



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO

TRAVESSIAS BRASIL - EUROPA: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU E
AS REDES DE INTELLECTUAIS (1912 – 1934)

NATAL – RN
2023

LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO

**TRAVESSIAS BRASIL - EUROPA: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU E
AS REDES DE INTELECTUAIS (1912 – 1934)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta

NATAL – RN
2023

LAÍS PAULA DE MEDEIROS CAMPOS AZEVEDO

**TRAVESSIAS BRASIL - EUROPA: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU E
AS REDES DE INTELECTUAIS (1912 – 1934)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta

Aprovada em, 23/03/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta
(Orientadora)

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal
Titular Externa – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Titular Externo – Universidade Federal de Campina Grande

Profa. Dra. Maria Inês Sucupira Stamatto
Titular Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Kilza Fernanda Moreira de Viveiros
Titular Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Antônio Gomes Ferreira
Suplente Externo – Universidade de Coimbra, FPCE

Profa. Dra. Crislane Barbosa de Azevedo
Suplente Interna – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Azevedo, Laís Paula de Medeiros Campos.

Travessias Brasil - Europa: o Instituto Jean Jacques Rousseau e as redes de intelectuais (1912 - 1934) / Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo. - 2023.

322 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta.

1. Educação Nova - Tese. 2. Instituto Jean Jacques Rousseau - Tese. 3. Intelectuais - Tese. 4. História transnacional - Tese. 5. Redes - Tese. 6. Viagens pedagógicas - Tese. I. Medeiros Neta, Olívia Moraes de. II. Título.

*Ao meu amado Deus,
Que, no tempo oportuno,
realiza suas grandes obras.
Às Minhas Marias, minha vida.
Sempre com elas, tudo por elas.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado Deus, Deus de Aliança, Deus de Promessas! Senhor do tempo, que restaura nossos sonhos e faz sempre, infinitamente melhor do que aquilo que imaginamos! Mais uma vez, preciso repetir a promessa expressa em sua palavra que me acompanha em todos os momentos: *“Bem conheço os desígnios que mantenho para convosco – oráculo do Senhor – desígnios de prosperidade e não de calamidade, de vos garantir um futuro e uma esperança”* (Jeremias 29,11).

À Maria Santíssima, presença tão constante, minha doce Mãe! Sinto sempre a tua mão a me guiar. Tu és meu doce refúgio, caminho que me leva para Deus! *Totus Tuus*.

Às minhas filhas lindas *Maria Clara* e *Maria Luiza*, meus maiores tesouros, que aceitaram todas as ausências e compartilharam todos os momentos com a mamãe. Vocês são a minha maior motivação.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED|UFRN, que orgulho fazer parte dessa Instituição que fomenta a pesquisa e a educação em nosso Estado e em nosso país.

À linha de pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos e ao Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero, aos professores e aos alunos pelas trocas e aprendizagens compartilhadas.

A todos que contribuíram diretamente e indiretamente para a realização desta pesquisa. Agradeço, especialmente, aos pesquisadores que, gentilmente, compartilharam comigo seus textos, informações e fontes: Daise Silva dos Santos, Emerson Correia da Silva, Maria Amélia de Almeida Pinto Boynard e Marilene Oliveira Almeida. Suas contribuições reforçam a percepção do quanto o campo da História da Educação tem a crescer com a formação de redes de pesquisadores.

Aos professores e professoras da banca, pelo aceite em participar deste momento e pelas preciosas contribuições à pesquisa. Um agradecimento especial à professora Maria Inês Stamatto por estar presente nos momentos mais importantes dessa trajetória.

À minha querida orientadora Olívia Morais de Medeiros Neta. Nenhuma palavra é capaz de expressar a minha admiração e gratidão. Não cansarei nunca de dizer o quanto você é luz na minha vida e o quanto foi importante nesses últimos cinco anos. Obrigada pela confiança, pela paciência, pela amizade, por me fazer apaixonada pela História da Educação, por ser tão leve e tão humana! Ansiosa já pelas nossas próximas viagens!

À minha querida família, minha Mamãe, meus irmãos, cunhada, cunhado, meus sobrinhos lindos, que alegria poder contar com a oração, o apoio e a torcida. Amo vocês.

Aos meus queridos amigos e amigas, que suportaram minhas ausências, que me apoiaram em todos os momentos, ainda na distância, que tornam a minha vida leve, cheia de amor e de sentido.

À Milla Marinho que, como ninguém, sabe as alegrias e as dores desse caminho. Eu não teria conseguido sem a sua escuta atenta e seu olhar sensível. Você é luz! Muito obrigada!

À Juliana Rangel, que nem faz ideia do quanto a sua amizade é sinal do amor de Deus em minha vida! Obrigada por tudo, sempre!

Às minhas amoras Aliny Pranto e Gillyane Santos, amigas e mulheres incríveis que me inspiram e que me amparam na caminhada da vida. Muitos sonhos ainda temos para compartilhar e realizar.

Aos queridos Arthur Cássio, Juan Carlo, Nara Lidiana e Yuri Silva. Não tem espaço aqui para eu falar tudo que gostaria, então, resumo dizendo que Deus sabia que tudo que eu precisava era dessa amizade que tanto enriquece a minha vida! Vocês tornam a travessia infinitamente mais bonita e divertida. Obrigada por esses anos tão especiais. Amo vocês!

RESUMO

Sob o nome de École des Sciences de l'Éducation, o Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) foi criado em Genebra, Suíça, pelo psicólogo e médico suíço Édouard Claparède em 1912. O IJJR deveria ser, ao mesmo tempo, uma escola, um centro de pesquisas, um centro de documentação e de propaganda a favor da Educação. Ao longo de sua trajetória, o IJJR configurou-se como um *hub* do Movimento Internacional da Escola Nova, atraindo estudantes de diversos países. A tese defendida é que as redes transnacionais construídas a partir das viagens de brasileiros ao IJJR possibilitaram a circulação/travessia de sujeitos e ideias ligadas a Educação Nova no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930. Assim, objetiva-se investigar as redes construídas entre os educadores brasileiros e os educadores do Instituto e as suas contribuições para a circulação das ideias ligadas à Educação Nova no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Situada no entrecruzamento da História Intelectual com a História Transnacional da Educação, esta tese tem como aporte teórico contribuições de Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs, Jean François Sirinelli, Justino Magalhães, Diana Vidal, Rafaela Rabelo, Ana Chrystina Mignot e José Gondra acerca dos conceitos de Redes, Intelectuais, Instituições, Movimento Internacional da Escola Nova e Viagens pedagógicas. Foram utilizadas fontes como jornais, revistas e documentos escolares disponíveis em acervos digitais brasileiros e suíços. A análise fundamentou-se no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, que permitiu o olhar sobre inúmeras e diferentes fontes, nas quais foi possível encontrar indícios da construção de redes que envolveram atores sociais do Brasil e da Europa sobre a circulação das ideias ligadas à Educação Nova no Brasil. Entre os alunos do IJJR, foram localizados os brasileiros Francisco Lins, Adalberto Maciel, Laura Jacobina Lacombe, Antônia Ribeiro de Castro Lopes e Regina Frota Pessoa, no período de 1912 a 1934, recorte do estudo. Hélène Antipoff, Léon Walther, Louise Artus Perrelet, Claparède e Adolphe Ferrière, vinculados ao IJJR, estiveram no Brasil a partir do final da década de 1920. Além dos intelectuais citados, a pesquisa demonstrou o entrelaçamento do IJJR com outras iniciativas como a Société des Nations (SDN), o Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN), a Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) reconhecida nos países anglófonos pelo nome de New Education Fellowship (NEF), e o Bureau International de l'Education (BIE). A Associação Brasileira de Educação, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, Carneiro Leão e Lourenço Filho também emergiram como parte dessa teia que compõe o Movimento Internacional da Escola Nova. Conclui-se que, à medida que os sujeitos circularam, contribuíram também para a construção de discursos pedagógicos que foram apropriados de diferentes formas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Esses discursos se fizeram presentes na formação de professores, nas diversas conferências, nos livros escritos, traduzidos e publicados. Por fim, o estudo evidenciou a importância das viagens pedagógicas nas trajetórias dos intelectuais, os quais construíram novas ideias e práticas no campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Nova. Instituto Jean Jacques Rousseau. Intelectuais. História transnacional. Redes. Viagens pedagógicas.

ABSTRACT

The Jean Jacques Rousseau Institute (JJRI) was established in Geneva, Switzerland, in 1912 under the name *École des Sciences de l'Éducation* by the Swiss psychologist and physician Édouard Claparède. The JJRI aimed to function simultaneously as a school, research center, documentation center, and propaganda center for education. Throughout its history, the JJRI became a hub for the International Movement of the New School, attracting students from several countries. The defended thesis is that the transnational networks constructed from the trips of Brazilians to the JJRI facilitated the circulation of people and ideas related to New Education in Brazil during the 1920s and 1930s. Thus, this research aims to explore the networks established between Brazilian educators and the educators from the Institute, as well as their contributions to the circulation of ideas related to New Education in Brazil during the 1920s and 1930s. This thesis situates itself at the intersection of Intellectual History with Transnational History of Education and relies on theoretical contributions from scholars such as Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs, Jean François Sirinelli, Justino Magalhães, Diana Vidal, Rafaela Rabelo, Ana Chrystina Mignot, and José Gondra regarding the concepts of Networks, Intellectuals, Institutions, International Movement of the New School, and Pedagogical Trips. This study uses sources such as newspapers, magazines, and school documents available in Brazilian and Swiss digital collections. The analysis is based on the indicial paradigm of Carlo Ginzburg, which allowed the examination of numerous and diverse sources, in which was found evidence of networks involving social actors from both Brazil and Europe in the circulation of ideas related to New Education in Brazil. Among the students from JJRI, Brazilians such as Francisco Lins, Adalberto Maciel, Laura Jacobina Lacombe, Antônia Ribeiro de Castro Lopes, and Regina Frota Pessoa were identified, during the period from 1912 to 1934, which constitutes the study's scope. Intellectuals such as Hélène Antipoff, Léon Walther, Louise Artus Perrelet, Claparède, and Adolphe Ferrière, who were associated with JJRI were in Brazil from the late 1920s. Besides the aforementioned intellectuals, this study also revealed the interconnection of JJRI with other initiatives such as the Société des Nations (SDN), the Bureau International de Ecoles Nouvelles (BIEN), the Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (LIEN), known in English-speaking countries as the New Education Fellowship (NEF), and the Bureau International de l'Éducation (BIE). The Brazilian Association of Education, the School of Improvement of Belo Horizonte, Carneiro Leão, and Lourenço Filho also emerged as part of the web that constitutes the International Movement of the New School. As the individuals circulated, they contributed to the construction of pedagogical discourses that were appropriated in diverse ways in Minas Gerais, Rio de Janeiro, and São Paulo. These discourses were present in teacher education, various conferences, and in books that were written, translated, and published. Finally, this study highlighted the importance of pedagogical trips in the trajectories of intellectuals who constructed new ideas and practices in the education field.

Keywords : New Education. Jean Jacques Rousseau Institute. Transnational history. Networks. Pedagogical trips.

RESUMÉ

Sous la dénomination d'École des Sciences de l'Éducation, l'Institut Jean Jacques Rousseau (IJJR) a été créé à Genève, en Suisse, par le psychologue et médecin suisse Édouard Claparède en 1912. L'IJJR devait être, tout à la fois, une école, un centre de recherche, un centre de documentation et un centre de propagande en faveur de l'éducation. Tout au long de sa trajectoire, l'IJJR s'est configuré comme un *hub* du mouvement international de l'Éducation Nouvelle, attirant des étudiants de différents pays. La thèse défendue est que les réseaux transnationaux construits à partir des voyages de Brésiliens à l'IJJR ont permis la circulation/le croisement de sujets et d'idées liés à l'Éducation nouvelle au Brésil, dans les années 1920 et 1930. Ainsi, l'objectif est d'étudier les réseaux construits entre les éducateurs brésiliens et les éducateurs de l'Institut et leurs contributions à la circulation des idées liées à l'éducation nouvelle au Brésil dans les années 1920 et 1930. Située à l'intersection de l'histoire intellectuelle et de l'histoire transnationale de l'éducation, cette thèse a pour apport théorique les contributions d'Eugenia Roldán Vera, Eckhardt Fuchs, Jean François Sirinelli, Justino Magalhães, Diana Vidal, Rafaela Rabelo, Ana Chrystina Mignot et José Gondra sur les concepts de réseaux, d'intellectuels, d'institutions, de mouvement international de la nouvelle école et de voyages éducatifs. Des sources telles que des journaux, des magazines et des documents scolaires disponibles dans les collections numériques brésiliennes et suisses ont été utilisées. L'analyse s'est basée sur le paradigme indicatif de Carlo Ginzburg, qui a permis d'examiner des sources nombreuses et différentes, dans lesquelles il a été possible de trouver des traces de la construction de réseaux impliquant des acteurs sociaux du Brésil et d'Europe sur la circulation des idées liées à l'Éducation Nouvelle au Brésil. Parmi les étudiants de l'IJJR, les Brésiliens Francisco Lins, Adalberto Maciel, Laura Jacobina Lacombe, Antônia Ribeiro de Castro Lopes et Regina Frota Pessoa ont été repérés, dans la période allant de 1912 à 1934, découpés de l'étude. Hélène Antipoff, Léon Walther, Louise Artus Perrelet, Claparède et Adolphe Ferrière, liés à l'IJJR, sont au Brésil dès la fin des années 1920. Outre les intellectuels cités, la recherche a démontré l'imbrication de l'IJJR avec d'autres initiatives telles que la Société des Nations (SDN), le Bureau International des Ecoles Nouvelles (BIEN), la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle (LIEN) reconnue dans les pays anglophones sous le nom de New Education Fellowship (NEF), et le Bureau International de l'Education (BIE). L'Association brésilienne de l'éducation, l'École d'amélioration de Belo Horizonte, Carneiro Leão et Lourenço Filho sont également apparus comme faisant partie de cette toile qui constituait le Mouvement international de la nouvelle école. Nous concluons qu'en circulant, les sujets ont aussi contribué à la construction de discours pédagogiques qui ont été appropriés de différentes manières à Minas Gerais, Rio de Janeiro et São Paulo. Ces discours étaient présents dans la formation des enseignants, dans les différentes conférences, dans les livres écrits, traduits et publiés. Enfin, l'étude a mis en évidence l'importance des voyages pédagogiques dans les trajectoires des intellectuels, qui ont construit de nouvelles idées et pratiques dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés : Intellectuels ; Histoire transnationale de l'éducation ; Mouvement international d'éducation nouvelle ; Réseaux ; Voyages pédagogiques.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, QUADROS E TABELAS

