

ENTRE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO: OS ESTUDOS DE CARLETON WASHBURN VIA PUBLICAÇÕES DA NEW EDUCATION FELLOWSHIP

BETWEEN PRODUCTION AND CIRCULATION:
CARLETON WASHBURN'S STUDIES IN NEW EDUCATION FELLOWSHIP PUBLICATIONS

ENTRE PRODUCCIÓN Y CIRCULACIÓN:
LOS ESTUDIOS DE CARLETON WASHBURN EN PUBLICACIONES DE NEW EDUCATION FELLOWSHIP

Nara Vilma Lima Pinheiro

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: naravlp@yahoo.com.br

Resumo : Por meio da reconstituição da trajetória profissional de Carleton Wolsey Washburne, este estudo procurou evidenciar as circunstâncias de produção suas ideias educacionais. Ao procurar saber mais sobre sua trajetória e suas ações educacionais, importantes redes de comunicação se revelaram, evidenciando que suas ações não foram isoladas, mas entrelaçadas a redes internacionais, cujos discursos e práticas foram incorporados por indivíduos e instituições adeptas da *Éducation Nouvelle* defendida pela *New Education Fellowship* [NEF]. De modo específico, interessa saber quais ideias de Washburne, os periódicos fundadores da NEF, fizeram circular internacionalmente. Para tanto, essa pesquisa se insere no campo da História da Educação e da História Cultural, utiliza-se da análise documental amparando-se nos estudos de Michel de Certeau e Peter Burke. Os resultados evidenciaram que a circulação das ideias de Washburne, via publicações da NEF, não privilegiou o conjunto de sua obra, mas os materiais autoinstrucionais, em especial os referentes ao ensino de aritmética.

Palavras-chave : educação progressista, escola individualizada, educação nova, ensino de aritmética.

Abstract : Through the reconstruction of the professional trajectory of Carleton Wolsey Washburne, this study sought to analyze the circumstances of the production of his educational ideas. When seeking to learn more about his trajectory and his educational actions, important communication network were revealed, showing that his actions were not isolated, but intertwined with international networks, whose discourses and practices were incorporated by individuals and institutions adept at New Education defended by New Education Fellowship [NEF]. Specifically, it is interesting to know which ideas of Washburne, the founding periodicals of NEF, circulated internationally. Therefore, this research is inserted in the field of History of Education and Cultural History, it uses documentary analysis based on the studies of Michel de Certeau and Peter Burke. The results showed that the circulation of Washburne's ideas, via NEF publications, did not favor the whole of his work, but the self-instructional materials, especially those related to the teaching of arithmetic.

Keywords : protestantism, education of the body, history of the body, health.

Resumen : A través de la reconstrucción de la trayectoria profesional de Carleton Wolsey Washburne, este estudio buscó resaltar las circunstancias de la producción de sus ideas educativas. Al buscar conocer más sobre su trayectoria y sus acciones educativas, se revelaron importantes redes de comunicación, mostrando que sus acciones no fueron aisladas, sino entrelazadas con redes internacionales, cuyos discursos y prácticas fueron incorporados por individuos e instituciones adeptas de la *Éducation Nouvelle* defendidas por *New Education Fellowship* [NEF]. Específicamente, estábamos interesados en conocer qué ideas de Washburne, las revistas fundadoras de NEF, circularon internacionalmente. Por eso, esta investigación se inserta en el campo de la Historia de la Educación y la Historia Cultural, utiliza un análisis documental basado en los estudios de Michel de Certeau y Peter Burke. Los resultados mostraron que la circulación de las ideas de Washburne, a través de las publicaciones de la NEF, no favoreció la totalidad de su obra, sino los materiales de autoinstrucción, especialmente los relacionados con la enseñanza de la aritmética.

Palabras clave : educación progresiva, escuela individualizada, nueva educación, enseñanza de aritmética.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo analisar a produção e a circulação dos estudos de Carleton Washburne, importante personagem na articulação e divulgação de ideias da *Progressive Education*. Suas experiências pedagógicas foram reconhecidas internacionalmente como um dos modelos pedagógicos inovadores para a pretendida renovação educacional, citada por pedagogos renomados e difundida em meados do século XX, pela *New Education Fellowship* (NEF), também conhecida como *Ligue Internationale Pour L'Education Nouvelle*, importante organização criada com o objetivo de promover a educação nova e desenvolver uma expansiva rede internacional de colaboradores para difusão de seus ideais (Rabelo, 2016). Por meio de suas publicações e de suas conferências internacionais, a NEF fez circular “[...] teorias, modelos, objetos e pessoas relacionados às pautas da Educação Nova, alcançando lugares diferentes e agregando novos pesquisadores e entusiastas” (Vidal & Rabelo, 2019, p. 211). Ao se filiar a essa organização, Washburne compartilhou suas experiências e ajudou a construir um repertório comum e partilhado de saberes experimentais e teóricos.

Apesar de não estar totalmente ausente da historiografia brasileira, poucos foram os estudos que tiveram como foco a vida ou as ações educacionais desse pedagogo estadunidense (Pinheiro & Valente, 2016; Pinheiro, 2017; Rabelo & Vidal, 2018; Rabelo, 2019). Dada essa constatação, busca-se na primeira parte desse artigo apresentar os principais elementos da vida pessoal e profissional de Washburne, que ajudaram a construir suas ações educacionais. Os dados analisados foram coletados em referências internacionais que tiveram como foco a educação progressista estadunidense. Na sequência, examinam-se as inovações pedagógicas, sob sua supervisão, que transformaram as escolas públicas de Winnetka em centro de educação progressista de referência internacional, no período de 1919 a 1943. E, por último, trata-se de analisar, via publicações da *Fellowship*, a circulação internacional das ideias de Washburne. Para tanto, as revistas *Pour l'ére nouvelle* (PEN) e *The New Era* (TNE) foram tomadas como “[...] espaço social e cultural da recepção e difusão, da interpretação e da negociação do conhecimento educacional [...]”, isto é, como produto de uma rede de comunicação, projetada para produzir e fazer circular conhecimentos sobre educação (Carvalho, 2009, p. 190). Entende-se por esta rede de comunicação, ‘uma comunidade de discurso’ na qual vários discursos são produzidos nas interações entre indivíduos, que produzem, interpretam e difundem conhecimentos. Essas interações incluem espaços de trocas de ideias e projetos, para se discutir métodos e resultados, onde as controvérsias e alianças são construídas (Hofstetter & Schneuwly, 2004). As revistas da NEF materializam a produção gerada nesses espaços de trocas sobre a educação nova. De modo específico, interessa saber quais ideias de Washburne os periódicos fundadores da NEF fizeram circular internacionalmente.

PERCURSO DE ELABORAÇÃO DA PRODUÇÃO DE CARLETON WASHBURN

Filho do médico George F. Washburne (1855 – 1936) e da professora, escritora e editora Marion Foster Washburne (1863-1944), Carleton Washburne (1889-1968) nasceu em Chicago, nos Estados Unidos, em meio a uma família que respeitava e valorizava a educação. Sua mãe foi uma entusiasta do movimento que tinha como foco o estudo do desenvolvimento infantil e defensora da educação progressista, sobretudo das ideias de Francis Parker (1837-1902) e John Dewey (1859-1952). Segundo Washburne, toda sua vida foi marcada por ideias da educação nova, discutidas em torno da mesa de jantar e da lareira de sua casa (Washburne & Marland, 1963).

