### **4.5 Atenção, interesse e motivação**

Segundo a professora Leontina (BUSCH, 1937: 31, 32):

É fundamentalmente imprescindível a função da atenção na aprendizagem em geral, o problema máximo da arte de ensinar, que se depara a todo momento aos mestres, principalmente aos primários, é o de como despertar, manter e dirigir, com eficácia e economia, a concentração mental dos aprendizes nas aulas. Muitos são os fatores que colaboram para se lograr atenção eficaz, mas um há que sobreleva aos demais, antepondo-se mesmo a todos, porque é o que lhe dá origem: é o interesse do aprendiz pelo objeto da lição ou de seu conteúdo.

De acordo com ela, a atenção e o interesse são tão inerentes que às vezes chegam a ser confundidos; a diferença é que o interesse parte de uma ligação emocional e a atenção é a resposta mental a esse interesse. Portanto, nada melhor que o objeto em si, exposto para as crianças, para despertar seu interesse. Sendo assim, uma das finalidades de compor as coleções do Museu Didático seria avivar o desejo das crianças pelo aprendizado. Atingindo esse fim, por consequência a atenção estaria garantida.

Dewey também considerava que o interesse ocorria por uma propensão emocional do aluno (DEWEY, 1979). No seu ensaio *Interesse e esforço* (1978), Dewey discute o interesse espontâneo da criança e o interesse forçado. E como é mais fácil ensinar algum conteúdo quando a atenção das crianças está voltada para o que está sendo falado em sala de aula, quando ela relaciona os assuntos tratados em sala com a sua vida, ao invés de impor essa atenção, principalmente quando a criança se sente intimidada por saber que o conteúdo será cobrado em provas ou que ela pode ter alguma repreensão por não prestar a devida atenção:

Se o assunto-matéria das lições tiver um lugar apropriado na consciência em expansão da criança, se nascer das suas ações, pensamentos e sofrimentos passados, e crescer a partir da sua aplicação noutras realizações e receptividades, então não é necessário recorrer a nenhum expediente ou truque metodológico para atrair o interesse (DEWEY, 1902: 174,175).

No seu livro *A Escola e a Sociedade* (1900), ele dedica um capítulo à atenção. O educador associa a atenção a dois estágios de desenvolvimento da criança. Até os sete anos, a atenção é involuntária, “a criança está simplesmente absorvida por aquilo que está a fazer” (DEWEY, 1900: 126). Entre os oito e os doze anos, a criança começa a administrar de forma mais consciente suas ações e “concebe os resultados sob a forma de problemas ou de questões (DEWEY, 1900: 126)”.

## 5 Considerações Finais

Os métodos intuitivo e progressista apresentados no trabalho têm uma profunda conexão com a educação museal; principalmente porque o objeto é o centro do processo de aprendizagem. Nos métodos educacionais pesquisados a experiência é obtida por meio da observação pedagógica dos objetos que os alunos entram em contato. A partir desse encontro e da experiência proporcionada por ele é que o aluno se questiona, se interessa e procura mais informações; se torna ativo.

Tanto o Método Intuitivo quanto a Escola Nova, por colocarem o objeto e a experiência por ele proporcionada no centro do aprendizado, podem ser aplicados nos museus de uma forma geral. Pegando o exemplo dos museus escolares, que foi o foco da pesquisa, os dois métodos podem ser aplicados nesse tipo de museu; na verdade, os museus escolares é que dão todo o suporte necessário para que o método de ensino atinja seu objetivo.

Os alunos que entram em contato com o acervo dos museus escolares têm maior capacidade de compreensão dos assuntos estudados, dado que a experiência de ver os objetos, de tocar, cheirar, sentir o peso e a textura são muito mais eficazes que simplesmente imaginá-los. Como já foi relatado no desenvolvimento do texto, a própria professora Leontina afirma que alunos com defasagem de aprendizado, quando tinham acesso às coleções do acervo do Museu Didático e aos materiais pedagógicos utilizados em sala, tinham uma melhora surpreendente, considerando seu atraso escolar em relação a outros alunos. Logo nota-se que o contato com esses objetos aceleravam o desenvolvimento dos alunos, o conhecimento era apreendido de uma maneira acima do esperado.