Figura 01	Édouard Claparède (1900)	44
Figura 02	Capa do livro Vingt ans de Vie (1932)	45
Figura 03	Propaganda do Instituto Journal de Genève (1912)	55
Figura 04	Propaganda do Instituto La Gazette de Lausanne (1912)	56
Figura 05	Recorte da notícia da inauguração do Instituto – Boletim da Sociedade Pedagógica de Genebra (1912).	57
Figura 06	Pierre Bovet junto a professores e alunos do Instituto (1928)	59
Figura 07	Lema do Instituto (1912)	62
Figura 08	Emblema do Instituto (1912)	62
Figura 09	École des sciences de l'éducation – Journal de Genève (1912)	66
Figura 10	Place de la Taconerrie	69
Figura 11	Professores e alunos IJIR (1913)	70
Figura 12	Capa do Programa Geral (1912-1913)	71
Figura 13	Capa Programme Spécial des cours préparant à l'Éducation des Petits (1916)	76
Figura 14	Segunda sede – 4, Rue Charles Bonnet (1923-1929)	77
Figura 15	Terceira sede - Rue des Maraîchers	84
Figura 16	Alice Descoedres	93
Figura 17	Adolphe Ferrière (1929)	94
Figura 18	Mina Audemars, Robert Dottrens e Louise Lafendel (1932)	95
Figura 19	Hélène Antipoff (1928)	96
Figura 20	Ketty Jentzer (1920)	97
Figura 21	Membros do Instituto ao redor de Paul Godin (1921)	98
Figura 22	Pierre Bovet e Jean Piaget em frente ao Instituto (1925)	99
Figura 23	20º aniversário do Instituto Jean Jacques Rousseau (1932)	101
Figura 24	Palais Wilson – sede do Instituto 1937	104
Figura 25	Le Bureau International des Écoles Nouvelles – PEN (1922)	111
Figura 26	Capa Pour l'Ère Nouvelle (1922)	113
Figura 27	Congrès de la LIEN à Locarno – 1927.	116
Figura 28	Bulletin International de l'Institut Jean Jacques Rousseau – PEN, 1926	118
Figura 29	Le Bureau International d'Éducation – PEN, 1926	121

Figura 30	Relatório Bureau International d'Éducation (1928).	123
Figura 31	La Maison des Petits (1920)	128
Figura 32	Anúncio Maison de Petits (1914)	128
Figura 33	Capas dos programas dos cursos de férias – 1916, 1917, 1918, 1922 e 1924	132
Figura 34	Capa L'Intermédiaire des Éducateurs – nº 10 (1913)	138
Figura 35	Capa L'Éducateur nº 01 – 1921	140
Figura 36	Lista de alunos e visitantes IJJR - Adalberto Maciel	147
Figura 37	Alunos do Instituto 1913-1914	148
Figura 38	Francisco Lins no Programa Geral de 1912-1913	150
Figura 39	Registro Livre d'Or – Francisco Lins	152
Figura 40	Uma visita às escolas de Genebra através do pensamento da senhorita Lacombe (recorte)	164
Figura 41	Capa Lista de alunos 1912-1925 e Lista de Alunos – Laura Lacombe	165
Figura 42	Laura Lacombe no IJJR (1925)	166
Figura 43	Senhorita Laura Lacombe (1925)	167
Figura 44	IV Congrès International d'Education Nouvelle - Locarno, Suíça (1927)	173
Figura 45	L'enseignement public à Rio de Janeiro – Laura Lacombe (PEN, 1927)	174
Figura 46	Antonia Ribeiro de Castro Lopes	178
Figura 47	Ficha de inscrição Antonia Ribeiro de Castro Lopes	179
Figura 48	Grupo de professores e alunos à frente da Escola de Aperfeiçoamento (1929)	204
Figura 49	Entrevista com as professoras da Escola de Aperfeiçoamento (recorte) – 1930.	205
Figura 50	Associação Brasileira de Educação.	208
Figura 51	Para reorganizar a instrução de Minas Geraes	208
Figura 52	Uma embaixada pedagógica em Minas	208
Figura 53	A chegada de uma missão pedagógica para Minas Gerais	213
Figura 54	Recorte Journal de Genève – 1929	217
Figura 55	Léon Walther	218
Figura 56	Conferência de Léon Walther – 1929	222
Figura 57	Livro Techno-psychologia do trabalho industrial	225
Figura 58	A fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho	228

	(recorte) – 1931	
Figura 59	Louise Artus Perrelet	231
Figura 60	Les 80 ans de Mme Artus	232
Figura 61	Capa do livro Le dessin au servisse de l'Éducation	234
Figura 62	Louise Artus Perrelet – 1929	236
Figura 63	Conferência Louise Artus Perrelet sobre jogos educativos	239
Figura 64	Conferência de Louise Artus Perrelet na Escola de Belas Artes – 1931	240
Figura 65	“O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Bello Horizonte” – Recorte	242
Figura 66	Desenho, modelagem e jogos educativos - A décima quarta lição do curso de aperfeiçoamento de Artus Perrelet – Recorte	244
Figura 67	Lista de alunos regulares 1933 – 1935	248
Figura 68	Lista de alunos do IJJR 1912 a 1925 – Hélène Antipoff	251
Figura 69	Contrato de Hélène Antipoff (1929)	255
Figura 70	Publicações Helena Antipoff – 1930	257
Figura 71	Helena Antipoff e Lourenço Filho (1930)	259
Figura 72	Claparède e Helena Antipoff (1930)	260
Figura 73	Página inicial L'Intermédiaire des Educateurs – (1931)	265
Figura 74	Recorte de “O Jornal” (1930) - A próxima visita do professor Clapared ao Brasil	268
Figura 75	Mario Casasanta, Édouard Claparède e Lourenço Filho (1930)	274
Figura 76	Carta de Lourenço Filho a Claparède (frente) – 1927 .	279
Figura 77	Carta de Lourenço Filho a Claparède (verso) – 1927 .	280
Figura 78	Correspondência Lourenço Filho a Claparède – 1932	284
Figura 79	L'Éducation Nouvelle au Brésil (recorte) – PEN (1931)	289
Figura 80	Visita de Ferrière ao Rio – Diário da Noite (RJ)	293
Figura 81	Uma carta do professor Ferrière ao Ministro Francisco Campos – Diário de Notícias (1931)	295
Figura 82	O IJJR em Rede	297
Figura 83	Rede de Intelectuais	298
Quadro 01	Fontes on-line AIJJR	32
Quadro 02	Disciplinas do Programa Geral (1912-1913)	72
Quadro 03	Professores e disciplinas nos Programas Gerais do IJJR (1912-1930)	88

Quadro 04	Reformas Educacionais – década de 1920	194
Quadro 05	Iniciativas no campo educacional de Minas Gerais – Governo Antônio Carlos.	196
Quadro 06	Atuação de Hélène Antipoff no IJJR – 1925 a 1929	253

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AIJR	Archives de l’Institut J.-J. Rousseau
BIE	Bureau International de l’Education
BIT	Bureau International du Travail
BIEN	Bureau International des Ecoles Nouvelles
EA	Escola de Aperfeiçoamento
FNSE	Federação Nacional de Sociedades de Educação
GDL	Gazette de Lausanne
GFEN	Groupe Français d’Education Nouvelle
HDB	Hemeroteca Digital Brasileira
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IJR	Instituto Jean Jacques Rousseau
JDG	Journal de Genève
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LIEN	Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle
NEF	New Education Fellowship
PEN	Pour l’Ere Nouvelle
SDN	Société des Nations
TC	Teachers College

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – TRAÇANDO A ROTA, O NOSSO ITINERÁRIO NA VIAGEM	18
Parte I – POR UMA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU	39
2 UMA ESCOLA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM GENEBRA: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU	40
2.1 ÉDOUARD CLAPARÈDE E <i>L'ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION</i>	42
2.1.1 UN INSTITUT PSYCHO-PÉDAGOGIQUE: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO IJJR	65
3 O IJJR E O MOVIMENTO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NOVA	105
3.1 POR UMA EDUCAÇÃO NOVA: O IJJR E O PROJETO DE UMA INSTITUIÇÃO INTERNACIONAL	106
3.2 <i>L'INSTITUT</i> E SUAS ESTRATÉGIAS PARA A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS	126
Parte II – SUJEITOS EM TRAVESSIA E AS REDES DE INTELLECTUAIS	144
4 AS VIAGENS COMO ESTRATÉGIA, O IJJR COMO DESTINO	145
4.1 SUJEITOS EM TRAVESSIA: OS BRASILEIROS NO INSTITUTO	146
4.1.1 O JORNALISTA MINEIRO FRANCISCO LINS (1912 A 1915)	149
4.1.2 A JOVEM EDUCADORA CATÓLICA LAURA LACOMBE (1924 A 1925)	160
4.1.3 A PROFESSORA NORMALISTA (E CAMPISTA) ANTONIA LOPES (1930)	177
5 REDES TRANSNACIONAIS: OS INTELLECTUAIS DO IJJR NO BRASIL	191
5.1 OUTRO SENTIDO DA TRAVESSIA: UMA EMBAIXADA PEDAGÓGICA NO BRASIL	192
5.1.1 O PROFESSOR LÉON WALTHER E A PSICOLOGIA DO TRABALHO	216
5.1.2 LOUISE ARTUS PERRELET E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	230
5.1.2 A DISCÍPULA DE CLAPARÈDE - HÉLÈNE ANTIPOFF	250

5.2 CLAPARÈDE NO BRASIL, PENSANDO AS REDES E AS CONEXÕES	263
6 CONCLUSÕES – O RELATO DA VIAGEM	299
REFERÊNCIAS	305

1 INTRODUÇÃO – TRAÇANDO A ROTA, O NOSSO ITINERÁRIO NA VIAGEM

Falar sobre os caminhos da pesquisa nos conduz a refletir sobre o nosso próprio caminho na História da Educação. Ao iniciarmos o Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2018, nossos interesses, aspirações, conhecimentos e objetivos eram muito incipientes, até a própria visão do que seria a pesquisa na área era apenas um esboço do que viria a ser.

Olhar para este percurso, de inserção no campo como pesquisadora da História da Educação, assemelha-se também à construção de uma pesquisa, na qual começamos muitas vezes sem saber onde iremos chegar. Iniciamos tateando na verdade os caminhos, descobrindo fontes, perdendo-se ou encontrando-se em questionamentos e ideias, conhecendo e fazendo escolhas de autores e conceitos, identificando-se com uns, deixando outros de lado, mergulhando e se envolvendo na pesquisa, dedicando horas e horas à busca e análises de fontes, encantando-se com cada descoberta, deparando-se com encruzilhadas, avanços e, diversas vezes, optando por recuar e recomeçar em busca de novas respostas, na escolha pelos melhores caminhos, ou aqueles possíveis.

Assim também têm sido a nossa trajetória no campo. O poeta Antônio Machado nos inspira em seu célebre poema¹ “Caminante, son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”. Não sou mais a mesma que ingressou no Mestrado e nossos interesses se delineiam com maior clareza.

Ianni (2003, p.27) também exorta que “o caminante devaneia sobre a estrada e a travessia, o que vê e o que não vê, o que aprende e o que imagina que sabe, a aparência e a essência, o ser e o devir”. Assim, o caminho que se faz ao caminhar revela as escolhas da pesquisadora que se constitui ao pesquisar.

Ao longo do mestrado, nos aproximamos da História Intelectual e das relações de sociabilidade que permitem aos sujeitos se destacarem como educadores, como intelectuais da educação. Do mesmo modo, as viagens pedagógicas atraíram o nosso olhar e a importância dessa estratégia que permite não apenas a circulação de sujeitos, mas de ideias e de práticas que vão constituindo o campo educacional. Ao investigar as viagens pedagógicas de Nestor dos

¹ Tradução livre: “Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se caminho, e ao olhar-se para trás vê-se a vereda que nunca se há de voltar a pisar”.

Santos Lima², intelectual potiguar, nas primeiras décadas do século XX, nos deparamos com um conjunto mais amplo de relações que envolviam educadores de diversas partes do país e de outros países. Identificamos a constituição de espaços de trocas e de discussões sobre elementos associados ao que viria a ser compreendido na história da educação brasileira como o movimento da Escola Nova.

Ao nos debruçarmos sobre a educação nas primeiras décadas do regime republicano, evidenciou-se não apenas no contexto potiguar, mas no contexto brasileiro e de outros países visitados pelo intelectual, a construção de um ideal de renovação educacional. Nosso interesse por investigar esse período se acentua com a percepção de que este se constitui com um momento de circulação de ideias, para além das fronteiras estaduais e nacionais, que intencionavam a modernização da educação, a defesa por uma educação nova, ativa e moderna.

Essa busca pela modernidade, sobretudo no final do século XIX e início do século XX, foi perpassada por diversas transformações sociais, econômicas e políticas. A historiografia brasileira apresenta este período como marcado pelas tentativas de superação daquilo que era considerado atrasado, contrapondo-se, principalmente, ao que configurava o cenário político anterior, o regime imperial. Ganha ênfase no contexto brasileiro, os ideais de nacionalidade, de modernidade e de progresso, principalmente pela comparação do Brasil em relação a outros países considerados modernos e civilizados, sobretudo os europeus e os Estados Unidos.

A imagem do Brasil, nos aspectos econômicos e sociais, não refletia a intenção da elite política e intelectual de transformar a visão de uma nação atrasada e colonial em um Brasil moderno. Diante dessa constatação, ocorrem intervenções políticas nos diferentes âmbitos da sociedade, a exemplo do intenso processo de urbanização que se inicia nas primeiras décadas do século XX e que repercute tanto na mudança das feições das cidades, quanto nas relações sociais e de trabalho.

Do mesmo modo, esse anseio por transformações repercutiu no campo educacional. Jorge Nagle (2009) aponta que fazia parte da mentalidade dos republicanos,

[...] o sonho da República espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme numa nação à altura das mais progressivas civilizações do século (NAGLE, 2009, p. 116).

² Nossa dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Prof^a Dr^a Olívia Moraes de Medeiros Neta, intitula-se “As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República” (2020).

As reformas educacionais que se iniciaram no ano de 1890, com Benjamin Constant³, intensificam-se com o ciclo de reformas⁴ nos Estados na década de 1920, culminando com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo Decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930. Nesse sentido, Carlota Boto (1999) exorta que a educação assume, no período, a função de impulsionar o país na direção de rumos modernos. Para a autora, o período se revela como um momento privilegiado em que “empunhar-se-ia a escola como promessa e como bandeira: prospecto de edificação do futuro, alavanca propulsora da reconstrução nacional” (BOTO, 1999, p. 277).

Do mesmo modo, com a ampliação da escolarização almejava-se a alfabetização da população e garantir o acesso ao voto, condição necessária para o exercício da cidadania. Ao se referir ao início do século XX, Lemme (2005, p.165) simplifica o panorama educacional brasileiro afirmando que “o Brasil era então um país de analfabetos”. Diante do número de possíveis eleitores que não sabiam ler, inviabilizava-se a efetivação do ideal de um governo representativo, republicano, que se apoiava no voto, fazendo com que a elite política que disputava os eleitores pressionasse em favor da alfabetização das camadas populares.

O período que, convencionou-se chamar como Primeira República no Brasil, encerra-se com a Revolução de 1930. E é nesse contexto de mudança e reorganização política decorrente da instauração do novo governo, e em que as ações e os debates intelectuais se aprofundam no campo educacional, que é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o título “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, no ano de 1932, com redação principal de Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis signatários⁵.

Em síntese, o documento apresentava a educação como um direito de todos a ser assegurado pelo Estado, única, obrigatória, gratuita e laica. Para Libânia Xavier (2002, p. 02) o manifesto representa “um documento fundador do debate que permeou a montagem do sistema

³ Reforma Benjamin Constant - Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, regulamentava a instrução primária e secundária no Distrito Federal.