No início de sua vida escolar, Washburne passou um tempo na escola experimental fundada por Francis Parker. Aos dez anos mudou-se com sua família para a zona rural de Elkhart, Indiana, onde completou o ensino secundário. Sua experiência na escola de Elkhart foi bem diferente da vivenciada na escola Parker. Enquanto sua educação inicial esteve fundamentada em uma abordagem centrada na criança, o ensino secundário esteve pautado na abordagem tradicional do método *lock-step*, construído nos mesmos moldes do sistema militar, baseando-se no pressuposto de que todos poderiam ser organizados e controlados “[...] da mesma maneira que um oficial militar comanda e dirige os movimentos corporais de uma companhia de soldados” (Washburne & Marland, 1963, p. 9). Preocupados com esse tipo de educação, seus avós maternos levaram-no para estudar em Chicago, na John Marshall High School, onde concluiu seus estudos.

Na universidade, Washburne decidiu seguir a carreira do pai e do avô materno, ao se matricular, em 1908, no curso de medicina da Universidade de Chicago. Após três anos de estudo, ele solicitou transferência do curso de medicina e concluiu sua formação no departamento de fisiologia, no qual obteve o título de *Master of Arts*.

Sem formação pedagógica institucional, mas beneficiado por uma lei que permitia a todos os portadores de diploma universitário lecionar em escolas elementares públicas, Washburne se valeu de sua experiência escolar para lecionar em escolas rurais. As dificuldades iniciais somadas ao desejo de dar às crianças a mesma educação que havia recebido, nas escolas progressistas que frequentou, convenceram-no de que o currículo deveria ser adaptado aos interesses, à capacidade e à compreensão de cada criança (Zilversmit, 1993). Mas Washburne não foi o primeiro a ter essa percepção.

Em São Francisco, outra figura renomada da educação progressista estadunidense, Frederick Burk já vinha denunciando as desvantagens da instrução tradicional ofertada nas escolas primárias, sua ineficiência e o abandono das crianças que não acompanhavam o ensino. Suas experiências alertavam para a necessidade de individualização do ensino com livros-textos, adaptados por assunto

às potencialidades de cada aluno (Meuer, 1988). Partidário da individualização do ensino, Washburne se tornou discípulo de Burk e passou a desenvolver experiências com materiais individualizados, nas classes anexas a Escola Normal de São Francisco (Gardet, 2018). Em parceria com Burk, ele passou cinco anos (1914-1919) em ‘áduo trabalho, rigoroso treinamento e produtiva atividade’. Nesse tempo ficou responsável pelo desenvolvimento e implementação dos materiais curriculares de ciências. Em 1918, ele defendeu a tese de doutorado intitulada *A science curriculum based on research* (Meuer, 1988).

Tempos mais tarde, por indicação de Burk, Washburne teve a oportunidade de experimentar suas próprias concepções pedagógicas, em escolas públicas de Winnetka, nos subúrbios de Chicago. Para Burk, a cidade era pequena, fácil de aplicar a experiência e com Washburne ainda jovem, qualquer falha não causaria grande impacto. Como superintendente, Washburne pôde executar um plano mais ambicioso, em vez de desenvolver suas ideias em uma classe, ele pôde fazer das escolas públicas um verdadeiro laboratório educativo. O lugar se mostrou propício para adoção de ideias educacionais progressistas, pois desde sua fundação a cidade foi palco para o desenvolvimento de teorias sobre a prática da democracia, favorecendo a recepção das ideias de John Dewey, da escola como miniatura da sociedade, como uma agência de construção da nova e mais agradável comunidade (Zilversmit, 1993).

Diferentemente do que ocorre em outros lugares, em que o Estado chama para si a responsabilidade pela educação pública, em Winnetka foram os homens de poder, sobretudo, empresários que assumiram a responsabilidade pela educação pública. Foram eles, os responsáveis por nomear os *experts* em educação, aos quais foram confiados “[...] o direito e o dever de organizar um sistema escolar público coerente e completo, sob sua direção e financiamento” (Hofstetter, Schnewuwlly & Freymond, 2017, p. 61). Tal foi o caso de Washburne, sujeito de *expertise*¹, convocado a produzir saberes sobre o sistema escolar, segundo uma lógica organizada por regras específicas do mundo científico. Os empresários responsáveis pela educação pública lhe deram liberdade para experimentar novas concepções pedagógicas, facilitando o desenvolvimento de um programa que permitiu agradar a diversos públicos, desde os adeptos das ideias de Dewey; os progressistas preocupados com a necessidade de restaurar um senso de comunidade da vida americana; os comprometidos em promover a criatividade e as artes; os preocupados com o desenvolvimento psicológico; até aqueles que desejavam a eficiência e melhor rendimento escolar. Essas ideias tiveram lugar em uma época “[...] em que a América, em transe de organização do trabalho, lhe sugere a fórmula

¹ Segundo Hofstetter e Schnewuwlly (2017, p. 38) entende-se por expertise “[...] uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências -, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos”.

sedutora, mas ambígua de taylorizar a instrução, para valorizar a educação” (Gilbert, 1974, p. 112).

Em resumo, a filosofia educacional das escolas de Winnetka foi resultado de três correntes convergentes que envolveram: a iniciativa de alguns pais em tomar as rédeas da educação pública de Winnetka, de modo que “[...] teriam orgulho de enviar seus filhos para elas” (Zilversmit, 1993, p. 47); o trabalho de Frederick Burk e seus associados; e sua própria experiência inicial como professor. Segundo Washburne e Marland (1963), a convergência dessas correntes se deu em virtude da apropriação de ideias educacionais que vinham se desenvolvendo anteriormente com Rousseau, Pestalozzi, Froebel, William James, G. Staley Hall, Francis W. Parker e John Dewey, além de outros que foram incluídos ao longo das suas investigações.

Em se tratando de apropriação, vale lembrar a análise do historiador Michel de Certeau (2012) sobre as práticas culturais, sobre um consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para delas extrair ‘maneiras de fazer’, isto é, os ‘consumos combinatórios e utilitários’ pelos quais os usuários articulam maneiras de pensar e procedimentos práticos, configurando um novo repertório de conhecimentos. Nesse sentido, Washburne pondera que ao considerar

Como um organismo em crescimento, que assimila muitos elementos, selecionando e usando o que precisa e os recombina, Winnetka usou livremente as ideias e experiências de muitas pessoas no mundo e as tornou parte de si mesmo. Então, por sua vez, tornou-se um elemento a ser assimilado por outros, perdendo sua identidade na proporção de sua assimilação (Washburne & Marland, 1963, p. 158, tradução nossa)².

Analizando essa citação pela ótica de Certeau, pode-se ir além e entender que essas apropriações de conhecimentos correspondem a outra produção, que se fez notar pelas maneiras de empregá-la por seus praticantes, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Dessas maneiras de empregá-las compuseram o que ficou conhecido como sistema Winnetka.

Por 24 anos Washburne se dedicou ao sistema de ensino de Winnetka, onde em parceria com sua equipe de professores reorganizou o currículo, redigiu novos materiais autoinstrucionais, elaborados sob medida, o que permitiu as crianças se autoinstruírem, segundo seus avanços ou atrasos em diferentes matérias e níveis, e prosseguir em seguida a uma autoavaliação com ajuda de testes de diagnósticos (Gardet, 2018). Durante esse tempo, sob sua supervisão, os professores foram

² “As a growing organism assimilates many elements, selecting and using what it needs and recombining them, so Winnetka has freely used the ideas and experiences of many people over the world and made them a part of itself. Then, in turn, it has become an element to be assimilated by others, losing its identity in proportion to its assimilation”.

encorajados a participar de todos os aspectos de desenvolvimento de pesquisa para crescimento profissional.