Dewey e Leontina afirmam também que o papel do professor é essencial para que os alunos aproveitem ao máximo a educação democrática e moderna no qual acreditavam. Dewey reconhece que as descobertas e experiências dos alunos só acontecem como se espera por causa da astúcia dos professores em orientá-los. Já Leontina trabalhava com elementos dos dois métodos, e uma das preocupações no seu trabalho com as alunas da escola formal era justamente a adequação dessas alunas à educação renovada. Sendo esse um dos motivos pelo qual ela motivava suas alunas a confeccionar materiais pedagógicos e coleções para o museu escolar, tornando-as mais interessadas nos alunos e em como ensiná-los de forma mais precisa.

Continuei com um questionamento sobre o assunto discutido, mas essa inquietação apareceu como consequência das pesquisas feitas, não era uma preocupação inicial. Gostaria de entender porque hoje em dia não existem mais incentivos para que cada escola possua seu próprio museu escolar. Fiquei com a impressão de retrocesso por essas leis não serem mais obrigatórias, ainda mais se considerar as discussões durante o curso de Museologia e da ainda restrita área de atuação dos museólogos. A experiência da professora Leontina com o Museu Didático continua sendo atraente e possibilitaria uma abundância de conhecimentos, complementando os currículos das escolas. Se levarmos em conta a questão da tecnologia, seria possível não só o funcionamento de um museu dentro de cada escola, mas também de trazê-los para o mundo virtual, realizando a troca de informações que Leontina fala no seu livro de maneira rápida, eficaz e econômica. O acervo de cada museu escolar estaria disponível para qualquer outra escola, em qualquer lugar a apenas um clique de distância.

## Referências Bibliográficas

AURAS, Gladys Mary Teive. Manual de lições de coisas de Norman Calkins: operacionalizando a forma intuitiva de ensinar e de aprender. In: *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, n. 11, p. 79-92, 2007.

AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Resenha de: CALKINS, NORMAN A. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. In: *Educar em Revista*, n.21, p. 311-314, 2003.

AZEVEDO, Fernando de [et al.]. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BACON, Francis Leonard. *Novum organum, ou, verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza + Nova Atlântida*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. 278 p. (Coleção Os Pensadores).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1982. 136 p. (Coleção educação contemporânea).

BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. (Lições de coisas, v. 13). Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ObrasCompletasRuiBarbosa&pesq=licoes%20coisas>>. Acesso em: 14 de jul. de 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. In: *História da Educação*, v. 17, n. 39, p. 231-253, jan./abr. 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 128 p., il. (Coleção Educadores).

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 99-112, jan./abr. 2009.

BRASIL. *Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 16 de jul. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 14 de jul. de 2015.

BUSCH, Leontina Silva. *Organização de museus escolares*. São Paulo: Empresa Editora Brasileira, 171 p., il., 1937.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 369 p. (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

CASTRO, C. A.; LOPES, K. G. O ensino público no Brasil no final do século XIX. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. *Anais*, 2002, v. 1, p. 1-11.

DEWEY, John. *A Escola e a Sociedade (1900) e A Criança e o Currículo (1902)*. Portugal: Relógio D'Água Editores, 2002. 178 p.

\_\_\_\_\_. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposicao*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 292 p.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 416 p.

\_\_\_\_\_. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 101 p.

\_\_\_\_\_. *Experiência e natureza*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 318 p.

\_\_\_\_\_. Impressions of Soviet Russia. In: *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Disponível em: <<http://ariwatch.com/VS/JD/ImpressionsOfSovietRussia.htm>>. Acesso em: 07 de ago. de 2015.

\_\_\_\_\_. *Vida e educação*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 113 p.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 11, n. 1 (25), p. 67-92, jan./abr. 2011.

FERREIRA, Suzana da Costa. *A I Conferência Nacional de Educação: Contribuição para o estudo das origens da Escola Nova do Brasil*. Belo Horizonte: INEP/MEC, 1993. 53 p.

FREITAS, R. A. M. M.; ZANATTA, B. A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas escolares. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Goiânia. *Anais*, 2006, p. 1-10.

HEIN, George E. John Dewey and Museum Education. In: *Curator: The Museum Journal*, California, v. 47, n. 4, p. 413-427, out 2004. Disponível em: <[http://www.georgehein.com/downloads/Hein\\_DeweyMuseumEd.pdf](http://www.georgehein.com/downloads/Hein_DeweyMuseumEd.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

JAMES, William. *William James: selected unpublished correspondence (1885-1910) / 1986*. Disponível em: <[http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/31752/William\\_James\\_Selected\\_Unpublished\\_Correspondence\\_1885-1910.pdf?sequence=1](http://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/31752/William_James_Selected_Unpublished_Correspondence_1885-1910.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 28 de jul. de 2015.