⁴ As reformas educacionais que se destacam no período são: a Reforma Sampaio Dória (São Paulo – 1920); Reforma Lourenço Filho (Ceará – 1922); Reforma Carneiro Leão (Distrito Federal, RJ – 1922); Reforma José Augusto (Rio Grande do Norte, 1925); Reforma Lysímaco da Costa (Paraná – 1927); Reforma Francisco Campos (Minas Gerais – 1927); Reforma Carneiro Leão (Pernambuco – 1928); Reforma Fernando de Azevedo (Distrito Federal – 1928); e Reforma Anísio Teixeira (Bahia, 1928). Sobre essas e outras reformas, consultar Miguel, Vidal e Araújo (Orgs) (2011) “Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946).

⁵ Os vinte e seis signatários do Manifesto são: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivácqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Pachoal Lemme e Raul Gomes.

público de ensino no Brasil”. Na concepção da autora, o manifesto se constitui enquanto um lugar de memória da educação republicana, assumindo assim o caráter de marco inaugural, contribuindo para a legitimação ao mesmo tempo dos seus signatários e da proposta educacional que apresentava.

Clarice Nunes (2015, p. 51), por sua vez, afirma que o documento é um “clássico da literatura pedagógica, é símbolo de um legado que, impregnado pelas tensões das convicções políticas de seus signatários, afirma a luta e o debate em torno da democratização do acesso à escola pública”. Diana Vidal (2013) também destaca o caráter político e aponta que o

[...] documento emergiu como parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, e, portanto, como elemento de coesão de uma frente de educadores que, a despeito de suas diferenças, articulava-se em torno de alguns objetivos comuns, como laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Ademais, ele também foi representante de um grupo de intelectuais que abraçava um mesmo projeto de nação (VIDAL, 2013, p. 577).

Notadamente, esta temática tem sido estudada extensivamente no campo da historiografia da educação brasileira, uma vez que se configura como um objeto importante para a pesquisa em História em Educação⁶. No entanto, consideramos que restringir, muitas vezes, a pesquisa sobre a Escola Nova e a renovação educacional brasileira no período ao estudo sobre o Manifesto e seus signatários permite apenas conhecer partes de um grande mosaico.

Nesse sentido, podemos voltar a análise realizada por Vidal (2013) na qual ela considera que a Escola Nova teve, no Brasil, múltiplos significados e distintas apropriações decorrentes do entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. Ao explicar essas vertentes, Vidal (2013, p. 563, grifo da autora) aponta que

No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão *Escola Nova* aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo *Manifesto* e por seus signatários.

⁶Apenas para indicar alguns, entre os trabalhos desenvolvidos sobre a temática, podemos elencar: o livro publicado a partir da tese de Libânia Nacif Xavier “Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932)” (2002); o livro organizado por Maria do Carmo Xavier, “Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate” (2004); o artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 2005, escrito por Paschoal Lemme “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira”; e o artigo de Diana Vidal “80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate” (2013)

Apreendemos, a partir do exposto pela autora, que a Escola Nova no Brasil representou um investimento político para a renovação do sistema público, tornando-se um investimento do Estado direcionado pelas ações reformistas das Diretorias de Instrução Pública. Conforme apontado por Vidal (2013) o movimento da Escola Nova no Brasil também foi marcado por ser um território de disputa entre os chamados pioneiros e os católicos. Sobre este aspecto, Carvalho (2004) ressalta que o ideário escolanovista foi apropriado nos discursos e nas práticas desses agentes do campo educacional de forma plural.

Ao revisitarmos essa temática, buscamos analisar esse movimento de renovação educacional a partir de uma outra perspectiva, situando-a em um contexto mais amplo, optamos por um olhar transnacional em que novos sujeitos e espaços surgem como construtores dessa história. Nesse sentido, adotamos as propostas apontadas por Eugenia Roldán Vera (2021) de que é possível adotar “lo transnacional como una dimensión en todos los objetos de estudio histórico-educativos”, ao mesmo tempo em que assumimos “la transnacionalidad en la construcción de los sistemas educativos nacionales”. Sobre essa perspectiva, voltaremos a discorrer mais adiante.

Do mesmo modo, ao utilizarmos a noção de escala discutida por Jacques Revel (1998) e Paul Ricoeur (2007) compreendemos que, ao escolher uma escala de observação, ou ao variá-la, transformamos o conteúdo da representação. Paul Ricoeur (2007) confere à História a possibilidade de funcionar, de forma alternada, como uma lupa, um microscópio ou um telescópio. No entanto, “ao mudar de escala, não vemos as mesmas coisas maiores ou menores [...] vemos coisas diferentes” (RICOEUR, 2007, p. 222).

Com esse intuito, ora avançamos, ora recuamos no recorte temporal. Deslocando nosso foco de pesquisa, compreendemos que pensar os percursos das ideias e de sua produção é pensar também os intelectuais que as levam consigo e as estratégias que eles utilizam para se apropriar e disseminar as suas ideias. Nesse itinerário, nos vemos, mais uma vez, direcionando nossas pesquisas aos intelectuais e às viagens pedagógicas. Dessa vez, para nos prepararmos para a viagem da escrita, buscamos traçar o percurso a partir de diferentes contribuições do campo da História da Educação.

As viagens nos atraem como “um movimento que atravessa a História” e que se configura como um “deslocamento espaço/temporal que produz encontros, é, pois, constitutiva dos sujeitos e das sociedades” (CHAMON, FARIA FILHO, 2007, p. 39-40). Tomamos por empréstimo aqui a discussão já apresentada em nosso texto dissertativo. Pensamos as viagens como uma busca pela alteridade como é apontada por Chamon e Faria Filho (2007) e Ianni, (2003). Este último, ao apresentar a metáfora da viagem, nos aponta que esta, “ao mesmo tempo

que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza” (IANNI, 2003, p. 13).

As viagens se assemelham a História, à medida que pressupõem um distanciamento espaço/temporal, entre o presente e o passado, entre aqui e lá, entre o eu e o outro. Nesse sentido, Chamon e Faria Filho (2007, p. 40) afirmam que “ao atravessar fronteiras, o viajante, como o historiador, não experimenta apenas a distância – geográfica ou cronológica – mas também a diferença, a alteridade constitutiva do outro”. Estas concepções apresentam as viagens como uma prática social e como uma estratégia, utilizada em diversas áreas, de reflexão, de comparação, de apropriação e de ressignificação.

Mignot e Gondra (2007), ao organizar o livro “Viagens Pedagógicas”, compilam diferentes textos que discutem a circulação de ideias e de modelos pedagógicos a partir das viagens de educadores, demonstrando, assim, a pertinência e a atualidade da temática para o campo. Segundo os autores (2007, p. 07), “no movimento de constituição do Estado Nacional é possível evidenciar empréstimos e diálogos com modelos internacionais nos mais diversos domínios”. Nesse sentido, são evidenciados diálogos transnacionais que permitiram a difusão de discursos, de modelos institucionais, de materiais pedagógicos e de métodos de ensino.

Os autores apontam que, como estratégia de organização e transformação da educação brasileira, buscava-se não apenas conhecer o que estava sendo produzido fora do Brasil, traduzindo e divulgando livros, mas estimulava-se o envio de professores ao exterior para observar as experiências internacionais, suas escolas e seus sistemas de ensino. A busca pelo novo, pelo moderno, pautava essas iniciativas. Do mesmo modo, no intuito de promover a aproximação com práticas pedagógicas inovadoras, Mignot e Gondra (2007), sinalizam que também foram trazidos ao Brasil educadores estrangeiros.

Inseridas em um quadro mais geral desse movimento de importação e exportação (HOUSSAYE, 2007), podemos relacionar também as Exposições Internacionais que, conforme é apresentado por Kuhlmann Júnior (2001), a partir da segunda metade do século XIX⁷, irá apresentar a educação como uma representação do ideário de civilização, de progresso e de sociedade moderna. O autor discute as exposições como uma vitrine das nações que atraíam

⁷ De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), as Exposições Internacionais passaram a ocorrer a partir de 1851, com a Exposição de Londres, e depois ocorreram em diversos lugares, inclusive no Rio de Janeiro no ano de 1922. Desde a Exposição realizada em 1862, também em Londres, a educação passou a ocupar um espaço importante. De acordo com o autor, as exposições “prestigiaram a educação como um signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições – da creche ao ensino superior, passando pelo ensino profissional e pela educação especial” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 09).

visitantes de diferentes países, inclusive brasileiros, e que nos auxilia a compreender o trânsito de sujeitos interessados na educação.

As viagens de educadores, viagens oficiais, subvencionadas ou particulares, têm sido objeto de estudo nas pesquisas em História da Educação. Embora o nosso foco seja direcionado ao contexto do Regime Republicano, essa estratégia também pode ser observada durante o Império, a exemplo das comissões organizadas para participar das Exposições Internacionais. Entre os países que sediaram estas exposições no século XIX e início do século XX, encontramos Inglaterra (1851, 1862), França (1855, 1867, 1878, 1889, 1900), Império Austro-Húngaro/ Áustria (1873, Estados Unidos (1876, 1893, 1904, 1915), Argentina⁸ (1882), Bélgica (1883, 1910), Itália (1906) e no Brasil (1922) (KUHLMANN JUNIOR, 2001)⁹.

Percebemos, assim, a predominância de países europeus e dos Estados Unidos que se tornaram lugares/símbolos de nação e progresso (KUHLMANN JUNIOR, 2001)¹⁰ e que o Brasil buscava também se inserir nesse rol. Do mesmo modo, estes lugares também se tornarão, nas décadas seguintes, referências para o campo educacional.

Notadamente, ao longo do século XIX, a Europa era o destino privilegiado pela intelectualidade brasileira em suas viagens. De acordo com Chamon e Faria Filho (2007, p. 45), “muitos educadores se dirigiam para lá em busca de conhecimentos, experiências, materiais e métodos utilizados nas instituições escolares, com vistas a transformar, ou reformar, a instrução no Brasil”.

Tendo como destino a Europa, podemos elencar a viagem de Cecília Meireles a Portugal no ano de 1934 (PIMENTA, 2008)¹¹, as viagens de Laura Lacombe em 1925 e 1927 à Suíça (MIGNOT, 2017; MIGNOT, PIRES, 2019)¹². Ana Chrystina Mignot também pesquisou a

⁸ Embora Kuhlmann Júnior (2001) cite a Exposição realizada em Buenos Aires com internacional, podemos considerar que foi, na verdade, Continental, conforme consta no Álbum de fotos intitulado “Exposição Continental 1882 Buenos Aires: secção brasileira” disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon393009/icon393009.pdf. Vinculado a Exposição, ocorreu também entre abril e maio de 1882, o Congresso Pedagógico Internacional que teve a participação do Brasil.

⁹ Embora não citada pelo autor, também ocorreu, em 1911, a Exposição em Turim, Itália.

¹⁰ Destarte, é importante ressaltar que, na América do Sul, Argentina e Uruguai também se destacassem no cenário educacional, atraindo educadores viajantes, como foi evidenciado em nossa pesquisa do Mestrado, Azevedo (2020).

¹¹ Tese “As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934)”.

¹² “Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem” (MIGNOT, 2017); “entre ‘verdadeiros apóstolos’: uma educadora brasileira no Congrès International D’éducation Nouvelle (locarno – 1927)” (MIGNOT, PIRES, 2019).

viagem de Antonia Ribeiro de Castro Lopes à Suíça (2007)¹³. Outro exemplo foi estudo desenvolvido sobre as viagens de Francisco Lins (SANTOS, 2020)¹⁴.

Do mesmo modo, os Estados Unidos atraíram as atenções dos intelectuais brasileiros, como, por exemplo, é apontado por Chamon (2008) em seu livro¹⁵ que aborda a viagem de estudos de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade que permaneceu de 1883 a 1887 estudando em Nova York. Diferentes trabalhos situam as viagens de educadores com destino aos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Warde (2006)¹⁶, Nunes¹⁷ (2007) e Cardoso (2011)¹⁸ abordam as viagens de Anísio Teixeira ao país a partir de 1927. O intelectual já havia viajado para a Europa em 1925 (CARDOSO, 2013)¹⁹

Cardoso (2015)²⁰ desenvolveu ainda uma pesquisa que compreendeu a viagem de 28 professores aos Estados Unidos entre os anos de 1929 e 1935. Rocha (2020)²¹, por sua vez, realizou uma pesquisa sobre as viagens de quatro brasileiros entre 1927 e 1935. Além de Anísio Teixeira, a referida pesquisa contemplou os intelectuais Isaías Alves, Noemy Rudolfer e Lourenço Filho.

Estas pesquisas aqui elencadas são apenas uma amostra dos diferentes estudos que vêm sendo realizados nas últimas décadas sobre as viagens pedagógicas. As discussões têm sido aprofundadas no intuito de superar a simples concepção de influência, de “centro” e de “periferia” e que pressupõe a reprodução de ideias e modelos. Nesse sentido, as perspectivas de história cruzada, conectada ou transnacional se constituem como formas que permitem ao pesquisador da História da Educação lançar um olhar mais amplo aos seus objetos de pesquisa, inclusive, variando as escalas de observação.

Essa necessidade é apontada por Lawn (2014) que, ao criticar as pesquisas em Histórias em Educação realizadas na Europa que consideram seus objetos de estudo como naturalmente

¹³ “Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia” (MIGNOT, 2007).

¹⁴ Dissertação “Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)”.

¹⁵ Livro “Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)”.

¹⁶ “Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escritas de Anísio Teixeira” (WARDE, 2006).

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2423/1513%3E%20Acesso>.

¹⁷ “Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de Educação” (NUNES, 2007).

¹⁸ Dissertação “Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos relatórios e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927)”.

¹⁹ “Diários de viagem de Anísio Teixeira: razões e sentidos de uma escrita de ‘si’ e do ‘outro’” (CARDOSO, 2013). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3fwwxZJxXKqSQ7HRJD3F3qP/?format=pdf&lang=pt>.

²⁰ Tese “Viajar é ser autor de muitas histórias: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935)”.

²¹ Livro “Entre o Brasil e os Estados Unidos: intelectuais, ideias e projetos de educação (1927-1935)”.

nacionais, cerceados por falsas fronteiras impermeáveis, propõe investigações que considerem as conexões e circulações transfronteiriças ou internacionais. De acordo com o autor, essa perspectiva pressupõe uma complexidade que, muitas vezes, é evitada pelo pesquisador, pela dificuldade que lhe imposta.

Segundo Lawn (2014, p. 137)

O objeto complexo, que é inconveniente ou difícil de lidar, ou mesmo invisível para o pesquisador, é aquele construído por meio do nacionalismo metodológico, especialmente pela forma como ele nos amarra ao Estado-nação, como nossa unidade de trabalho. Nossos objetos de estudo existem apenas dentro dessa moldura – se tratamos de viajantes, eles partem e retornam; se nos referimos a fundações, estas não são importantes e são tidas como atores menores; se o foco é a ciência ou a prática, esta é nacional, cultural ou tradicional. Nosso objeto é vertical, periodizado, hierarquizado, institucional. Se for de alguma forma visível, a complexidade é excluída.