Washburne e seus discípulos passaram um tempo ensinando na *École International* de Genebra, Suíça, na *American School* de Tokyo, Japão, e na *American College* de Beirute, Líbano. Outros ainda trabalharam, ensinaram ou estudaram em várias faculdades e universidades dos Estados Unidos. As experiências supervisionadas por Washburne atraíram a atenção internacional e seus artigos foram traduzidos para várias línguas.

Interessado na *Éducation Nouvelle* (Escola Nova, no Brasil), em 1926, Washburne fez uma viagem de estudos pelos principais lugares de divulgação desse ideário na Europa (Inglaterra, Bélgica, França, Suiça, Thecoslovaquia). Ao retornar dessa viagem, ele publicou suas impressões na obra intitulada *News schools in the old world* (Gardet, 2018). No ano seguinte, 1927, ele se juntou a *New Education Fellowship* (*Ligue internationale d'éducation nouvelle*) para participar do quarto congresso realizado em Locarno. Nesse congresso, Washburne apresentou, em parceria com oito membros de sua equipe de professores, uma conferência sobre a técnica desenvolvida em Winnetka. Sua palestra ganhou notoriedade e foi amplamente comentada nas revistas especializadas (Gardet, 2018). A participação de Washburne e sua equipe se tornaram constante nos congressos realizados sob a égide da NEF. Esses espaços constituíram-se em momentos privilegiados de trocas, que jogaram papel fundamental na circulação de saberes sobre a educação nova.

No decorrer dos dez primeiros anos de trabalho, Washburne conseguiu fazer de seu método uma experiência de reconhecimento internacional, citada por pedagogos renomados e pelos principais jornais da época, tornando-se como Francis Parker ou John Dewey, uma das figuras principais da educação progressiva estadunidense (Gardet, 2018).

Na década de 1930, ele passou a fazer parte do comitê executivo da *Progressive Education Association* (PEA), fundada em 1919 e presidida por John Dewey desde 1926, a qual se tornou, em 1932, a seção americana da NEF. Sua participação ativa na associação lhe rendeu a presidência do comitê executivo da PEA, no período de 1937 a 1941. Década particularmente difícil, tanto para Washburne quanto para o movimento de educação progressista nos Estados Unidos, em razão da crise econômica que atingia o país desde 1929, gerando implicações quanto aos custos considerados exorbitantes da pedagogia individualizada.

Para além das dificuldades econômicas, Washburne enfrentou questões de ordem política, pelo engajamento cada vez mais ideológico da PEA em favor de uma ordem social nova e as críticas ao sistema capitalista. Como membro da PEA, ele se viu obrigado a se defender várias vezes dos líderes econômicos que o acusavam de ser comunistas ou esquerdista, em razão de suas viagens à antiga União Soviética e pelo fato de sua mãe e irmão serem simpatizantes de ideias socialistas.

Convocado pelo exército estadunidense a reformular os sistemas educacionais e livros didáticos de países submetidos ao fascismo, Washburne parte na década de 1940, após um treinamento de três meses na escola militar da Universidade da Virgínia, com o objetivo de democratizar as escolas italianas e introduzir nelas os princípios da escola progressista (Gardet, 2018). Como ministro da educação na Itália, posto que ocupa de 1945 a 1946, Washburne estabeleceu junto com especialistas italianos, novos programas para o jardim da infância e ensino fundamental. Além de auxiliar na reorganização de escolas submetidas ao fascismo, Washburne teve participação ativa na criação da seção brasileira da NEF, em 1942 por ocasião de sua visita ao Brasil (Rabelo & Vidal, 2020).

Desapontado com o impacto reduzido das orientações que ele tenta dar à reforma educacional italiana, haja vista as dificuldades de se viver e trabalhar para a reconstrução de um país dividido e destruído pelos bombardeios nazistas. Washburne se interessa pelas experiências desenvolvidas em escolas como a *Scuola-Città Pestalozzi*. Tratava-se de uma escola experimental, fundada em 1945, por Ernesto Codignola, em Florença. Fundamentada nos princípios da escola ativa de Dewey, a *Scuola-Città Pestalozzi* assumia “[...] a escola como comunidade e a comunidade como sociedade [...]” tendo em vista a “[..] necessidade de formar cidadãos autogovernados” (Gobbo & Pizzi, 2013, p. 229). É esse modelo que ele tenta promover, quando do seu retorno a Milão, Itália, no período (1947-1949) que esteve a frente do Serviço de Informação dos Estados Unidos (Gardet, 2018).

É também a esse tempo que ele se torna presidente internacional, de 1948 a 1956, da NEF (Meuer, 1988). Em 1949, ele retornou aos Estados Unidos, onde se tornou diretor da escola de formação de professores do Brooklyn College, em Nova York. Após 40 anos dedicados à educação, Washburne se aposenta como professor da Faculdade de Educação da Universidade de Michigan, em 1961.

INOVAÇÕES EDUCACIONAIS REALIZADAS EM WINNETKA

Nesse item, inovação não é vista como algo repentino e individual, mas como o uso criativo de ideias pré-existentes, elaboradas de modo gradual e coletivo, tal como nos sugere Burke (2016). Ao analisar minuciosamente aquilo que é considerado como uma inovação, Burke (2016) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, ela se revela como ‘uma adaptação de uma ideia ou técnica preexistente para novos fins’. Uma espécie de ‘deslocamento’ de um campo de atuação para outro, elaborado por pessoas que ‘trabalham com mais afinco’, pois tiveram que lidar com algumas dificuldades que lhes levaram a assumir “[...] mais riscos que seus colegas convencionais porque têm menos a perder” (Burke, 2016, p. 50). Esse deslocamento de ideias pode ocorrer tanto de modo individual quanto coletivo. E quando ocorre de modo coletivo é porque houve a interação criativa de

um grupo pequeno, com interesses comuns, com formações distintas e que se encontra com certa regularidade.

Como mencionado no tópico anterior, a ideia de individualização do ensino não era completamente nova. Experiências já estavam se desenvolvendo no âmbito da Escola Normal de São Francisco, sob a supervisão de Burk. Ao tomar contato com essas ideias, das quais ele era simpatizante, é inevitável, que Washburne tente se apropriar delas, conferindo-lhes novos sentidos. Mas isso não se deu de modo individual.

Articulando teoria e procedimentos práticos, Washburne lançou mão de investigações científicas para legitimar seu projeto reformador. Nessa empreitada, ele se apropriou de vocabulários, de expressões, de ferramentas psicológicas e estatísticas que melhor justificaram suas ações e, convidou os professores das escolas sob sua supervisão a comporem o quadro de investigadores, encorajando-os a participarem de todos os aspectos de desenvolvimento das pesquisas, a fim de convencê-los a modificar práticas pedagógicas já consolidadas. Tendo como propósito a individualização do ensino, a ideia inicial foi organizar, em parceria com os professores adeptos de sua proposta, uma lista de conteúdos e metas a serem alcançadas pelos alunos em cada matéria de ensino. Tratava-se de uma reorganização do currículo, fundamentada no ‘que ensinar’, com temas necessários a qualquer pessoa que crescesse em uma sociedade moderna, sobre os quais o aluno pudesse trabalhar (Zilversmit, 1993). Nessa primeira etapa o trabalho consistia em desdobrar o programa em questões gerais e exercícios individuais. A lista deveria conter habilidades e informações básicas, absolutamente, essenciais para todos os membros da sociedade. Tratava-se daquilo que Washburne denominou de *common essentials*, os conhecimentos essenciais utilizados pela maioria dos adultos na vida civil, social, privada e, ao mesmo tempo, algo comum a todas as pessoas independentemente da profissão.