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007. 288 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 63 p.

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. In: *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 11, n. 1, p. 145-152, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000100016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 de ago. de 2015.

MACHADO, M. C. G. *Rui Barbosa*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 140 p., il. (Coleção Educadores).

MACHADO, M. C. G.; MELO, C. S.; MORMUL, N. M. Rui Barbosa e a educação: as Lições de Coisas e o ensino da cultura moral e cívica. In: *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 18, n. 03, p. 320-330, set/dez 2014.

MACHADO, M. C. G.; SEKI, A. L. S. A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890. In: VIII JORNADA DO HISTEDBR, 2008, São Carlos. *Anais*, São Carlos, 2008, v. 1, p. 1-22.

MAYHEW, K. C.; EDWARDS, A. C. *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. 1936, 489 p. Disponível em: <[http://www.archive.org/stream/deweyschoolthela008095mbp/deweyschoolthela008095mbp\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/deweyschoolthela008095mbp/deweyschoolthela008095mbp_djvu.txt)>. Acesso em: 29 de jul. de 2015.

MENEZES, I. R.; TRINDADE, S. A. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, vol. 9, n. 36, p. 124-135, 2009. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3803>>. Acesso em: 23 de jul. de 2015.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 152 p., il. (Coleção Educadores).

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006. 111 p.

NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808 – 1889)*. Assis: 2003. 293 p.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 152 p., il. (Coleção Educadores).

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: *Educação & Sociedade*, vol. 21, n. 73, p. 9-40, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 de jul. de 2015.

PEIRCE, Charles S. *Escritos coligidos*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 276 p. (Coleção Os Pensadores).

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 162 p., il. (Coleção Educadores).

PETRY, M. G.; SILVA, V. L. G. da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). In: *História da Educação*, Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 79-101, set/dez 2013.

PIAGET, Jean. *Jan Amos Comênio*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 136 p., il. (Coleção Educadores).

POGGIANI, Ana Maria Lourenço. *Os museus escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2011. 109 p.

RESENDE, Fernanda Mendes. Divulgação do método intuitivo nas primeiras décadas republicanas: disciplina escolar ou método de ensino?. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA

- EDUCAÇÃO, 2002, Natal/RN. *Anais*, 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0768.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.
- ROCHA, V.; LEMOS, E. S.; SCHALL, V. Avaliação da aprendizagem sobre saúde em visita ao Museu da Vida. In: *História, Ciências, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, abr./jun. 2010, p. 357-378.
- SALMON, David. *The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment*. Cambridge (England): University Press, 1932. 112 p.
- SANTOS, Débora Pereira dos. *Prática(s) de Ensino na Escola Normal Padre Anchieta na década de 1930: O Museu Didático nas proposições da Professora Leontina da Silva Busch*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013. 158 p.
- SANTOS, Milton. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 176 p.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933*. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em 16 de jul. de 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SOËTARD, Michel. *Jean-Jacques Rousseau*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 100 p., il. (Coleção Educadores).
- SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 112 p., il. (Coleção Educadores).
- SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. In: *Revista Redescrições: Revista online de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana*, ano 2, n. 1, p. 39-50, 2010. Disponível em: <<http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/edicao5.htm>>. Acesso em 27 de jul. de 2015.
- \_\_\_\_\_. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. *Anais*, 2009, 15 p.
- TEIXEIRA, Anísio. A propósito da Escola Única. In: *Revista do Ensino*, Bahia, v. 1, n. 3, p. 12, 1924. Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/proesc.htm>>. Acesso em: 3 de ago. de 2015.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Plano de Desenvolvimento Físico da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 1971. 157 p.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos Métodos e Materiais de Ensino: A Escola Nova e Seus Modos de Uso*. São Paulo: Cortez, 2010. 224 p. (Biblioteca Básica da História da Educação brasileira; v. 6).
- VAROTTO, M.; ARCE, A. *Infância e Educação, na teoria educacional de John Dewey: uma análise da difusão de suas obras no Brasil após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932-1964)*. In: III Simpósio Internacional de Educação e Filosofia: 150 anos de John Dewey. Ribeirão Preto: Ed. Poiesis, 2009, p. 01-19.
- WESTBROOK, Robert B. *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2010. 136 p., il. (Coleção Educadores).



WIRTH, Arthur G; DEWEY, John. *John Dewey as educator: His design for work in education*. New York: John Wiley & Sons. 322 p.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. In: *Caderno Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago 2005.