Transpor essa moldura apresentada pelo autor pode conduzir a percepção sobre novos lugares de influência, sobre redes e conexões que encontram formas de circulação e transpõem as fronteiras nacionais. Nesse sentido, para a construção da nossa pesquisa, partimos da compreensão de uma história transnacional da educação que, para Struck, Ferris e Revel (2011), reflete a convicção de que processos históricos e sociais não podem ser apreendidos exclusivamente dentro de espaços costumeiros e delineados, como estados, nações, impérios ou regiões.

Sobretudo, os estudos de Eugenia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs (2021) possibilitam nossa compreensão sobre essa abordagem. Os autores situam a virada transnacional na pesquisa histórica no final do século XX e, especialmente, nas últimas duas décadas. De acordo com eles (2021, p. 10), “entrelaçamentos supranacionais e redes deram origem à construção de estratégias analíticas que vão além das narrativas nacionais” e complementam

“História transnacional”, embora também se refira a uma história que atravessa fronteiras e considera atores estatais e não estatais (em oposição à “história internacional”, baseada em atores estatais ou institucionalizados), é espacialmente mais restrita: ela não desconstrói a nação – pressupõe sua existência e estuda seu desenvolvimento como um fenômeno global – mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências. Isso significa que o termo “transnacional” tende a ser aplicado principalmente à ordem mundial moderna dos Estados-Nação, em vez de sociedades modernas ou pré-modernas primárias (ROLDÁN VERA, FUCHS, 2021, p. 11).

A pesquisa em história transnacional da educação é apontada pelos autores como um campo em crescimento e com um número significativo de estudos realizados que abrangem diferentes enfoques e mobilizam diferentes quadros teóricos e metodológicos. Associado ao transnacional, temos outro conceito basilar do nosso trabalho, o conceito de redes.

Para Fuchs (2007, p. 187)

As redes descrevem as relações entre entidades sociais em interação e seus padrões e as implicações dessas relações. Em geral, pode-se afirmar que as redes são elos comunicativos e principalmente horizontais entre agentes interdependentes - atores individuais, corporativos ou coletivos - que são relativamente iguais, confiam uns nos outros e compartilham interesses ou valores semelhantes²².

Conforme apreendemos de seus estudos, por meio da abordagem de redes, é possível examinar relações entre diferentes atores (indivíduos, organizações ou instituições) e que estas podem favorecer a compreensão, por exemplo, da difusão de inovações e modelos educacionais. Fuchs (2007), Roldán Vera e Fuchs (2021) sinalizam as possibilidades de pesquisa com abordagem de redes associada a História Transnacional.

No Brasil, especificamente, pesquisadores da História da Educação com o intuito de investigar o movimento da Escola Nova, em uma perspectiva transnacional, têm centrado seus esforços em compreender a atuação de instituições e sociedades criadas com feições internacionais e direcionadas a formações de professores e com o objetivo da modernização da educação. Nesse sentido, destacamos os estudos desenvolvidos por Diana Vidal e Rafaela Rabelo²³ que têm descortinado novas possibilidades de pesquisa acerca do Movimento Internacional da Educação Nova e apontado pontos de conexão e de encontro entre educadores de vários países.

Nessa perspectiva, algumas das pesquisas aqui mencionadas abordam as viagens de brasileiros aos Estados Unidos para conhecer e estudar no *Teachers College* da Universidade de Columbia, criado em 1887, e direcionado especialmente para formação de professores. Os estudos apontam, a partir dessa relação, o contato e ampliação do conhecimento acerca do movimento da Educação Nova no Brasil. Intelectuais importantes para a história da Educação no país estiveram nessa instituição, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Mirian Warde

²² No original, “Networks describe the relations among interacting social entities and their patterns and the implications of these relations. In general, it can be stated that networks are communicative and mostly horizontal links between inter dependent agents—individual, corporate or collective actors—that are relatively equal, trust each other and share similar interests or values”.

²³ Vidal e Rabelo (2020, 2021);

(2016), por sua vez, destaca o papel dessa instituição na internacionalização do campo educacional, especialmente, a partir da década de 1920, com a criação do *International Institute do Teachers College*.

Nessa perspectiva, é possível citar ainda o estudo realizado por Vidal e Rabelo (2019) que analisam a relação do *Teachers College* da Universidade de Columbia com a criação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo, no início da década de 1930. As autoras enfatizam o papel da instituição em uma história conectada de formação de professores, e de constituição de redes entrelaçadas com o movimento da Escola Nova.

Do mesmo modo, outra instituição localizada na Europa também atraiu diversos educadores de diferentes países, o Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR) de Genebra, Suíça. É em torno dessa Instituição que construímos a nossa pesquisa. O Instituto foi criado, em 1912, pelo psicólogo e médico Edouard Claparède com o intuito de ser, em primeiro lugar, uma escola, mas com a ambição de combinar pesquisa, treinamento, documentação e propaganda em favor da educação.

Ao apresentar o que deveria vir a ser o instituto, Claparède aponta que a criação do IJJR contribuiria com resolução de duas lacunas na educação: a preparação psicológica e pedológica insuficiente dos educadores e a falta de ações para garantir o progresso e o desenvolvimento da ciência²⁴ da educação²⁵ (CLAPARÈDE, 1912, p. 05). Associados a este Instituto, temos ainda nomes relevantes da educação e da psicologia, como Adolphe Ferrière, Pierre Bovet e Jean Piaget.

Jean Houssaye (2007, p. 305), considera a Suíça, especificamente Genebra, como a “Meca da pedagogia” e aponta o Instituto como epicentro do imenso movimento da Educação Nova. Mignot (2007, p.257), por sua vez, aponta que o Instituto “exercia um fascínio todo especial sobre os educadores brasileiros, nas décadas de 1920 e 1930, graças a uma estratégia de difusão por ele adotada para se fazer reconhecido como o principal centro de estudos sobre a infância e os novos métodos de ensino”. Em um período em que os Estados Unidos começavam a se tornar o foco, esse fascínio apontado pela autora teria atraído alguns dos

²⁴ Ao longo do texto, predomina o termo “ciências da educação”, inclusive no nome do Instituto. Compreendemos, a partir da discussão realizada por Hofstetter (2004) que o campo das ciências da educação constitui-se como um campo de pesquisa e intervenção em educação, no qual os principais componentes referem-se à Pedagogia e a Psicologia. Do mesmo modo, permeia os objetivos de Claparède e do IJJR, o estabelecimento de uma ciência da criança.

²⁵ No texto original, “Le projet d’un institut de ce genre découle d’une double constatation : d’une part, la préparation psychologique et pédologique des éducateurs n’est pas suffisante ; d’autre part, aucune mesure n’est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l’éducation. C’est à ces deux lacunes que notre Institut a pour but de contribuer à remédier” (1912, p. 05)

educadores-viajantes aqui mencionados, nomeadamente, Francisco Lins, Laura Lacombe e Antônia Ribeiro.

Impulsionados por compreender melhor a relação do Instituto com educadores brasileiros, nos deparamos com um relato de Edouard Claparède publicado no periódico *L'Intermédiaire des Educateurs*, em abril de 1931, intitulado *Cinquante jours au Brésil*, no qual o intelectual relata a sua visita ao Brasil. As pistas deixadas por Claparède em seu relato apontam, por exemplo, para a existência de uma troca de correspondências com intelectuais brasileiros, além da sua relação de amizade e profissional com sua antiga aluna e assistente Hélène Antipoff, psicóloga e educadora russa, radicada no Brasil. O documento evidencia assim não apenas a viagem de brasileiros para o Instituto, mas os viajantes que percorreram o itinerário inverso.

Este artigo de Edouard Claparède aproxima-se do que Certeau (1982) considera como acontecimento na escrita da história. Para o autor, “ele é o meio pelo qual se passa da desordem à ordem. Ele não explica, permite uma inteligibilidade. É o postulado e o ponto de partida – mas também o ponto cego – da compreensão” (1982, p. 102). Assim, o texto se constitui para o nosso estudo como ponto de partida e ponto de chegada, uma vez que a existência do documento nos provoca questionamentos sobre os percursos que permitiram essa viagem, mas, ao mesmo tempo, sinaliza para o nosso estudo um ponto culminante das travessias entre os países.

Nessa perspectiva, surgem os questionamentos norteadores de nossa pesquisa: Em que medida as redes construídas a partir das viagens realizadas por brasileiros para conhecer e estudar no IJJR viabilizaram a vinda de intelectuais ligados ao Instituto ao Brasil? Quais foram as redes construídas para que estes sujeitos IJJR circulassem no Brasil?

Esses questionamentos articulam-se a nossa tese de que **as redes transnacionais construídas a partir das viagens de brasileiros ao IJJR possibilitaram a circulação/travessia de sujeitos e ideias ligadas a Educação Nova no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930**. Assim, o nosso objetivo principal neste estudo diz respeito a investigar as redes construídas entre os educadores brasileiros e os educadores do IJJR e as suas contribuições para a circulação das ideias ligadas à Educação Nova no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Assumimos como recorte temporal de nossa pesquisa o período de 1912 a 1934, ano de fundação do IJJR e último registro de brasileiro encontrado no Instituto, respectivamente.

É importante ressaltar que o nosso estudo se articula a partir do entrecruzamento de diferentes domínios da História da Educação. Nessa perspectiva, adotamos a sistematização

realizada por Barros²⁶ (2004) com o intuito de explicar as modalidades historiográficas, suas divisões e possíveis imbricações. De acordo com o autor, “os bons trabalhos historiográficos situam-se na verdade em uma interconexão de modalidades. Se são bons, são complexos. E se são complexos, hão de comportar algum tipo de ligação de saberes” (2004, p. 17).

Notadamente, nossa pesquisa tem como dimensão historiográfica a Nova História Cultural. O reportório conceitual construído nessa perspectiva e, sobretudo, a compreensão dos diálogos possíveis entre o cultural, o social e o político e com os diversos campos científicos têm possibilitado a compreensão de diferentes objetos de estudo. Reconhecemos, como exposto por Burke (2011), a importância de compreendermos a realidade histórica como social e culturalmente constituída.

Por outro lado, em relação aos domínios historiográficos, evidenciamos que a análise do nosso objeto de pesquisa não poderia ser realizada sem um diálogo entre diferentes domínios da História. Assim, nosso trabalho constitui-se a partir da História dos Intelectuais e a sua relação com a História das Instituições.

De acordo com Justino Magalhães (2005)

A história das instituições educativas é um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, de uma especificidade teóricometodológica e de um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro. É uma história, ou melhor, são histórias que se constroem numa convergência interdisciplinar (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

Para compreendermos esse domínio, se faz necessário nos direcionarmos ao seu conceito central. Ao discorrer sobre a etimologia da palavra “instituição”, Dermeval Saviani (2005) aponta que esta apresenta uma variação de significados que se relacionam às ideias de ordenar, articular, educar, construir, criar e formar, além de reter a ideia de coesão e aglutinação de procedimentos, de ideias compartilhadas, de crenças e rituais. Segundo o autor, “a palavra ‘instituição’ guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto, organizado, constituído pelo homem” (SAVIANI, 2005, p. 28, grifo do autor).

A história intelectual, por sua vez, situa-se no cruzamento das histórias política, social e cultural, conforme apontado por Sirinelli (2003). Essa história dos sujeitos exerce sobre nós um fascínio. Notadamente, trata-se do campo de pesquisa que mais nos atrai na História da

²⁶ Ao discorrer sobre os campos da História, Barros (2004) propõe uma divisão que se refere às dimensões (os enfoques do historiador em primeiro plano, a Política, a Cultura, entre outros); as abordagens (modos de fazer história, História oral, Micro-história e outras) e os domínios (os campos temáticos privilegiados pelo historiador que são inúmeros).

Educação. Estudar e compreender os sujeitos que, ao mesmo tempo em que se constituíam enquanto educadores, colaboravam para construir o campo educacional nos períodos e nas localidades que atuaram. São criadores e mediadores culturais, muitas vezes, integrantes de elites culturais que fazem ressoar na sociedade seus pensamentos (SIRENELLI, 1998, 2003). Estudar suas trajetórias e itinerários, inseri-los em gerações e analisar as redes que construíram possibilitam compreender a própria História da Educação²⁷.

Nessa viagem, conseguimos identificar nosso ponto de partida e onde supomos chegar. O roteiro, por sua vez, foi construído ao passo que nos dedicávamos à pesquisa. Seguindo às pistas, encontramos os sujeitos, intelectuais da educação brasileira e internacional, como Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Léon Walther, Hélène Antipoff, Francisco Lins e Laura Lacombe, entre outros. O itinerário da viagem contou com algumas paradas entre Brasil e Europa, Genebra, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Locarno e São Paulo.

Compreendemos que o trabalho historiográfico se assemelha a construção de um mosaico. Essa metáfora orientou nossa escrita do texto dissertativo e permanece, embora seja importante ressaltar a flexibilidade do processo. A pesquisa não é rígida, mas comporta diferentes possibilidades e essa, em nossa percepção, reflete a riqueza dos estudos em História da Educação. O pesquisador busca responder seus questionamentos, encontra e seleciona as peças e, nessa união, a imagem se torna cada vez mais visível. Outro arranjo de peças poderia conduzir a um novo olhar sobre o mesmo objeto e desvelar outros elementos.

Traçados nossos objetivos, mobilizamos um conjunto de fontes que nos aproximam ora do Instituto, ora do Brasil. À medida que avançávamos na pesquisa, seguindo os rastros dos intelectuais e as teias das redes, novas fontes eram encontradas e nosso reportório ampliava-se gradualmente. E, aqui, nos deparamos com algumas dificuldades para a realização da pesquisa. Em busca das pistas que nos permitiriam compreender as relações transnacionais, voltamo-nos para acervos construídos em outros idiomas, sobretudo o francês. Esbarrar com a dificuldade do idioma, poderia nos impelir a contornar e seguir outros caminhos na pesquisa, adequar talvez o problema e o objetivo, evitar a complexidade da temática com advertiu Lawn (2014).

²⁷ Outros autores discutem diferentes concepções de intelectual. Sugerimos a análise realizada por Magalhães e Barreto (2016) sobre os diferentes conceitos. MAGALHÃES, J. P. de; BARRETO, R. A. D. N. Os intelectuais e a educação – abordagem histórica e biográfica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 61–85, 2016. DOI: 10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10158. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10158>.

Prosseguir em nosso intuito demandou mais horas dedicadas às fontes e às pesquisas desenvolvidas também em outros idiomas, recorrendo à programas e aplicativos²⁸ tradutores iniciando na aprendizagem do francês. Perceber e buscar superar essa dificuldade nos inquieta a questionar se também os sujeitos que compõem o nosso estudo encontraram essa barreira do idioma e como ele foi transposto para a realização de suas viagens.

Falamos de viagens e não podemos deixar de mencionar o fato de que era nosso objetivo, ao traçarmos o nosso objeto de pesquisa, realizar também diferentes travessias, sobretudo, em direção à cidade de Genebra e a seus arquivos que tanto poderiam elucidar os questionamentos que nortearam nossa investigação. A viagem não foi possível. Os planos foram interrompidos por uma pandemia, semelhante àquela vivenciada no início do século XX e que também interrompeu alguns planos do Instituto.