A relação de conteúdos a serem ensinados nas escolas de Winnetka foi construída a partir de uma ambiciosa pesquisa, lançada na mídia popular, sobre as matérias da escola primária. De posse dos resultados apontados pelas enquetes, sua equipe construiu uma primeira listagem do que viria a ser o programa escolar de ciências sociais, geografia e história. Na sequência foi elaborada, também por meio de enquete, a listagem de conteúdos necessários para o ensino de aritmética. No entanto, em razão dos altos índices de reprovação em aritmética, uma simples listagem de conteúdos não seria suficiente para superar esse problema. Seria preciso saber, cientificamente, a idade mais adequada para apresentar às crianças cada um dos assuntos presentes no programa de aritmética. Nesse sentido, Washburne teceu críticas ao modo como os matemáticos e autores de livros de aritmética organizavam os assuntos a serem ensinados na escola primária, os quais pareciam não “[...] não ter uma base clara, concisa e lógica para discriminar o que deve ser

incluído do que deve ser excluído” (Washburne, 1934, p. 3, tradução nossa)³. Tratava-se de substituir a lógica de organização interna da própria aritmética por uma lógica psicológica cujos conteúdos aritméticos fizessem sentido para a vida prática (Pinheiro & Valente, 2016). Por meio da aplicação de testes psicológicos e testes pedagógicos (de diagnósticos e de rendimento), Washburne descobriu a ordem cronológica a seguir no ensino de aritmética em função da psicologia infantil.

Estabelecer um programa de acordo com a vida em sociedade e ordená-lo, segundo o desenvolvimento psicológico infantil, ainda não seria suficiente para um ensino sob medida, que considerasse as diferenças individuais. Se fazia necessário individualizar o ensino. Não se tratava aqui de um ensino individual, em que todos executam individualmente as mesmas atividades e ao mesmo tempo, mas de escolher o trabalho escolar para cada um de acordo com suas particularidades, visando assegurar melhor rendimento e eficiência do ensino. Essa individualização só seria possível com a elaboração de materiais apropriados, de autoinstrução e autocorreção.

A elaboração de material apropriado era considerada por Washburne como a parte mais difícil de individualização do ensino, pois não havia textos adequados e suficientes à venda. A solução encontrada foi mimeografar folhas de tarefas e explicações suplementares ou textos utilizados em escolas que já vinham trabalhando com o sistema de ensino individual. Como ponto de partida, Washburne tomou de empréstimo de Burk os stencils dos testes de aritmética, utilizados na Escola Normal de São Francisco, com a promessa de lhe enviar, posteriormente, os stencils reformulados a partir dos dados coletados em Winnetka.

Nesse material cada assunto a ser aprendido iniciaria por um texto autoinstrutivo, com explicações tão claras que quase todas as crianças podiam entender o vocabulário e o conteúdo. Cada unidade do material dividia-se em etapas, envolvendo apenas um novo conceito, com exemplos, exercícios para prática e testes de diagnóstico.

A individualização do ensino de aritmética requeria objetivos claros, que fossem alcançados diretamente e outros indiretamente. Os objetivos gerais, mais amplos, poderiam ser alcançados indiretamente por meio de discussões e projetos, tais como a noção de quantidade e o conceito de número, ordem e rigor no trabalho e o domínio do sistema de numeração indo-árabico. Os objetivos mais específicos e indispensáveis seriam o conhecimento de todos os fatos numéricos elementares e as unidades de medidas mais comuns; a prática dominada das quatro operações fundamentais com inteiros, frações e decimais; a habilidade e acerto para aplicar essas operações nos usos e situações da vida. Cada um desses três objetivos requeria uma técnica própria de individualização.

³ “[...] tener ninguna base clara, concisa y lógica para discriminar lo que se debe incluir de lo que se debe excluir”.

Para Washburne, o fracasso em aritmética era oriundo da insuficiência do desenvolvimento mental e do domínio inadequado da ‘fundação do conhecimento’ de noções básicas, como números e operações. Pensando nisso, ele criou um conjunto de cartas para trabalhar o conceito de número (Figura 1), tendo em vista que os anos iniciais seriam dedicados à passagem da objetivação do ensino para as primeiras abstrações. E outro conjunto (Figura 2) para trabalhar nas três primeiras séries com as combinações mais fáceis das operações de adição e subtração.



Figura 1 - Washburne individual Arithmetic Cards, N415.
Fonte: Acervo iconográfico da autora.



Figura 2 - Washburne individual Arithmetic Cards, N416.
Fonte: Acervo iconográfico da autora.

Nos demais anos da escola primária as crianças continuariam a aprendizagem das combinações de todas as operações fundamentais pela coleção *Washburne Individual Arithmetic* (Figura 3), tendo em vista uma automatização das combinações e seu emprego na resolução de problemas.

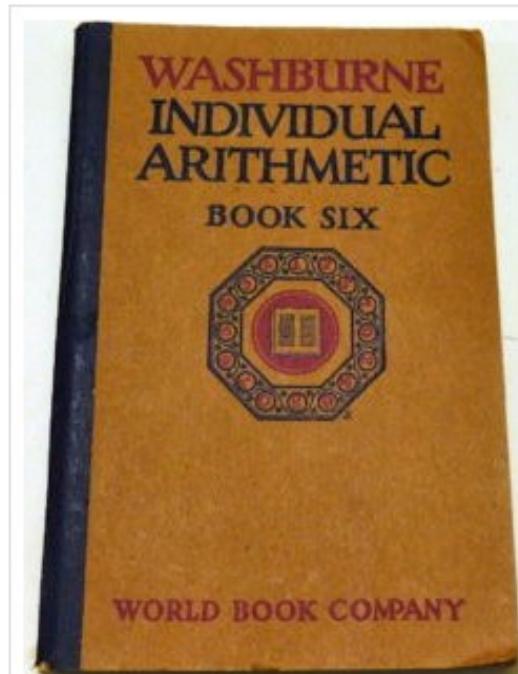


Figura 3 - Capa de *Washburne Individual Arithmetic* (livro 6).
Fonte: Acervo Alda Lodi.

Apesar do foco das escolas de Winnetka ser a individualização do ensino, suas práticas incluíam atividades grupais e criativas, como arte, música, discussões sobre eventos atuais, autogoverno estudantil e viagens de campo, para que as crianças trabalhassem juntas, de modo a aprenderem a cooperar socialmente com outros indivíduos (Washburne, 1925). Essas atividades criativas, consideradas os expoentes da função educativa, seriam as responsáveis por dar “[...] vida ao programa escolar, sua verdadeira educação [...]”, pois submeter os alunos à aprendizagem de leitura, escrita e cálculo não passava de instrução (Washburne, 1934, p. 29). Tais atividades envolveriam a discussão sobre matérias discutíveis, sobre os assuntos estudados, organizadas por meio de jogos, bazares, clubes, comitês, assembleias de autogoverno, confecção de periódico escolar, trabalhos manuais, enfim todo tipo de projeto que envolvesse a coletividade escolar.