Notadamente, um dos principais acervos consultados para a realização da pesquisa corresponde ao Arquivo do Instituto Jean-Jacques Rousseau (AIJR) associado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. O arquivo foi fundado no ano de 1984, por iniciativa dos professores Mireille Cifali e Daniel Hameline, e é composto por numerosos documentos que fornecem aos pesquisadores uma infinidade de informações sobre as atividades e organização do Instituto.

O AIJR agrega diversos fundos e coleções, com arquivos do próprio Instituto e de outras instituições e sujeitos que desenvolveram um papel de relevância associada tanto à educação, quanto ao Instituto e à Educação Nova. Diversas fontes encontram-se disponíveis no formato digital e configuraram-se como fundamentais para a realização da pesquisa.

Essas fontes estão divididas em quatro partes: manuscritos e publicações, iconografia, institucional e os arquivos profissionais de Daniel Hameline. Interessa-nos, sobretudo, as três primeiras que apresentamos de forma simplificada no quadro 01.

Quadro 01: Fontes on-line AIJR

CLASSIFICAÇÃO	TÍTULO/TIPO
Manuscritos e fontes publicadas	<i>La Maison des Petits</i> (1923) ; <i>La Maison des Petits</i> – réédition (1950) ; <i>Vingt ans de Vie</i> (1932) – Pierre Bovet ;

²⁸ Um dos recursos utilizados e que facilitou a nossa pesquisa foi o aplicativo *Google Lens* que permitiu pesquisar imagens e textos, a partir da câmera do celular, traduzindo, selecionando e copiando textos para o computador. Outro programa, *Happy Scribe*, permitiu a transcrição de um documentário em francês. Os recursos do digital permitiram contornar as dificuldades do idioma.

	<i>Les Mélanges</i> – cinco volumes com quase a totalidade dos artigos publicados por Édouard Claparède; <i>Vie et œuvre d'Adolphe Ferrière</i> – Chronologie de son existence (1879-1942) ; Entre outros.
Iconografia	Biblioteca de fotos do AIJJR – seleção de fotografias de 1912 a 1974. Retratos de professores, cenas de convivência, fotos em sala de aula e em eventos.
Institucional	Programas de cursos e planos de estudos (1912 a 1963) – com lacunas; <i>Livre D'Or</i> – informações de alunos; Listas e registros de alunos e visitantes – com lacunas.

Fonte: AIJJR (2022)

Além desses arquivos, a partir do AIJJR, é possível ter acesso às coleções dos periódicos: *Pour l'Ère Nouvelle*²⁹; *L'Éducateur* e *L'Intermédiaire des éducateurs*. Estão disponíveis ainda três documentários elaborados a partir de documentos do arquivo: “*L'Institut Rousseau*”, “*La Maison des Petits*” e “*Une enfance libre avec l'Éducation nouvelle?*”.

Ocupa um espaço privilegiado ao longo do trabalho as fotografias. De sujeitos ou de espaços, as imagens permitem nos aproximar e visualizar o ontem, instantes, acontecimentos. Na medida do possível, apresentamos não apenas os intelectuais, mas seus rostos. Queremos compreender suas ações no campo educacional, mas desejamos reconhecê-los. Apesar de não pretendermos realizar uma análise técnica das fotografias que compõem este trabalho, ressaltamos a compreensão de que estas se constituem como documentos que não são neutros, mas que possuem uma intencionalidade, sobretudo, de construir uma certa representação do presente registrado (LE GOFF, 1984). Conforme é apontado por Vidal e Abdala (2005, p. 191), as fotografias “oferecem-nos um fragmento selecionado da realidade”.

A sensação ao analisar o AIJJR é que as peças do nosso mosaico se multiplicavam a cada busca. A diversidade de fontes e suas diferentes tipologias causam, ao mesmo tempo, encantamento ao pesquisador, à medida que também se revelam como um desafio.

²⁹ O periódico pode ser consultado no site da Universidade de Caen: https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html.

Reconhecemos que a utilização de inúmeras fontes, conforme aponta Faria Filho (1997), pode dificultar uma análise rigorosa e aprofundada.

Nesse sentido, tornar o nosso objeto inteligível a partir de nossa escrita, só se torna possível a partir da compreensão das especificidades de cada fonte e da necessidade da reflexão teórica sobre estas. Nunes (1992, n/p), considera que “a construção do seu entendimento exige a relação entre os vários documentos consultados, o que amplia o próprio sentido de cada peça isolada”. Desse modo, ao longo dos capítulos, e à medida que apresentarmos as fontes, buscamos analisá-las em suas particularidades, ao mesmo tempo em buscamos compreendê-las na relação com o contexto e entre elas, fazendo com que cada peça do nosso mosaico tenha seu sentido particular ampliado.

E nessa operação historiográfica, conforme apreendemos a partir de Michel de Certeau (1982), o historiador constrói um discurso próprio. Nessa perspectiva, “ele parece contar os fatos, enquanto efetivamente, enuncia sentidos que, aliás, remetem o *notado* (aquele que é retido como pertinente pelo historiador) a uma concepção do *notável*” (CERTEAU, 1982, p. 51, grifo do autor). Desse modo, ao selecionarmos nossas fontes, conferimos significado a nossa escrita.

Nosso olhar volta-se especialmente para a tessitura das redes constituídas entre os intelectuais brasileiros e os educadores vinculados ao Instituto Jean Jacques Rousseau. A partir das fontes, buscamos identificar o entrelaçamento dos itinerários e os pontos que permitiram as conexões entre os sujeitos.

A partir dos nossos objetivos, outro conjunto de fontes necessita ser destacado. As fontes hemerográficas, jornais e revistas, disponíveis, sobretudo, na Hemeroteca Digital Brasileira³⁰ constituem-se como importantes pistas que nos auxiliam na compreensão de nosso objeto. Em suas páginas, seguimos os rastros desses sujeitos na História da Educação Brasileira e buscamos identificar indícios de acontecimentos e da existência de redes de educadores.

Esses elementos nem sempre são claros, mas ao examinar os indícios nos é possibilitado reconstituir os itinerários desses intelectuais, acompanhar as suas travessias e construir uma narrativa das redes construídas e da circulação das ideias sobre a Escola Nova no país. Notadamente, assumimos o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2007) como um dos importantes recursos que utilizamos para viabilizar a nossa viagem.

³⁰ Vinculada a Fundação Biblioteca Nacional, a Hemeroteca Digital Brasileira disponibiliza o seu acervo de jornais, revistas e outros documentos, de forma livre e gratuita, em seu portal <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

Ginzburg (2007), ao apresentar esse modelo epistemológico, aponta o conhecimento histórico como indireto, indiciário, conjectural. Diante da impossibilidade de um contato direto com o objeto histórico, ao analisarmos as fontes com atenção aos detalhes que estas apresentam, buscamos reconstruí-lo. Elas permitem o nosso diálogo com a realidade pesquisada. Compreendemos, assim, que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 2007, p. 177).

Para ler as pistas, a partir das fontes, pautamo-nos no quadro teórico cujos principais conceitos já mencionamos nessa seção. O método indiciário nos permite o movimento de trabalhar com a diversidade de fontes e identificar os fios de contato. Ao unir os fios nessa pesquisa, pretendemos alcançar a coerência apontada por Ginzburg (2007). Diversamente do tapete tomado como exemplo pelo autor, aqui é a figura do mosaico que utilizamos como metáfora.

Nessa construção, reconhecemos ainda as lacunas que surgem ao longo da pesquisa, seja pela falta de acesso às fontes localizadas em acervos distantes ou até mesmo o desconhecimento de sua existência. Embora a escrita busque preencher ou fazer desaparecer essas lacunas, reconhecemos a sua existência como um princípio da pesquisa que estimula o pesquisador (CERTEAU, 1982).

Por fim, é importante ressaltar que nossa pesquisa é construída, principalmente, a partir de fontes digitais. Conforme aponta Roger Chartier (2017, p. 59), a pesquisa em História na era digital “permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais”. Essa articulação se torna possível neste trabalho, por exemplo, pela articulação de fontes audiovisuais, iconográficas e textuais, ambas sob o suporte do digital.

Diversos autores abordam o ofício do historiador na sociedade contemporânea associado ao contexto tecnológico e da virada digital, situando as pesquisas na História Digital (LUCKESI, 2014; EIROA, 2018; BRASIL e NASCIMENTO, 2020; MONÇÃO, 2021). Corroboramos com essa percepção o pensamento de Michel de Certeau (1982) sobre como se organiza a pesquisa histórica, a partir de um lugar e de um tempo, vinculada às técnicas de produção. Para ele, “cada sociedade se pensa ‘historicamente’ com os instrumentos que lhe são próprios” (1982, p. 77).

O nosso movimento da pesquisa a partir do digital segue caminhos específicos. Por vezes, exploramos avidamente os repositórios digitais, como no caso da Hemeroteca Digital Brasileira, na intenção de encontrar todas as informações possíveis. Assim, utilizamos os filtros disponíveis e, a partir, de descritores elegidos, alterando o período, o local ou os periódicos,

vamos explorando as ocorrências e realizando o registro das informações pertinentes a pesquisa por meio de uma tabela construída com esse fim.

Diante de uma notícia que nos chama a atenção ou que possui uma imagem que enriquecerá a pesquisa, realizamos o *print*, a captura da tela para salvarmos como imagem em nossas pastas. Esses *prints* irão compor o nosso texto escrito, comprovando nossas ideias, são pistas, são provas que conferem credibilidade ao nosso discurso (CERTEAU, 1982). Importante destacar que, essas pastas que mencionamos estão localizadas não apenas no computador, mas também na “nuvem”, *drives* que permitem o armazenamento de arquivos.

Essa ação torna-se necessária para o armazenamento de fontes digitais e justifica-se diante do que Matilde Eiroa (2018) aponta como uma das propriedades dessas fontes, a sua volatilidade. A autora (2018, p. 91) destaca a “volatilidade, dada a natureza mutável da Internet e a facilidade com que a informação pode desaparecer. É difícil argumentar a favor de uma investigação com provas recolhidas num determinado momento e que depois desaparecem”³¹.

Por outro lado, a pesquisa nem sempre seguirá uma linearidade. Ao pesquisar uma fonte disponível em um repositório, encontramos pistas que nos direcionam a uma nova busca por outras fontes citadas no documento inicial. Assim, a partir de um mesmo documento, os caminhos podem ser multidirecionais. Isso corresponde a outra propriedade discutida por Eiroa (2018), a hipertextualidade. Essa propriedade diz respeito a possibilidade de passarmos de um documento para outro, de forma não sequencial. Do mesmo modo, refere-se à possibilidade de encontrarmos a mesma fonte em repositórios diferentes, ou um repositório direcionar o pesquisador para outro conjunto de fontes, ou ainda a possibilidade de encontrarmos documentos relevantes para a pesquisa “navegando” pela internet, sem um local específico.

Como exemplo desse movimento, podemos apontar uma das fontes utilizadas sobre a trajetória de Édouard Claparède. No livro de Pierre Bovet, *Vingt ans de vie* (1932), que está disponível no AIJRR, o autor menciona um texto escrito por Claparède intitulado *A History of Psychology in Autobiography*, esse, por sua vez não localizamos naquele repositório. Iniciamos então a busca pelo referido texto e o localizamos em um site³² que se apresenta como repositório de acesso a artigos científicos de acesso gratuito.

Obviamente, esse “achado” traz inúmeras contribuições para a pesquisa. Não obstante, ao ser apenas um recorte do documento original, trazendo apenas o texto do intelectual, não

³¹ No original, “a volatilidad, dado la naturaleza cambiante de internet y la facilidad para que la información desaparezca. Resulta complicado argumentar una investigación con evidencias capturadas en un momento y desaparecidas posteriormente”

³² A referência completa consta nas referências da tese. O site é <https://pt.art1lib.org/>

temos acesso a um conjunto de informações sobre o livro que poderiam nos auxiliar na compreensão de sua produção. Diante desta lacuna, retomamos, mais uma vez, a busca no intuito de preenchê-la.

Nesse sentido, concordamos com o exposto por Eiroa (2018, p. 104)

Los historiadores en la era digital combinan prácticas tradicionales y emergentes en sus tareas de investigación. Para muchos, Google es la primera herramienta a la hora de localizar documentación a través de la introducción de términos o palabras clave que revelan hallazgos de interés. Organizar esa documentación, anotarla con observaciones, proceder a su análisis, etc., forma parte de los procesos sistemáticos en la búsqueda de conocimiento³³.

Diante do exposto, ressaltamos que o nosso fazer historiográfico é norteado pelas especificidades da História Digital. Reconhecemos a necessidade da análise crítica das fontes digitais, ao mesmo tempo em destacamos que estas viabilizam a construção de um número maior de pesquisas e provocam nos pesquisadores novas perguntas, além de permitir que outros pesquisadores refaçam os caminhos aqui percorridos no intuito de aprofundar as discussões sobre a temática investigada.

O percurso da pesquisa conduziu à escrita deste trabalho que se delineou a partir dos nossos objetivos, norteando, assim, a organização deste estudo em duas partes e em seis seções. Nesta primeira seção, preparamo-nos para a viagem, apresentando os caminhos a serem percorridos e os recursos, neste caso, teóricos e metodológicos, que possibilitaram a nossa incursão pela História da Educação.

A primeira parte, intitulada **Por uma educação internacional: o Instituto Jean Jacques Rousseau**, está dividida em duas seções. No capítulo **Uma escola de Ciências da Educação em Genebra: o Instituto Jean Jacques Rousseau**, dedicamo-nos a apresentar a Instituição e os aspectos que denotam a sua relevância para a constituição do campo educacional. Apresentamos, assim, o histórico do IJJR e a sua caracterização a partir de seu objetivo, sua organização, seus programas, seus cursos, e, principalmente, seus idealizadores, seus dirigentes e professores.

A terceira seção destina-se a discussão sobre **O IJJR e o Movimento Internacional da Educação Nova**. Interessa-nos, sobretudo, compreender a participação do Instituto em um contexto mais amplo, situando as suas ações a partir de uma perspectiva internacional e em rede

³³ Tradução livre: “Os historiadores na era digital combinam práticas tradicionais e emergentes em suas tarefas de pesquisa. Para muitos, Google é a primeira ferramenta quando se trata de localizar documentação, através da introdução de termos ou palavras-chave, que revelam achados de interesse. Organizar esta documentação, anotá-la com observações, proceder à sua análise, etc., faz parte dos processos sistemáticos na busca do conhecimento”.

com outras instituições criadas no período que se articulavam com o objetivo de promover uma reorganização da educação. Buscamos, ainda, compreender as suas estratégias e ações para a circulação das ideias ligadas a uma nova educação, pautada na psicologia da criança.

Na segunda parte da tese, intitulada **Sujeitos em travessia e as redes de Intelectuais** buscamos compreender as relações e conexões entre Brasil e Europa a partir das viagens realizadas nos dois sentidos da travessia. No capítulo **As viagens como estratégia, o IJJR como destino**, propomo-nos a identificar os sujeitos que viajaram para conhecer e estudar no Instituto, apresentando o contexto em que realizaram essas travessias e as suas contribuições para o campo educacional brasileiro. Nesse sentido, baseamo-nos no corpo de fontes elencadas para o estudo e nas pesquisas que compõem a historiografia já produzida sobre estes intelectuais brasileiros.

O estudo sobre a vinda de educadores associados ao Instituto ao Brasil é realizada na quinta seção do texto, intitulada **Redes transnacionais: os intelectuais do Instituto Jean Jacques Rousseau no Brasil**. Neste capítulo, apresentamos a investigação acerca das travessias de educadores do IJJR com destino ao país, bem como a atuação destes como cooperadores na educação brasileira nas décadas de 1920 e 1930, na perspectiva da difusão da Educação Nova. Interessa-nos, sobretudo, compreender e evidenciar as redes e conexões que possibilitaram os dois sentidos das travessias.

A última seção, por sua vez, destina-se a refletir sobre todo o nosso percurso nas nossas **Considerações Finais**. Ao reunir todos os registros realizados ao longo de nossa travessia, retomamos às nossas questões iniciais. Esse movimento de ir e vir nos permitirá a compreensão sobre as redes construídas entre os educadores brasileiros e os educadores do IJJR.

Na escrita da História que aqui nos propomos, reconhecemos a inversão escriturária apontada por Certeau (1982) e a imposição de “enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar”. Esperamos que essa introdução tenha cumprido a sua função, especialmente, a de apontar a construção do nosso objeto que se delineia nas páginas que se seguem.

PARTE I – POR UMA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU

Nesta primeira parte do nosso texto, nos debruçamos sobre o Instituto Jean Jacques Rousseau. Buscamos compreender o contexto de sua criação e, nesse intuito, nos voltamos, inicialmente, para a trajetória de seu idealizador, o psicólogo e médico suíço Édouard Claparède. Conhecer as suas aspirações para o campo da pedagogia e da psicologia nos permitem entender melhor a configuração do Instituto.

A partir das fontes disponíveis, sobretudo, nos Arquivos dos Instituto Jean Jacques Rousseau, analisamos os programas gerais, dos semestres de inverno e de verão, bem como os dos cursos de férias para entendermos a proposta da Instituição para a formação de educadores e suas formas de organização que se modificam ao longo de sua história. Interessa-nos conhecer os professores que passaram e permaneceram no Instituto ao longo do nosso recorte; identificamos alguns traços biográficos, ainda que breves, e quais disciplinas ministraram.

Analisaremos, ainda, o contexto mais amplo no qual o Instituto busca se inserir a partir da sua constituição enquanto uma instituição internacional. Notadamente, partimos da compreensão do papel de centralidade que Genebra buscar ocupar no cenário internacional e situamos o IJRR e suas conexões com outras instituições e redes criadas e atuantes, sobretudo, no período entreguerras. Do mesmo modo, direcionamos nosso olhar para as estratégias utilizadas na circulação das ideias acerca da psicologia da criança e da educação.

2 UMA ESCOLA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM GENEBRA: O INSTITUTO JEAN JACQUES ROUSSEAU

“Homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas” (José Saramago, O conto da Ilha desconhecida).

Como companheiros na viagem que nos propomos neste trabalho, teremos diversos autores que discutem conceitos, alguns já mencionados na seção anterior. Para além dos livros científicos e textos acadêmicos, apreendemos também a partir da literatura ensinamentos que parecem terem sido escritos sobre o pesquisador e a sua pesquisa. Em “O conto da Ilha desconhecida”, Saramago nos lembra que para encontrarmos a ilha desconhecida e, assim, torná-la por nós conhecida, precisamos navegar e ir a sua busca, mesmo sem carta de navegação.

Nossa primeira ilha, o Instituto Jean Jacques Rousseau, é aquela que desejamos conhecer e sobre a qual nos dedicaremos neste capítulo. Conhecer a sua história, conhecer os sujeitos que dela participavam e que ajudaram a construir, seus objetivos e aspectos de sua estrutura e funcionamento. Destacamos que outros já desembarcaram nessa ilha, a exemplo de Rita Hofstetter, Marc Ratcliff et Bernard Schneuwly (2012)³⁴. Destarte, compreendemos, assim como Ianni (2003, p. 29) que, “a rigor, cada viajante abre seu caminho, não só quando desbrava o desconhecido, mas inclusive quando redesenha o conhecido”. Assim, “sem sair do lugar”, viajamos para longe, na história da instituição.

Nesse sentido, retomamos aqui alguns aspectos sobre o conceito de Instituição que nos auxiliará a entender melhor o IJJR. A instituição é uma criação do homem e, dessa forma, é histórica e permeada por relações sociais, culturais e de intencionalidade. Saviani (2005, p. 28) a compreende como “uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade. Trata-se de necessidade de caráter permanente. Por isso a instituição é criada para permanecer”.

Esse aspecto também é abordado por Magalhães (2004, p. 57) ao considerar que “o conceito de instituição se associa a ideia de permanência e de sistematicidade, à ideia de norma

³⁴ Nos referimos ao livro “*Cent ans de vie (1912-2012). La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*”. Ao longo dessa pesquisa, utilizamos diversos outros escritos da professora suíça Rita Hofstetter, docente de história da *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) – Université de Genève*. Diretora *Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Pesquisadora das ciências da educação, do IJJR, do Bureau international de l'éducation, educação nova, entre outros campos de investigação.

e de normatividade”. Não obstante, o autor ressalta que a instituição se constitui a partir tanto da noção de permanência quanto da noção de mudança pelas suas próprias finalidades estabelecidas. Compreendemos, a partir do pensamento do autor, que o próprio conceito de instituição se insere em um quadro de mudanças e evolução, e, assim, corresponde a um processo histórico. Magalhães, ao apresentar a história das instituições educativas como um domínio de investigação no campo da História da Educação afirma que:

A história das instituições educativas cumpre este triplo registro de conhecimento do passado, problematização do presente, perspectivação do futuro. Organismos vivos, as instituições educativas como os grupos sociais e como as pessoas angustiam-se, pensam, tomam decisões, analisando o presente na sua complexidade e no jogo de probabilidades de desenvolvimento, perspectivando o futuro e inquirindo, fazendo balanço, atualizando o seu próprio passado. É uma história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquérito, na conceitualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando o presente-passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade (MAGALHÃES, 2004, p. 71).

A história das instituições educativas destaca-se, assim, pelas possibilidades de investigação e contribuições para a ampliação e fomento na área da História da Educação. De acordo com Paolo Nosella e Ester Buffa (2018), as pesquisas sobre instituições escolares se desenvolveram, no contexto brasileiro, sobretudo, a partir de 1990, embora já existissem na historiografia em períodos anteriores de forma esporádica. José Sanfelice (2009, p. 192), por sua vez, também afirma se tratar de uma constatação na área da História da Educação Brasileira, “de que vem se solidificando e quantitativamente se ampliando o número de pesquisas que se dedicam à História das Instituições escolares e/ou educativas”. Percebemos, a partir do exposto pelo autor, que as pesquisas que se dedicam a temática podem ser construídas a partir de uma diversidade de modos, com referenciais teóricos diferentes, metodologias, corpus documentais e enfoques.

Não obstante, no levantamento da produção escrita realizado por Nosella e Buffa (2007), que compreendeu o período de 1971 a 2007, uma das constatações apresentadas pelos autores diz respeito a uma produção acadêmica pouco inovadora, “muitas vezes marcada por interpretações vagas e abrangentes ou por particularismos curiosos, escritos laudatórios [...], esta produção, no mais das vezes, percorre caminhos já traçados e não consegue contribuir para a consolidação e o aprofundamento de áreas do conhecimento” (2007, p. 19).

Sanfelice (2009, p. 198) ressalta ainda a importância que uma instituição, ao ser objeto de pesquisa, seja percebida em sua singularidade, como “um objeto único, delimitado no espaço

e no tempo”. Entretanto, essa singularidade, na visão do autor, para ser evidenciada precisa ser compreendida a partir também do universal, das outras instituições. Assim, ele acrescenta “penso então que o estudo das Instituições escolares e/ou educativas poderá acrescentar conhecimentos históricos à história da educação se além de revelar as minúcias das singularidades escolares, inserir a compreensão e a explicação delas na totalidade histórica” (SANFELICE, 2009, p. 198).

O pensamento dos autores aqui elencados demonstra a compreensão sobre a amplitude, complexidade e potencialidade dos estudos inseridos no domínio da História das Instituições Educativas. Nesse sentido, nossa reflexão direciona-se a instituição educativa que buscaremos investigar evidenciando as suas particularidades, ações e intelectuais engajados, ao mesmo tempo em que a situamos no contexto histórico mais amplo do campo educacional nas primeiras décadas do século XX.

2.1 ÉDOUARD CLAPARÈDE E L’ ÉCOLE DES SCIENCES DE L’EDUCATION

A escrita de uma história de instituição educativa, conforme apontado por Magalhães (2004), envolve a valorização dos seus acervos documentais. Para a tessitura desse trabalho, foi fundamental o acesso aos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau (AIJRR)³⁵, sob a guarda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPSE) da Universidade de Genebra. Pelo seu próprio objetivo de preservar e valorizar o patrimônio do Instituto, podemos compreender o acervo enquanto um “lugar de memória” (NORA, 1993).

A noção de lugar de memória discutida por Pierre Nora (1993) tem como ponto de partida a relação entre memória e história. Para o autor, a necessidade de memória é uma necessidade da história. Nessa perspectiva, os lugares “nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos” (1993, p. 13). O autor afirma que existem três aspectos que coexistem: o material, o funcional e o simbólico. Conforme apontado por Nora (1993), os lugares de memória possuem uma intencionalidade, a cristalização e a transmissão de uma lembrança, ao mesmo tempo em que são investidos pela imaginação de uma aura simbólica. Na visão do autor,

[...] se é verdade que a razão fundamental de ser um lugar de memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas,

³⁵ Os Archives Institut J. - J. Rousseau (AIJRR) objetiva a preservação e valorização do patrimônio vinculado ao Instituto. Tem por finalidade reunir todos os documentos relativos às atividades do Instituto, em sinergia com o movimento internacional em prol de uma abordagem científica da infância e sua educação.

imortalizar a morte, materializar o imaterial para [...] prender o máximo de sentido num mínimo de sinais, é claro, e é isso que os torna apaixonantes: que os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações (NORA, 1993, p. 22).

Corroborar com a nossa percepção do Instituto como lugar de memória o apontamento de Droux *et al* (2013) de que, desde a sua criação, o IJJR preocupava-se com a constituição de seu patrimônio documental do arquivo. Na visão dos autores, uma cultura de “arquivar para preservar o patrimônio e a memória, para também fazer parte da história, para fazer história³⁶” (2013, p. 32).

Desse modo, o AIJJR se constitui a partir de um rico e diversificado acervo documental, criado a partir da iniciativa dos professores Daniel Hameline e Mireille Cifali que, em 1984, criaram a *Fondation Archives Institut J. - J. Rousseau*. Segundo Droux *et al* (2013, p. 32), os fundos “reúnem cerca de 200 metros lineares de recursos escritos (documentos administrativos, manuscritos, correspondência), iconográficos (cerca de 1500 fotos) ou audiovisuais”. O acesso a uma parte desses documentos é possibilitado aos pesquisadores no formato digital. Ainda de acordo com os autores, “essas fontes privilegiadas testemunham a evolução do pensamento em torno da educação e da psicologia, preocupações centrais dos fundadores do Instituto e de seus sucessores³⁷” (2013, p. 33).

Nessa perspectiva, antes de encontrarmos o Instituto Jean Jacques Rousseau nas fontes, faz-se necessário conhecermos primeiro o seu fundador. A história do Instituto remete assim a trajetória de Édouard-Jean Alfred Claparède (Figura 01), que nasceu em Genebra, em 24 de março de 1873, e faleceu em 29 de setembro de 1940.

³⁶ No original, “archiver pour préserver le patrimoine et la mémoire, pour s’inscrire aussi dans l’histoire, pour faire l’histoire”,

³⁷ No original, “Ces sources privilégiées témoignent de l’évolution des pensées autour de l’éducation et de la psychologie, préoccupations centrales des fondateurs de l’Institut comme de leurs successeurs”

FIGURA 01: Édouard Claparède (1900)



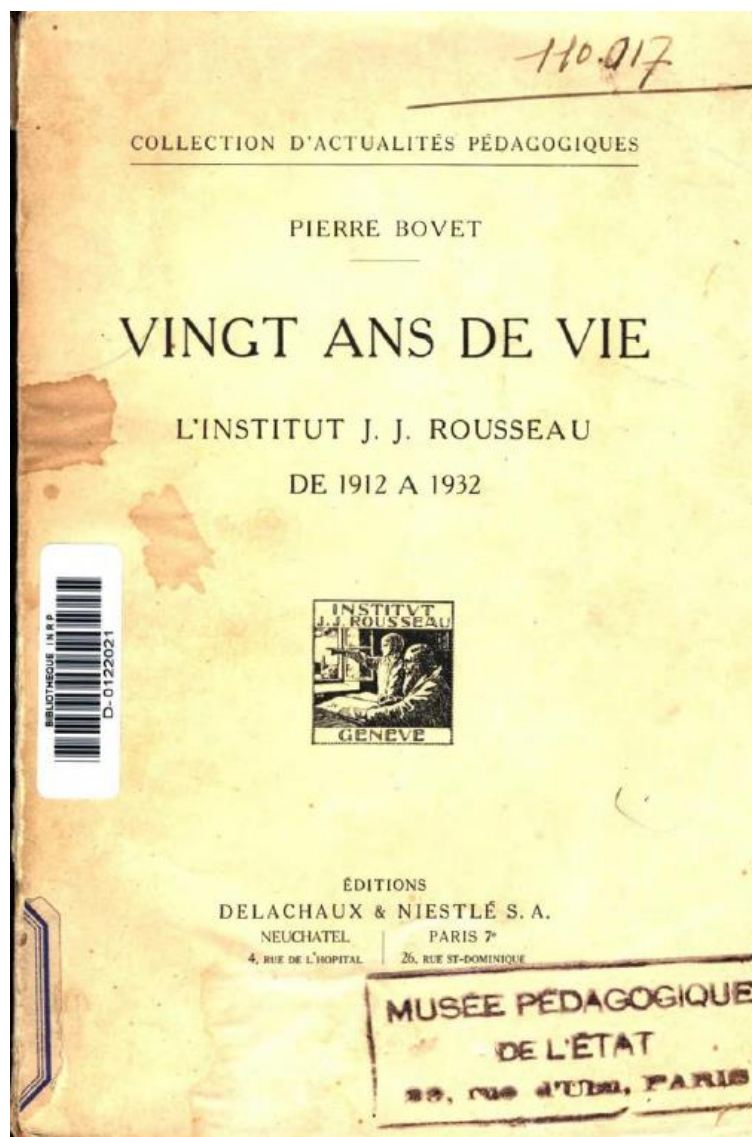
Fonte : Fotografia de Fred Boissonas (1900) – Bibliothèque de Genève, Archives A. & G. Zimmermann. Extraído de *Dictionnaire Historique de La Suisse* (DHS). Disponível em: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/009013/2009-06-18/>

Claparède tornou-se conhecido como médico, neurologista, psicólogo e professor. O intelectual formou-se pela Faculdade de Medicina de Genebra (1897) e se dedicou, sobretudo, ao campo da psicologia, seguindo os passos de seu primo Théodore Flournoy (1854-1920). Flournoy foi o criador da cadeira extraordinária de Psicologia Experimental na Faculdade de Ciências de Genebra, e Claparède tornou-se assistente em seu laboratório de psicologia, iniciando assim o seu caminho na área (BOVET, 1932).