Essa parte do ensino se fundamentava nos estudos dos avatares da educação progressista estadunidense, nas necessidades das crianças, as quais tinham por direito o domínio de conhecimentos e habilidades que provavelmente usariam na vida adulta, e na garantia que elas tinham de viver naturalmente, felizes e plenamente como crianças. Segundo Zilversmit (1993), exceto pela individualização do ensino, as atividades grupais e criativas estavam compatíveis com aquelas

defendidas por John Dewey, colocando as escolas públicas de Winnetka na tradição de educação progressista. Essas atividades baseavam-se firmemente nos princípios progressistas, ao considerar os interesses da criança, estimulando a criatividade e o senso de comunidade. Nesse sentido, o plano educacional de Winnetka visou cumprir a visão de Dewey de uma escola capaz de preparar as crianças, ajudando-as a criar uma sociedade melhor. No entanto, ainda que a instrução individualizada e a adequação do currículo às capacidades de cada aluno refletissem a preocupação do progressivismo, o programa não incluía a premissa de que os próprios interesses das crianças deveriam ser a base para o trabalho escolar. Esse aspecto da filosofia da educação de Washburne fundamentava-se muito mais nas ideias de individualismo de Stanley Hall⁴, e do movimento de eficiência na educação, com ênfase na identificação dos *common essentials*, cujo principal representante foi E. L. Thorndike, do que nas ideias de Dewey (Zilversmit, 1993).

Convencido de que o sucesso de seu plano educacional dependia de uma formação profissional mais adequada aos professores, em fins de 1928, Washburne passou a oferecer um curso de verão, de seis semanas, na Universidade de Minnesota, com aulas de demonstração ministradas pelos melhores professores de Winnetka. Nos 12 anos seguintes, o curso passou a ser oferecido na própria cidade com o nome de *Winnetka Summer School for Teachers*. Embora apresentasse bons resultados, Washburne ainda não estava satisfeito com o tempo de duração do curso. Considerava praticamente impossível, em seis semanas de palestras, seminários e observações, desfazer hábitos e técnicas já incorporadas pelos professores acostumados a lidar com as aulas, ao invés de indivíduos. Para lidar com indivíduos seria necessário ensiná-los a organizar atividades criativas de grupo, dar-lhes uma visão sobre as causas do comportamento indesejáveis das crianças e como lidar, de modo eficaz, com aquelas que apresentavam tal comportamento (Washburne & Marland, 1963, p. 124).

Essa insatisfação levou-o a organizar, em parceria com Flora J. Cooke e Perry Dunlap Smith a *Winnetka Graduate Teachers College* (1932-1954). Ambos diretores de escolas particulares bem conhecidas e de filosofia semelhante às das escolas de Winnetka. A escolha desses parceiros não se deu por acaso. Flora Cooke havia sido diretora da Francis W. Parker School, escola que levava o nome de seu fundador o coronel Francis W. Parker, considerado por John Dewey ‘o pai da educação progressiva’. Como já dito anteriormente, escola frequentada por Washburne em sua infância. Quanto a Perry Smith, este era amigo de infância, dos tempos que cursara a Parker School, e coincidentemente chegara a Winnetka, em 1919, para organizar e dirigir a North Shore Country Day School.

A *Winnetka Graduate Teachers College* funcionava como uma escola laboratório, com oportunidades de observação, experiência e pesquisa aos alunos

⁴ Washburne se apropriou das ideias de Hall via Burk, seu mentor. Burk havia estudado com Hall.

graduados. Essa instituição era vista por Cooke, como uma pequena faculdade para graduados bem qualificados, que desejassem se preparar para ensinar o tipo de educação que as escolas fundadoras representavam. O currículo da escola fundamentava-se no princípio progressista de aprender fazendo, no qual a formação ocorria por meio de um sistema de seminários e treinamentos, de modo que o estudante passava a maior parte do tempo como estagiário, recebendo de professores experientes preparações mais adequadas aos seus interesses, aptidões e ao campo de trabalho da pós-graduação (Sadovnik & Semel, 2002, p. 136).

Todos os anos a instituição recebia em média 12 estudantes, sendo alguns deles estrangeiros, de países europeus, da Austrália, do Canadá, da China ou da Índia, enviados por pessoas renomadas como, por exemplo, os psicólogos Alfred Adler (Viena) e Jean Piaget (Suíça). Alguns de seus graduados se destacaram na educação, como é o caso de Anathnath Basu da Índia, organizador e diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Calcutá e do Instituto Central de Educação de Delhi. Outros assumiram cargos nas instituições colaboradoras da *Graduate Teachers College*.

Com a aposentadoria de Flora Cooke, em 1934, Perry Smith, em 1954 e a saída de Washburne, em 1943, responsáveis por atrair estudantes e orientar seus destinos, em 1954 a *Graduate Teachers College* deixa de existir.

CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL VIA PUBLICAÇÕES DA NEF

A filosofia de Washburne, bem como suas experiências educacionais e projetos de pesquisa, desenvolvidos em Winnetka, não tardaram a cruzar as fronteiras estadunidenses. Por meio da publicação de artigos, de livros, de cursos ministrados no *Teacher College*, de viagens nacionais e internacionais e das relações de cooperação com colegas de Universidades, Washburne tornou o sistema pedagógico de Winnetka conhecido em todo o mundo. Suas pesquisas foram publicadas na Inglaterra e Austrália e em muitos outros idiomas, como francês (Bélgica e França), espanhol (Espanha, Argentina, Equador e Chile), italiano, alemão, finlandês, dinamarquês, polonês, árabe, tcheco, chinês, japonês e bengalês (Washburne & Marland, 1963). Segundo Washburne, sua reputação começou a se espalhar nacional e internacionalmente a partir do momento que as escolas de Winnetka abriram suas portas a todos aqueles que desejaram assistir, questionar e criticar seu trabalho. Suas ideias atraíram representantes do velho mundo, dentre eles: Ovide Decroly, Raymond Buyse e Theódore Simon (Vergnon, 2019).

Em particular, suas ideias passaram a circular por uma rede não governamental e por consequência não prescritiva. Sem dúvida, a participação dele em associações nacionais e internacionais, permitiu-lhe ampliação de sua atuação profissional. Sobretudo, quando representantes de Winnetka passaram a fazer parte

do programa de quase todos os congressos internacionais realizados pela NEF, desde 1925. A cooperação com colegas se deu por meio do empréstimo de professores para demonstrarem o método e a prática de ensino desenvolvidos nas escolas de Winnetka. Esse foi o caso de Marion Carswell, uma das primeiras professoras emprestadas para atuar em Bronxville (EUA) em 1924, e na *École International* de Genebra (Suíça), em 1927; de Mildred Hurghes que atuou na *American School* de Tóquio (Japão); e do American College de Beirute (Líbano). Todos levaram consigo de um a três professores de Winnetka (Wasburne & Marland, 1963).

Pareceu-nos essencial um estudo das revistas *Pour l'ére nouvelle* (PEN) e *The New Era* (TNE), ambas são periódicos fundadores da NEF, e principalmente dada a ampla representatividade desses periódicos em escala internacional, a fim de melhor compreender a circulação internacional de suas ideias. Essas revistas funcionaram como uma espécie de ponto de encontro de ideias, aberta a todos que trabalhassem com a renovação educacional, nos moldes defendidos pela NEF. Tratava-se de um espaço privilegiado de publicação destinado tanto aos educadores que desejassem compartilhar suas experiências quanto aos cientistas para apresentarem o progresso de suas pesquisas, construindo assim uma rede internacional de circulação de saberes experimentais ou teóricos.

Na análise preliminar dos periódicos, evidenciou-se que as redes de comunicação, da qual Washburne estava conectado, tiveram importância ímpar na circulação e apropriação do ensino individualizado, sobretudo de aritmética. Alguns personagens chave da NEF, em meio a suas concepções de educação nova, selecionaram e divulgaram procedimentos práticos das experiências de Washburne, tal como Adolphe Ferrière e Beatrice Ensor.

Quando Washburne publicou seu primeiro artigo na PEN, para apresentar a renovação pedagógica que vinha desenvolvendo nas escolas de Winnetka, ele não é desconhecido dos leitores. Dois artigos anteriores já vinham citando suas experiências como das “[...] mais interessantes de prática escolar da América” (*Écoles expérimentales...*, 1923, p. 65). Além da visibilidade de suas práticas, havia a publicidade de sua visita a Genebra e de sua viagem de estudos pela Europa, em fins de 1922.

Em um contexto no qual as trocas transatlânticas sobre questões educacionais eram limitadas, Washburne embarcou em uma viagem de estudos a fim de melhor conhecer as experiências educacionais desenvolvidas no continente europeu e disseminar as experiências estadunidense (Vergnon, 2019). A ideia não era visitar todas as escolas experimentais, mas visitar todos os tipos existentes em cada país. Não se tratava de um mapeamento estatístico, tampouco de uma pesquisa sobre as escolas, mas de tentar descobrir as ideias educacionais que fundamentavam tais experiências, de como elas estavam sendo implementadas e a opinião pessoal daqueles que estavam preocupados com os resultados das experiências (Washburne, 1923). Nessa ocasião, ele visitou 21 escolas em oito países, todas faziam parte da

lista elaborada pela NEF em sua visita. De volta aos Estados Unidos, ele publicou suas impressões no texto intitulado *Progressive tendencies in european education* (1923). Três anos mais tarde, em parceria com Myrion Stearns publicou o livro *New Schools in the old world*.

Segundo Carvalho (2007, p. 277), nos anos 1920 e 1930, esse tipo de visita/viagem de estudo tinha por objetivo “[...] a propaganda de uma causa, destinada a expandir e fortalecer um movimento e a conquistar apoio para a causa que defende”. Várias figuras do movimento em prol da educação nova utilizaram esse modo de divulgação e de aprendizagem por meio de visitas. Como exemplo, temos Ferrière que visitou várias experiências no leste europeu e na América Latina, e Decroly que visitou várias escolas no continente americano. Esse modo de aprender e de divulgar permitia aos viajantes ver o que os outros estavam fazendo, aprender sobre seus métodos e, principalmente, compartilhar suas próprias experiências. Nesse sentido, Washburne viajou com o objetivo de aprender, difundir e dar a conhecer internacionalmente as práticas pedagógicas da educação progressista desenvolvidas nas escolas de Winnetka.

Das viagens que realizou pelo continente europeu, Washburne deu visibilidade à educação russa ao publicar seu relato de viagem na TNE (Washburne, 1928a), sob o título ‘The good and bad in russian education’ e na PEN sob o título ‘Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'Education en Russie’ (Washburne, 1928b). Ao que parece, a publicação sobre a educação russa se deu em virtude da dificuldade de se realizar a visita, o que acarretou no adiamento da viagem, prevista inicialmente para 1922. Essa viagem só veio se concretizar anos mais tarde, quando a pedido do Comitê Executivo da NEF, durante o congresso de Locarno, Washburne retomou sua tentativa de viajar à Rússia.

O interesse em relatos “[...] sobre a reorganização dos sistemas públicos de ensino de outros países [...]” passou a ser mais frequente em revistas da NEF com a mudança na administração da PEN, que em 1925 passou a contar com um redator francês, Paul Fauconnet, e um redator belga, Ovide Decroly, para além do cargo de Ferrière como redator-chefe (Carvalho, 2004, p. 154). Tomando a Rússia como exemplo, os relatos sobre a obra educacional “[...] entendida como fator de transformação social [...]” tinha lugar especial nas páginas de revistas “[...] cujos objetivos eram propagar e evidenciar a extraordinária expansão internacional da educação nova, de certo modo tornam equivalentes as iniciativas relatadas” (Carvalho, 2004, p. 155). De fato, em seu texto, Washburne evidencia alguns elementos da educação nova em escolas russas e as transformações sociais que elas operavam. Embora a centralização do ensino e a ignorância das diversidades individuais ainda fosse um obstáculo ao progresso da educação russa (Washburne, 1928a, p. 31).

Retomando o primeiro artigo publicado por Washburne (1925) na PEN, nesse texto as escolas renovadas de Winnetka são apresentadas em uma narrativa

descritiva e detalhada para que o leitor pudesse compreender todas suas características, objetivos, métodos, atividades e, principalmente, diferenciá-las de outro tipo de escola nova, comum tanto na Europa quanto na América. Para bem marcar essa diferença, ele apresenta dois tipos de escolas novas: um tipo que conservava os antigos métodos no ensino de leitura, escrita, cálculo e outros ramos principais, mas que ampliava o programa ao admitir o trabalho manual, as excursões a pé, as ciências naturais e artes; e o outro tipo que fundamentou toda a reforma empreendida em resultados de investigações científicas, desde os ramos mais elementares do ensino (Washburne, 1925).

Alguns personagens renomados da educação nova mencionam, em seus artigos na PEN, as experiências de Washburne. Tal foi o caso de Ferrière, que sob a égide da *Éducation Nouvelle* divulgou por meio de vários artigos, publicados entre 1925 a 1939, as experiências desenvolvidas nas escolas de Winnetka e seu uso em algumas classes da *École International de Genebra*. Sob sua direção, a *École International* se apropriou das experiências de Washburne, conformando-lhe novos sentidos, o que levou Ferrière a exemplificá-las como práticas bem-sucedidas ao lado do plano Dalton, do método de John Dewey e de Decroly, todos adotados pela escola.

Ao serem divulgadas nas páginas da PEN pelo próprio Ferrière, as experiências de Winnetka ganhavam a chancela da NEF, o que facilitou sua propagação em outras terras. Isso pode ser confirmado na seção *Livres et revues* da PEN, no período de 1925 a 1936. Nessa seção figuram outros periódicos que foram porta-vozes da NEF e que divulgaram o trabalho de Washburne. Dentre eles: Revista de Pedagogia (Espanha); *La Nueva Era* (Chile); *La Obra* (Argentina); *Pedagogiska Spornormal* (Suécia); *Nové Skoly* (Tchecoslováquia); *Progressive Education*, (Estados Unidos); *Paedagogische Bladen*, (Bélgica); *A Jovo Utjain* (Hungria); *Escuela Activa* (Uruguai); *La Nueva Ensenanza* (Paraguai); *Svobodno Vaspitanie* (Bulgária); *Den Frie Skole* (Dinamarca).

Apesar de toda a publicidade acerca das práticas modelares desenvolvidas em Winnetka, a PEN divulgou, por meio dos textos de Delaunay (1926a, 1926b, 1927, 1933, 1939) as críticas de pedagogos franceses sobre a individualização do ensino defendida por Washburne. Entre prós e contras fica evidente a preocupação com a individualização do ensino a ponto de uma instrução em série, de uma taylorização infantil, de uma mecanização da aprendizagem, considerada uma ameaça ao pensamento francês (Moyon & Pinheiro, 2019). Nesse sentido, alguns pedagogos franceses se mostram contrários à individualização do ensino, mas a favor do uso de fichas de trabalho, no ensino de aritmética, pois em algumas experiências os alunos apresentaram melhor rendimento. Embora, isso também não fosse consenso entre eles, as críticas não impediram uma tradução francesa do material de aritmética, elaborada por Celestin Freinet em parceria com René Duthil, um dos maiores defensores das ideias de Washburne na França.

Ao que parece, a tradução e utilização do material de aritmética se beneficiou de sua linguagem própria. Nesse sentido, segundo Comas (1930, p. 161)⁵,

[...] Infelizmente, as diferenças de idioma e raça não permitem a utilização do trabalho realizado em Winnetka; apenas o material autodidáctico de aritmética poderia ser usado com algumas modificações. De resto, devemos começar com o trabalho preliminar de determinação e seriação gradual do programa mínimo, levando em consideração nossa civilização, cultura e características psicológicas.