A importância da relação entre Claparède e seu primo é ressaltada por Pierre Bovet que associava as origens do Instituto a Flournoy. Conforme apreendemos a partir da escrita do autor, mais do que ser um dos patrocinadores do IJRR desde o início, Flournoy representava uma

inspiração para Claparède e Bovet. O livro escrito por Bovet no ano de 1932, apresenta um balanço dos primeiros 20 anos de vida do IJRR (FIGURA 02).

FIGURA 02: Capa do livro *Vingt ans de Vie* (BOVET, 1932)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985>.

Uma das fontes principais a qual recorreremos para nos aproximarmos da história do Instituto, o livro de Bovet, com 195 páginas, foi publicado pelas edições *Delachaux et Niestlé* em Neuchâtel, Suíça. Além da menção direta ao Instituto em seu título, a capa traz ainda a imagem símbolo do IJRR. O livro integrava a *Collection Actualités Pedagogiques* que, conforme é apontado no livro, se tratava de uma publicação sob responsabilidade do Instituto e da Sociedade Belga de Pedotécnica.

O livro é dividido em trinta tópicos, alguns mais longos e outros mais curtos. Traz, ao final, uma seleção de fotos de alguns momentos do Instituto, sobre as quais, falaremos no decorrer do texto. Na introdução, Bovet afirma que sua intenção na escrita do livro era que o Instituto, suas origens e organização, se torna-se mais conhecido em seu país. De acordo com o autor, o livro não se trata de uma história ou biografia do IJJR, mas antes um relatório daquilo que ele e Claparède tinham realizado em vinte anos.

Notadamente, é a visão desses dois intelectuais, principalmente, que é retratada no livro. A escrita é subjetiva e reflete, sobretudo, as percepções do autor a partir do lugar que ele ocupa. Conforme apreendemos de Certeau (1982), a particularidade deste lugar se constitui enquanto uma marca indelével na escrita. A análise do texto nos remete ainda as deliberações de Magalhães (2004, p. 66) que considera que “a identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica”.

Ao tomarmos o livro como fonte relevante para essa pesquisa, reconhecemos essas nuances. Em suas páginas, encontramos informações sobre a organização do Instituto, suas ações, seus princípios, momentos importantes de sua história, além das diversas menções aos sujeitos que dela participaram, intelectuais de diferentes países que integravam o IJJR.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, nos auxilia na compreensão da trajetória de Claparède, o conceito de intelectual desenvolvido por Jean François Sirinelli. Com base no pensamento deste autor (1998, 2003), o conceito de intelectual pode assumir dois sentidos diferentes de acordo com o contexto, uma acepção “ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (2003, p. 242). Ainda segundo o autor, uma acepção não exclui a outra, ao contrário, se relacionam, uma vez que a “notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive - especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade-, que o intelectual põe a serviço da causa que defende” (2003, p. 243).

Ao longo desse estudo, a figura de Claparède emerge como um intelectual criador e mediador cultural, profundamente engajado no campo educacional e da psicologia. O intelectual não limitou as suas ações a criação, de instituições ou produção de teorias, mas atuou de modo a difundir suas ideias de diferentes formas que serão evidenciadas em nossa escrita.

Tomando ainda como pressuposto as concepções de Sirinelli (1998), compreendemos Claparède como parte de uma elite cultural dotada da capacidade de ressonância e amplificação, de um poder de influência na sociedade. Para o autor, “os letrados raciocinam de maneira endógena, mas o ruído de seus pensamentos ressoa no exterior. É afinal o que dá a sua

especificidade à ‘alta *intelligentsia*’: dela participam os que possuem, a um ou outro título, poder de ressonância (SIRINELLI, 1998, p. 265, grifo do autor). Nesse sentido, as ideias de Claparède ressoaram no meio intelectual, contribuindo para o fomento das ciências da educação.

Destacamos ainda que, associados ao conceito de intelectual, temos três elementos chave: o itinerário intelectual, as redes de sociabilidade e as gerações. Embora compreendamos o entrelaçamento dos três, interessa-nos, neste momento, ressaltar a noção de geração. A partir de Sirinelli (2003, p. 254-255), compreendemos que

No meio intelectual os processos de transmissão cultural são essenciais: um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo, quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é, portanto, elemento de referência explícita ou implícita.

O autor evidencia, dessa forma, as solidariedades de idade e os fenômenos de geração. Essa perspectiva nos auxiliará a perceber o papel de Flournoy, enquanto primo dezoito anos mais velho, e sua influência nas escolhas e no itinerário de Claparède como discorreremos mais à frente.

O interesse de Claparède pela psicologia e, especialmente, pela escola é explicado nas palavras de Bovet (1932). Seguindo os rastros apontados por Bovet, nos deparamos com uma publicação de Claparède intitulada *Quelques Mots sur le Collège de Genève*³⁸, na qual o autor se posiciona como aluno e se propõe a algumas observações sobre o ensino escolar diante da necessidade de que os administradores ouçam os alunos e que os professores deveriam conhecer as críticas realizadas pelos alunos e ressalta que “tendemos a esquecer que *as aulas são feitas para os alunos e não os alunos para as aulas*”³⁹ (1892, p. 06, grifo do autor).

É também Bovet (1932) que aponta para uma outra publicação de Claparède que nos possibilita compreender um pouco mais de sua trajetória. Seu relato autobiográfico publicado em inglês no primeiro livro da série intitulada *A History of Psychology in Autobiography*⁴⁰ (1930) apresenta elementos sobre sua família, sua infância, seu percurso acadêmico e profissional e suas percepções acerca da psicologia.

³⁸ Livre tradução: “Algumas palavras sobre o colégio de Genebra”

³⁹ No original, “car on tend trop à oublier que *les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons*”.

⁴⁰ Conforme mencionamos na primeira seção deste trabalho, não localizamos o referido livro nos arquivos do IJRR, mas no site <https://pt.art1lib.org/>. De acordo com a ficha catalográfica disponível em: <https://www.worldcat.org/title/history-of-psychology-in-autobiography/oclc/964288>, a série contemplou nove

Notadamente, reconhecemos as particularidades de adotar esse relato como fonte histórica, permeado pela subjetividade e escolhas do intelectual em sua escrita. A partir de Certeau (1982), tomamos alguns elementos como ponto de partida para a compreensão do texto de Claparède. Inicialmente, destacamos que a escrita do passado é sempre uma prática organizada por uma leitura do presente, o lugar da produção do texto. Do mesmo modo, essa escrita se organiza a partir de cortes realizados pelo autor no intuito de produzir sentido e conferir inteligibilidade ao seu texto (CERTEAU, 1982).

Nessa perspectiva, é possível articular com o exposto por Pierre Bourdieu (2006, p. 184)

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consciência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário.

Para o autor, o ato de selecionar certos acontecimentos significativos e estabelecer entre eles conexões, em função de uma intencionalidade, levaria a uma criação artificial de sentido. É a isso que Bourdieu (2006), considera como uma ilusão biográfica. Desse modo, conforme apreendemos do autor, reconhecemos que não podemos compreender totalmente a trajetória do intelectual apenas a partir de sua autobiografia, sem considerar as relações existentes no campo⁴¹ no qual está inserido.

A partir de Certeau (1982), podemos refletir ainda que o discurso do intelectual presente no livro é um texto direcionado aos seus “pares”. Este aspecto é evidenciado, por exemplo, quando Claparède considera que haveria outros eventos que poderiam ser mencionados em seu texto, “mas o espaço ainda à minha disposição deve ser empregado para responder algumas perguntas, a pedido dos editores deste volume. E, em primeiro lugar, o que eu acho da minha contribuição para a psicologia ?⁴²” (CLAPAREDE, 1930, p. 93).

Vale ressaltar que, embora não tenhamos tido acesso ao primeiro volume, no segundo⁴³, publicado em 1932, encontramos a informação que nos dois números constava o mesmo prefácio. A ideia inicial foi dos psicólogos americanos Edwin Garrigues Boring (1886-1968),

volumes. Inferimos que, pelo menos os três primeiros volumes, foram publicados pela Clark University Press, Massachusetts, Estados Unidos.

⁴¹ O conceito de campo, discutido por Bourdieu (2004, p. 20), diz respeito ao “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”.

⁴² No original, “But the space still at my disposal must be employed in answering a few questions, at the request of the editors of this volume. And first of all, what do I myself think of my contribution to psychology?”

⁴³ Disponível em : <https://pt.br1lib.org/book/5259619/5473bd>. Acesso em: 16 jun. 2022.

considerado historiador da Psicologia, e de Carl Murchison (1887-1961). Assim, identificamos que o objetivo dos idealizadores⁴⁴ referia-se à construção de uma história da psicologia a partir das histórias pessoais e profissionais daqueles que influenciavam o desenvolvimento da ciência.

Nas palavras de Claparède, identificamos que sua família era de protestantes, em sua maioria, clérigos ou magistrados, inclusive, seu pai deixou a função religiosa para estudar a história do protestantismo logo após seu nascimento. Ele era o mais novo de cinco irmãos, filho de pais simples e modestos. O relato do intelectual traz elementos sobre a sua infância feliz em um ambiente no qual ele tinha constante contato com a natureza. Apesar de ressaltar que não havia homens de ciência entre seus ancestrais, Claparède menciona três exceções. Entre estes, um tio, irmão de seu pai, do qual havia herdado seu nome e que, segundo o autor, teria sido um dos primeiros a divulgar as ideias de Charles Darwin no continente europeu (CLAPARÈDE, 1930).

De acordo com o intelectual, a figura desse tio passou a influenciar suas escolhas profissionais, ele passou a desejar ser um famoso zoólogo, um naturalista, um explorador. Claparède teve outros anseios profissionais, inclusive aspirou seguir os caminhos do seu pai, tornando-se um médico missionário, o que não passou de uma ideia. Depois, adentrou no campo da medicina e, posteriormente, da neurologia.

Entretanto, ele situa o ano de 1891, anterior aos seus estudos de medicina, como um marco importante em sua vida, no qual seu primo Flournoy teve papel fundamental. Ao ouvir uma palestra sua intitulada “A alma e o futuro da Psicologia” - *The Soul and the Future of Psychology* -, Claparède é apresentado, pela primeira vez, ao campo da psicologia. Sobre este momento, ele aponta que “mal essas palavras chegaram aos meus ouvidos, pronunciadas como foram naquele tom de convicção que Flournoy usava em suas afirmações, então eu tive a impressão muito bem definida de que eu finalmente havia encontrado a minha vocação”⁴⁵ (1930, p. 69).

A partir de seu relato, compreendemos que, no mesmo ano em que Claparède inicia seus estudos na Faculdade de Ciências de Genebra, seu primo começa a lecionar um curso de Psicologia Experimental na mesma Faculdade e ali estabelece o seu laboratório. O intelectual faz questão de ressaltar que este fato foi um importante marco na história da psicologia, uma vez que representava, pela primeira vez, a desvinculação oficial da psicologia em relação a filosofia e a sua constituição enquanto ciência.

⁴⁴ Carl Murchison, Edwin G. Boring, Karl Buhler, Herbert S. Langfeld e John B. Watson.

⁴⁵ No original, “Hardly had these words struck my ears, pronounced as they were in that tone of conviction which Flournoy used in his affirmations, then I had the very definite impression that I had at last found my vocation”.

Nesse ponto, julgamos relevante trazer breves aspectos históricos em relação a psicologia científica. A psicologia se constituiu como um ramo da filosofia na história ocidental desde a Antiguidade com os gregos. Somente a partir da segunda metade do século XIX, começa-se a desenvolver de forma independente com os avanços das ciências modernas e a necessidade de maior rigor científico (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

Nesse período, os estudiosos da psicologia centram seus estudos na Universidade de Leipzig, Alemanha. Conforme apontado por Bock, Furtado e Teixeira (2001), as contribuições de Wilhelm Wundt (1832-1926) com a criação do primeiro laboratório experimental na área de psicofisiologia na Universidade no ano de 1879, lhe conferem a paternidade da psicologia científica. Associados a Wundt, os autores mencionam ainda os alemães Gustav Theodor Fechner (1801-1887) e Ernst Heinrich Weber (1795-1878) como pioneiros da psicologia cujos estudos em Leipzig teriam atraído pesquisadores e estudiosos como o inglês Edward Titchner (1867-1927) e o americano William James (1842-1910).

De acordo com Plassart e White (2017), Théodore Flournoy também é considerado um dos fundadores da psicologia experimental. Após concluir medicina, Flournoy passou um ano estudando a psicologia experimental com Wundt, em Leipzig, e retornou para Genebra em 1891, quando se “tornou um respeitado professor de psicofisiologia”⁴⁶ (2017, p. 03). E é neste ano, que Claparède tem acesso as discussões sobre a nova psicologia.

Nas aulas de Flournoy, e em seu laboratório, Claparède começa a ter contato com novas experiências e teorias. Assim, desenvolve o interesse por fenômenos psicofisiológicos⁴⁷, conhece o psicólogo William James⁴⁸ e suas teorias. A partir do interesse em desenvolver estudos nessa área, viaja a Paris e se encontra pela primeira vez com Alfred Binet⁴⁹, de quem se tornará amigo nos anos seguintes. O texto de Claparède menciona outros lugares onde esteve,

⁴⁶ No original, “[...] he studied medicine in Strasburg before studying experimental psychology in Leipzig with Wilhelm Wundt. He then returned to his hometown of Geneva in 1891, where he became a well-respected Professor of Psychophysiology”.

⁴⁷ Claparède desenvolve um estudo em 1892, sob orientação de Flournoy com os colegas da Universidade no qual investigava *L'audition colorée et les schèmes visuels* - Audição colorida e esquemas visuais. Baseava-se na investigação sobre a possibilidade de um sentido provocar reações de outro – enxergar cores quando estimulados por sons.

⁴⁸ William James (1842-1910) é responsável pela primeira sistematização americana de conhecimentos e Psicologia, a abordagem funcionalista (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 2001).

⁴⁹ Conforme apontado por Campos, Gouvea e Guimarães (2014), Alfred Binet (1857-1911) foi um psicólogo francês que exerceu profunda influência na ciência psicológica no século XX. De acordo com as autoras (2014, p. 2018), suas pesquisas concentravam-se “sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental” (CAMPOS, GOUVEA, GUIMARÃES, 2014, p. 218). Ele ficou conhecido pela criação de testes quantitativos e comparativos da inteligência, teve como parceiro de pesquisas o médico Théodore Simon.

outros estudiosos, médicos, neurologistas e psicólogos que conheceu, com os quais construiu relações e iniciou estudos.

Assim, descobrimos que ele estudou um semestre na Alemanha, quase fez um curso no laboratório de Wilhelm Wundt em Leipzig, tornou-se membro da *Society of Zofingue*, casou-se com Hèlene Spir, concluiu a faculdade, passou um ano em Paris, durante o qual se tornou um amigo íntimo de Binet, antes de retornar para Genebra em 1899, quando passou a trabalhar no Laboratório de Psicologia com seu primo e ministrar um curso sobre sensações na Universidade.