Em um mapeamento de todos os artigos publicados pela PEN que fizeram referência aos estudos de Washburne ou as práticas desenvolvidas em Winnetka, nota-se que a circulação de suas ideias se deu, sobretudo, por meio da publicidade de seus estudos, seja via resenhas de suas obras; da publicação em outros periódicos afiliados a NEF; e da divulgação de cursos e de palestras em eventos promovidos pela NEF. E também via textos de autores cujo foco foi divulgar modelos de práticas possíveis de serem aplicadas em escolas que desejassem uma renovação educacional nos moldes defendidos pela NEF. Em se tratando dos textos de autoria do próprio Washburne, sua participação foi relativamente pequena, cinco artigos, se comparada com as publicações da TNE, 13artigos. Ao que parece, o fato de dominar o idioma inglês, sua língua materna, tenha predominado.

Diferentemente do que ocorre nas publicações da PEN, nas quais encontramos apoio mais explícito às ideias de Washburne, principalmente por um dos editores da revista, na TNE a ideia é outra. Nos editoriais escritos por Biatrice Ensor, nota-se que o objetivo principal é a divulgação de todas as experiências de renovação da educação ao invés de apoiar uma doutrina ou método em específico. Em virtude disso, em suas publicações, Ensor não dá ênfase ao trabalho de Washburne, tal como fez Ferrière na PEN. Quando se refere às experiências desenvolvidas em Winnetka, ela aparece com frequência ao lado de outras iniciativas ligadas à Educação Nova, tal como o método Decroly, o método Montessori, o método de projetos e o Plano Dalton, para citar alguns.

Em sua primeira década de existência, a TNE se caracterizou por um grande número de edições temáticas, reunindo artigos escritos por especialistas. Essa prática desfavorecia as publicações de artigos ‘espontâneos’ dos membros da NEF que desejassem compartilhar suas experiências. Os primeiros artigos de Washburne foram publicados em números temáticos que trataram sobre a educação

⁵ “[...] desgraciadamente, las diferencias de idioma y raza no permiten el aprovechamiento del trabajo realizado en Winnetka; sólo el material auto didáctico de aritmética pudiera usar-se previas algunas modificaciones. Para el resto hay que comenzar por los trabajos preliminares de determinación y seriación gradual del programa mínimo, teniendo en cuenta nuestra civilización, cultura y características psicológicas”.

estadunidense (1926), a liberdade na educação (1927), a educação na Rússia (1928) e o ensino de matemática (1934).

Em fins década de 1920, a revista TNE deixa de seguir uma orientação mais espírita com ênfase em temáticas predominantemente pedagógicas, inspiradas na teosofia, cuja influência se percebe tanto nos objetivos filosóficos atribuídos à educação quanto na concepção de infância e seu desenvolvimento, para seguir uma visão pragmatista da educação. Essa última inspirada nas ideias de progressistas americanos como Dewey, Kilpatrick e Washburne. Vários colaboradores americanos assinam os artigos da revista inglesa, mas a prioridade é dada àqueles envolvidos nas várias comissões e comitês da NEF, dos quais os mais frequentes são Carleton Washburne, Harold Rugg ou Carson Ryan (Haenggeli-Jenni, 2011).

Com a mudança de orientação, as publicações passaram a adotar um discurso voltado às dimensões práticas e aplicadas da educação nova, privilegiando as experiências práticas desenvolvidas nas escolas que aparecem nas listas divulgadas por Ferrière na edição de 1922 da TNE e 1925 da PEN. Essas experiências foram publicadas por diretores de escolas como forma de documentar o movimento e, ao mesmo tempo, mostrar a diversidade de possibilidades com a educação nova e a extensão do movimento no mundo (Haenggeli-Jenni, 2011).

Na década de 1930, as edições da TNE passam a evidenciar as aplicações concretas de novos métodos, a fim de transformar os sistemas educacionais. Nota-se o interesse particular nos métodos de ensino de disciplinas artísticas e do ensino de história, que passam a ocupar um lugar central na reflexão. Outro tema muito discutido refere-se às crianças que não conseguem acompanhar o sistema de ensino formal, com foco nos problemas psicológicos, nas dificuldades de aprendizagem e na delinquência (Haenggeli-Jenni, 2011). Os artigos de Washburne, publicados a esse tempo pela TNE, não escapam as essas temáticas. Suas publicações buscam inserir como possível solução ao mau desempenho das crianças: o ensino individualizado, a organização de currículos em bases científicas, a inserção de atividades livres e criativas, tais como as desenvolvidas nas escolas públicas de Winnetka, cujo objetivo é a defesa do progresso humano por meio de desenvolvimento das potencialidades infantis, do preparo para viver de modo eficiente no mundo.

Sobre o ensino propriamente dito das matérias ministradas na escola primária, Washburne publica em número temático um artigo sobre o ensino de matemática na escola primária. Ao analisar a discussão sobre a matemática, presente ao longo dos 14 anos de publicação da revista, Rabelo (2019) encontrou apenas três artigos o que corrobora com a ideia de um número temático sobre o ensino de matemática, à luz de abordagens modernas, ser um marco nas pautas da TNE. Dos autores que aparecem nesse número temático, Washburne é o autor com o maior número de contribuições até 1933, incluindo os artigos que não trataram especificamente de matemática (Rabelo, 2019).

Fundamentado em resultados de pesquisas científicas, sobretudo na psicologia aplicada à educação, para determinar ‘o que, quando e como ensinar’, seus estudos interferem diretamente na introdução dos rudimentos matemáticos na escola primária (Rabelo, 2019). Na publicação desse artigo, Washburne discute a organização curricular de conteúdos matemáticos e os objetivos do ensino de aritmética na escola primária, que a seu ver deveria se voltar aos conteúdos que teriam toda probabilidade de serem utilizados pela maioria das crianças. Defendia, sobretudo, a organização psicológica dos programas de aritmética, de acordo com a maturidade infantil; o trabalho individual, tendo em vista que a maturidade se desenvolvia em tempos diferentes; que o ensino deveria ser desenvolvido a partir de situações reais, por meio da participação ativa dos alunos e da motivação. Ao que parece, foi sobre o ensino de aritmética que a experiência de Washburne ganhou a dianteira, seja por ser um dos primeiros conteúdos ministrados na escola primária a ser foco de suas experiências ou por ser um dos primeiros a publicar um programa autocorretivo completo em cálculo, permitindo aos alunos a trabalhar de maneira livre e autônoma (Pinheiro, 2017).

De modo geral, os artigos publicados ao longo de 1920 a 1960, na TNE, evidenciam que os estudos de Washburne circularam de três modos distintos: por meio de resenhas de suas obras; em meio as temáticas mais gerais sobre educação que buscavam em métodos inovadores modos de disseminação das ideias da NEF e, de modo mais específico, no ensino de matemática; e pelas publicações de autores americanos que buscavam divulgar a educação progressista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi evidenciar as circunstâncias de produção e circulação das ideias educacionais de Washburne, via publicações da NEF. Ao cotejar elementos de sua trajetória profissional com o contexto de produção de suas ideias pôde-se restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que estavam desligadas e melhor compreender como se deu a consagração das experiências desenvolvidas e testadas em Winnetka, para além das fronteiras estadunidenses. Essas conexões potencializaram a circulação em um “[...] espaço não fixado, criado por meio de comunicações e viagens” (Lawn, 2014, p. 141) favorecendo a apropriação de suas ideias.

A análise dos periódicos oficiais da NEF evidenciou que as ações de Washburne não foram isoladas, mas entrelaçadas a redes de comunicação, cujos discursos e práticas foram incorporados por indivíduos e instituições que objetivavam promover a educação nova, fundamentada no conhecimento científico das crianças. Em boa medida, a circulação das ideias de Washburne cumpria um duplo papel: de um lado, da legitimação de um conjunto de práticas modelares da

educação nova, defendidas pela NEF; e de outro o de dar visibilidade ao movimento de educação progressista estadunidense.

Ao circularem em diversos espaços sociais, as ideias de Washburne ganharam usos e interpretações distintas. Recorde-se que suas ideias foram originalmente implementadas como uma técnica de ensino, utilizada em conjunto com outros procedimentos, tais como o ensino individualizado, a organização de currículos em bases científicas, a inserção de atividades livres e criativas. No entanto, no processo de circulação, via publicações da NEF, o que se privilegiou não foi o conjunto de sua obra, mas os materiais autoinstrucionais, em especial os referentes ao ensino de aritmética.

REFERÊNCIAS

- Burke, P. (2016). *O que é história do conhecimento?* (Cláudia Freire, trad., 1a ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Carvalho, L. M. (2009). Notas para um estudo da circulação e estruturação do conhecimento educacional na imprensa de educação e ensino. In J. R. Ó & L. M. Carvalho (Eds.), *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil* (p. 173-194). Lisboa, PT: Educa.
- Carvalho, M. M. C. (2007). A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In A. C. V. Mignot & J. G. Gondra (Ed.), *Viagens pedagógicas* (p. 277-293). São Paulo, SP: Cortez.
- Carvalho, M. M. C. (2004). O manifesto e a liga internacional pela educação nova. In M. Xavier (Ed), *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate* (p. 147-181). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Comas, J. (1930). El sistema de Winnetka en la práctica. *Revista de Pedagogía*.
- Delaunay, E. (1926b). Chronique française. *Pour l'Ère Nouvelle*, 21, 93-94.
- Delaunay, E. (1927). Chronique française. *Pour l'Ère Nouvelle*, 29, 119-121.
- Delaunay, E. (1939) Chronique française: encore la taylorisation de l'instruction. *Pour l'Ère Nouvelle*, 148, 174-180.
- Delaunay, E. (1933). Chronique française: gradation et graduation des difficultés. *Pour l'Ère Nouvelle*, 87, 107-110.

- Delaunay, E. (1926a). Chronique française: individualisation de l'enseignement. *Pour l'Ère Nouvelle*, 18, 8-9.
- Écoles expérimentales aux États-Unis: Winnetka Public Schools. (1923). *Pour Ere Nouvelle*, 7, 63-65.
- Gardet, M. (2018). *Carleton Wolsey Washburne (1889-1968): un pédagogue américain à la pointe de la Progressive education*. Recuperado de: <https://reprenf.hypotheses.org/296>
- Gilbert, R. (1974). *As ideias actuais em pedagogia* (4a ed.). Lisboa, PT: Moraes Editores.
- Gobbo, G., & Pizzi, L. C. V. (2013). Currículo, autonomia e cidadania: a experiência da Scuola-Città Pestalozzi em Florença/IT. *Revista Teias*, 33(14), 228-248.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). *Pour l'ere nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)* (Tese de Doutorado). Université de Genève, Genebra.
- Hofstetter, R., & Schnewuwly, B. (2017). Diciplinarização e disciplinação: as ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise. In R. Hofstetter & R. W. Valente (Ed.), *Saberes em (trans)formação: tema central da formação dos professores* (p. 21-54). São Paulo, SP: Editora Livraria da Física.
- Hofstetter, R., & Schnewuwly, B. (2004). Introduction educationalsciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica*, 40 (5-6), 569-589.
- Hofstetter, R., Schnewuwly, B., & Freymond, M. (2017). Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação - a irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). In R. Hofstetter & R. W. Valente (Ed.), *Saberes em (trans)formação: tema central da formação dos professores* (p. 55-112). São Paulo, SP: Editora Livraria da Física.
- Lawn, M. (2014). Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(14), 127-144. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38866>
- Meuer, W. G. (1988). *Carleton W. Washburne: his administrative and curricular contributions in the Winnetka Public Schools, 1919, through 1943* (Dissertação de Mestrado). Loyola University Chicago, US.
- Moyon, M., & Pinheiro, N. V. L. (2019). René Duthil, militant français de l'adoption des tests à l'école dans l'entre-deux-guerres. *Histoire de l'éducation*, 152(2), 37-61.

- Pinheiro, N. V. L. (2017). *A aritmética sob medida: a matemática em tempos da pedagogia científica* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- Pinheiro, N. V. L., & Valente, W. R. (2016). Carleton Washburne e as pesquisas sobre a aritmética nos primeiros anos escolares. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(4), 88-105.
- Rabelo, R. S. (2016). *Destinos e trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960)* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rabelo, R. S. (2019). O ensino de matemática em um número especial da revista *The New Era*, 1934. *Bolema*, 65 (33), 1109-1132.
- Rabelo, R. S., & Vidal, D. G. (2020). A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. In D. G. Vidal & R. S. Rabelo. *Movimento internacional da educação nova* (1a ed., p. 25-47). Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Rabelo, R. S., & Vidal, D. G. (2018). A seção brasileira da New Education Fellowship: explorando o cenário de sua criação. In *Anais do 13º Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericano*. Montevideu, UR.
- Sadovnik, A. R., & Semel, S. F. (2002). *Founding mothers and others: women educational leaders during the progressive era*. New York: Palgrave Macmillan US.
- Vergon, M. (2019). Carleton Washburne, passeur transatlantique des conceptions de l'éducation nouvelle. In: *Colloque international de l'ATRHE. Passagers, transferts, trajectoires en education*. Genève, CH. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02342293>
- Vidal, D. G., & Rabelo, R. S. (2019). A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da educação*, 1(18), 208-220. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/47659>
- Washburne, C. W. (1928b). Ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de mauvais dans l'Education en Russie. *Pour l'Ere Nouvelle*, 35, 27-38.
- Washburne, C. W. (1925). Les écoles rénovées de Winnetka aux États-Unis. *Pour l'Ere Nouvelle*, 14, 3-6.
- Washburne, C. W. (1934). La escuela individualizada. *Revista de Pedagogia*.

- Washburne, C. W. (1927). Freedom by individual mastery. *The New Era*, 32(8), 126-128.
- Washburne, C. W. (1928a). The good and bad in Russian education. *The New Era*, 33(9), 8 - 12.
- Washburne, C. W. (1923). *Progressive tendencies in European education* (Bulletin, 37). Washington, DC.: Government printing office.
- Washburne, C. W. (1926). Winnetka - an education laboratory. *The New Era*, 27(7), 115-120.
- Washburne, C. W., & Marland, S. P. (1963). *Winnetka: the history and significance of an educational experiment*. New Jersey, EUA: Prentice-Hall.
- Zilversmit, A. (1993). *Changing schools: progressive education theory and practice, 1930-1960*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

NARA VILMA LIMA PINHEIRO é pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Doutora (2017) e Mestre (2013) em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Estágio doutoral (2016) pela *Université de Limoges*/França. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação - NIEPHE.

E-mail: naravlp@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0003-2868-4435>

Recebido em: 01.06.2020

Aprovado em: 08.09.2020

Publicado em: 09.12.2020

Editor-associado responsável:

José Gonçalves Gondra (UERJ)
E-mail: gondra.uerj@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0669-1661>

Como citar este artigo: Pinheiro, N. V. L. Entre produção e circulação: os estudos de Carleton Washburne via publicações da *New*

Education Fellowship. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e147>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).