De acordo com Claparède (1930, p. 74), “em 1900, eu estava envolvido em três linhas de atividade: neurologia clínica, trabalho de pesquisa laboratorial e psicologia animal. Mas agora minha atenção foi atraída para um novo campo de trabalho, o da psicologia aplicada à educação”⁵⁰. O intelectual explica o início desse interesse a partir da criação de classes para crianças atrasadas e subnormais⁵¹, em Genebra, para as quais os professores não se sentiam preparados e teriam o procurado em busca de conselhos.

Diante da sua falta de conhecimento sobre a temática, Claparède busca compreender aquela realidade, inclusive, viajando até Bruxelas onde Jean Demoor e Ovide Decroly⁵² se dedicavam a mesma temática. A partir dos seus estudos, Claparède elabora um relatório para o Departamento de Educação de Genebra e, em 1901, realiza uma palestra na qual reivindica *L'école sur mesure*, a escola sob medida.

Sobre este aspecto, Bovet (1932, p. 09) ressalta que

Não é surpreendente ver que, como em Bruxelas (Decroly), como mais tarde em Paris (Binet) e em Roma (Montessori), foi também em Genebra que as crianças anormais⁵³ desencadearam em poucos anos as correntes de pensamento para a reforma da escola, tão característica dos primórdios do século XX⁵⁴.

⁵⁰ No original, “Thus in 1900 I was engaged in three lines of activity, clinical neurology, laboratory research work, and animal psychology. But now my attention was drawn to a new field of work, that of psychology applied to education”.

⁵¹ No original, o autor utiliza a expressão “special classes for backward and subnormal children”.

⁵² Jean Demoor (1867-1941), médico, foi secretário geral da Sociedade de Proteção para crianças anormais de Bruxelas e trabalhou com Ovide Decroly (1871-1932). Como apontado por Van Gorp (2007), Decroly foi um psicopedagogo belga que adquiriu renome mundial como um dos pioneiros da *New Education Fellowship*. <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755>

⁵³ Ao longo do nosso texto, utilizaremos os mesmos termos encontrados nos documentos analisados. Assim, os termos atrasados e anormais compunham os discursos da época relativos às crianças que não correspondiam à normalidade da infância esperada socialmente.

⁵⁴ No original, “N'est-il pas frappant de voir que, comme à Bruxelles (Decroly), comme plus tard à Paris (Binet) et à Rome (Montessori), ce sont à Genève aussi les enfants anormaux qui ont déclenché dans l'espace de quelques années les courants de pensée pour la réforme de l'école, si caractéristiques des débuts du XX siècle”.

Essa constatação de Bovet aproxima-se do que Houssaye (2007) discute em relação ao movimento de importação-exportação das pedagogias. Para o autor (2007, p. 311), existem ondas de fundo envolvidas, “os países entram no movimento de difusão das ondas pedagógicas, segundo temporalidades que diferem entre si, porém com percursos bastante idênticos”.

À medida que Claparède constrói o seu relato autobiográfico, o intelectual faz questão de ressaltar a influência de outros intelectuais e das suas ideias. E é assim que ele traz as contribuições do pensamento do filósofo e psicólogo alemão Karl Groos (1861-1946) acerca da aproximação da psicologia animal com a psicologia humana e importância dos instintos na vida mental. Para Claparède (1930, p. 75), a obra do psicólogo revelou “qual deveria ser o fundamento da arte da educação,[...] o uso correto das tendências naturais da criança, e, mais especificamente, a tendência do jogo”⁵⁵. O autor acrescenta ainda que esse pensamento influenciou a adoção de uma concepção biológica na compreensão dos fenômenos psicológicos. Nesse sentido, o autor afirma que

Escolhi de preferência a expressão concepção funcional, pois considera os fenômenos psíquicos principalmente do ponto de vista de sua função na vida, todo o seu lugar no "conjunto" de conduta em determinado momento. Isso é o mesmo que perguntar a si mesmo: Qual é o seu uso? Depois de ter me perguntado assim: Para que serve o sono? Examinei da mesma forma o uso de infância, da inteligência, da vontade (CLAPAREDE, 1930, p. 79)⁵⁶.

Notadamente, entre as influências sobre o pensamento do autor, é possível destacar a de William James no que se refere a essa perspectiva, tendo em vista que este é considerado o fundador da Psicologia Funcional. Lilian Nassif (2008, p. 132), explica que isso se deve ao psicólogo “ter aplicado à psicologia tanto o ponto de vista biológico quanto o pragmático, segundo o qual o que importa é o que é útil e eficaz na manutenção da vida”⁵⁷.

Em seu livro “A Educação funcional” (1931), o autor se propõe a apresentar as origens da psicologia funcional na relação com a educação. Além de William James, Claparède

⁵⁵ No original, “It showed me the help animal psychology could give to human psychology, drew my attention to the importance of instincts in mental life, and revealed to me, as in one illuminating flash, what should be the foundation of the art of education, i.e., the right use made of the child's natural tendencies, and, more especially, of the play-tendency”.

⁵⁶ No original, “I chose by preference the expression functional conception, as it considers psychical phenomena primarily from the point of view of their function in life, their whole place in the "ensemble" of conduct at any given time. This comes to the same thing as asking one's self: What is their use? After having thus asked myself: What is the use of sleep? I examined in the same way the use of childhood, of intelligence, of the will”.

⁵⁷ Sobre as concepções de Edouard Claparède acerca da Psicologia Funcional, consultar a tese da autora intitulada “O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental” (2008).

considera como parte dessa genealogia, as contribuições de John Dewey⁵⁸, Karl Groos e Sigmund Freud⁵⁹. Essa perspectiva inspirou o pensamento de Claparède, a qual retornaremos em seguida.

De acordo com Droux et al (2013), Flournoy e Claparède fundaram, em 1901, a revista *Archives de Psychologie* com o intuito de “discutir os conhecimentos psicológicos e pedagógicos disponíveis no mundo”. O intelectual dirigiu esta revista até o ano de seu falecimento. Nesse periódico, segundo Nassif e Campos (2005, p. 92), Claparède divulgou “resultados da pesquisa realizada por ele e seus colaboradores no laboratório de psicologia da Universidade de Genebra, publicou inúmeras resenhas da literatura da época na área da psicologia”.

Ainda em 1901, nasce seu filho, Jean-Louis⁶⁰. Em 1904, Claparède assume a direção do Laboratório no lugar de Flournoy, dedica-se a experimentos e aproxima-se da psicologia aplicada defendida por Alfred Binet e Willian Stern⁶¹. Sobre este aspecto, ele aponta que a psicologia aplicada “poderia ser o melhor uso para a teoria psicológica” e acrescenta que isso corresponderia a “o valor da teoria sendo medido pelo sucesso de sua aplicação” (1930, p. 84). Em 1908, Claparède se torna professor de Psicologia Experimental na Universidade de Genebra.

A partir de seu texto, podemos compreender que o interesse pela psicologia animal orientou diversos experimentos realizados pelo intelectual. Do mesmo modo, em 1904, Claparède desenvolve uma teoria biológica do sono. O intelectual também faz menção a uma diversidade de temas sobre os quais se debruçou, desde hipnose, psicologia industrial, à ilusão sobre o tamanho da lua.

Destarte, é para a psicologia educacional que Claparède irá se voltar nos anos seguintes. De acordo com o autor,

A educação, exatamente como a ciência médica, é uma técnica que pode ser fundada apenas no conhecimento, e isso só pode ser dado pela observação e experimento. Mas o psicólogo não está bem colocado para construir, por si mesmo, esta ciência da criança que é tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças de que necessita. Portanto, os professores das

⁵⁸ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que se tornou referência para o campo da educação, reconhecido como um dos grandes nomes da pedagogia do século XX.

⁵⁹ Sigmund Freud (1856-1939), médico, psiquiatra, conhecido como o criador da Psicanálise.

⁶⁰ Em seu relato bibliográfico, Claparède faz menção ao nascimento de uma filha, dois anos após o primeiro filho. Ruchat (2004) apresenta seu nome: Eliane.

⁶¹ Willian Stern (1871 – 1938) psicólogo alemão, criador do conceito de quociente de inteligência (QI).

escolas devem estar preparados para reunir os materiais necessários para a psicologia genética (CLAPARÈDE, 1930, p. 87).⁶²

No intuito de propiciar essa formação aos professores, Claparède inicia em seu laboratório, no ano de 1906, um Seminário sobre psicologia pedagógica que aliaria conhecimentos acerca da pedagogia experimental e da psicologia da criança. No entanto, esse seminário não obteve o êxito que pretendia devido às oposições dentro da Faculdade de Letras e do Departamento de Educação de Genebra. Não obstante, Claparède começa a alimentar a ambição de criar um instituto especial para a psicologia aplicada à educação, sem ligação com o Estado e com a Universidade. Segundo apontado por Bovet (1932), justamente as oposições encontradas por Claparède foram o que lhe fizeram perseguir com mais determinação o seu objetivo.

Constatamos, a partir da escrita do intelectual que esse interesse pela educação, a partir de uma perspectiva científica, era partilhado por muitos outros sujeitos em Genebra. Segundo Claparède (1930, p. 87-88), naquele momento, “Ferrière estava defendendo o movimento ‘Escola Nova’; Aug. Lemaitre estudava adolescentes; Alice Descoedres estava verificando os testes de Binet; e as senhoritas Audemars e Lafendel tentavam introduzir reformas nos jardins de infância, onde ensinavam”⁶³.

O exposto por Rita Hofstetter (2010), corrobora com essa constatação de Claparède, uma vez que a autora situa a virada do século XIX para o século XX como um momento em que o pensamento sobre a educação e a infância são transformados. Segundo a autora (2010, p. 07).

É neste contexto de efervescência pedagógica, intelectual e científica que se propaga a ideia de que um melhor conhecimento da infância é essencial para melhorar as práticas educativas e que é possível e mesmo necessário construir uma nova ciência sobre este assunto⁶⁴.

⁶² No original, “Education, exactly like medical science, is a technique which can be founded only on knowledge, and this can be given only by observation and experiment. But the psychologist is not well placed to build up, by himself, this science of the child which is so necessary to pedagogy, for he has not at his disposal the children he needs. Therefore, school teachers should be prepared to gather the materials necessary for genetic psychology”.

⁶³ No original, “Ferrière was championing the 'New School' movement; Aug. Lemaitre was studying adolescents; Alice Descoedres was verifying Binet's tests; and the Misses Audemars and Lafendel were trying to introduce reforms in the kindergartens, where they taught”.

⁶⁴ No original, “C'est dans ce contexte d'effervescence pédagogique, intellectuelle et scientifique que se diffuse l'idée qu'une meilleure connaissance de l'enfance s'impose pour améliorer les pratiques éducatives et qu'il est possible et même nécessaire de construire à ce propos une nouvelle science ».

Nessa perspectiva, Bovet (1932) também aponta que Claparède encontrou apoio de outros professores como Bernard Bouvier, que foi reitor da Universidade entre 1906 e 1908, e Maurice Millioud, professor de sociologia, que também tinha um projeto da criação uma seção pedagógica junto a Faculdade de Letras da Universidade de Lausanne destinado a professores⁶⁵. Essas ideias serviram de incentivo para que Claparède colocasse em prática a sua ambição de criar uma escola para as ciências da educação.

Na imprensa, encontramos indícios sobre a divulgação da abertura do Instituto. No *Journal de Genève*, de 24 de agosto de 1912, em meio a outros anúncios, encontramos a divulgação (FIGURA 03). Na *Gazette de Lausanne*, de 3 de setembro do mesmo ano, identifica-se nota semelhante (FIGURA 04).

FIGURA 03: Propaganda do Instituto *Journal de Genève* (1912)

Dr Ch. JULLIARD
42, rue du Rhône
de retour

Dot^r Léon GAUTIER
DE RETOUR
Consultations: Lundi, mercredi et vendredi, à 1 h. 1/2.
10, rue Charles-Bonnet, 10

Prof. Dr VEYRASSAT
de retour
19, boulevard Georges-Favon
Changement de domicile

Le Docteur HAREL
serait actuellement

UN INGÉNIEUR guéri radicalement par les Pilules Oor d'ose Anémie et Neurasthénie
très graves et très profondes qui le consumaient, recommande les Pilules Oor à tous les anémiques, neurasthéniques, à tous ceux qui ont besoin de forces. C'est un remède facile, radical et très prompt. 3fr. 50 la boîte dans toutes Pharmacies. Renseignements gratuits. — Écrire: DUBOIS-LAMBERT, à Jeumont (Nord).

ECOLE des SCIENCES DE L'ÉDUCATION
(INSTITUT J.-J. ROUSSEAU)
5, Place de la Taconnerie, Genève
OUVERTURE 21 OCTOBRE 1912
Le directeur reçoit le mardi de 10 h. à midi.
PROGRAMME A DISPOSITION AU LOCAL

ELEVES Pour cause d'agrandissement, d'une industrie voisine

Rentrée des Classes
Livres de classe, neufs et d'occasion pour toutes les écoles. Programmes. Caisnes d'école
ACHAT ET ECHANGE DES LIVRES USAGES
Gratuits: Horaire et liste des livres en usage
Librairie A. EGGIMANN & Co
40, rue du Marché (en face du Molard)
GENÈVE 8230

Ecole Populaire de Musique
Par suite de l'affluence d'inscriptions, le directeur recevra également tous les jours de 1 h.—3, Grand'Rue, 19. 8549

Fonte: *Journal de Genève*, de 24 de agosto de 1912. Disponível a partir de: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1912_08_24/6/article/5867158⁶⁶.

⁶⁵ De acordo com Bovet (1932) a colaboração de Maurice Millioud (1865-1925) foi fundamental para a fundação do Instituto. De acordo com o autor, além de participar como acionista da Sociedade Anônima que viria a financiar o Instituto, foi por meio dele que o Instituto recebeu duas doações substanciais de pessoas desconhecidas, e que as três universidades da Suíça francófona colaboraram com a fundação do IJJR.

⁶⁶ O portal *Le Temps*, acesso no link <https://www.letempsarchives.ch/>, disponibiliza coleções digitalizadas de três jornais diários suíços: *Le Journal de Genève*, *La Gazette de Lausanne* e *Le Nouveau Quotidien*. Conforme os dados disponíveis no site, *Le Journal de Genève* (JDG) foi fundado em 09 de janeiro de 1826 e teve seu último número em 28 de fevereiro de 1998. Já *La Gazette de Lausanne* (GDL) teve seu primeiro número publicado em 01 de fevereiro de 1798, sob o nome de *Peuple Vaudois*. Em 1803, recebe o título que irá permanecer até a sua integração com o JDG em 1991. *Le Nouveau Quotidien* foi publicado de 1991 a 28 de fevereiro de 1998. A pesquisa simples pode ser realizada a partir de palavras-chave, data ou edição. A pesquisa avançada permite encontrar itens com palavras selecionadas, ou sem palavras específicas; permite selecionar o periódico ou pesquisar nos três; selecionar a data exata ou a partir de um recorte, após um ano e | ou antes de outro ano específico. O acervo compreende edições de 1798 a 1998. Para essa pesquisa, realizamos a busca a partir do termo "institut j. j. rousseau". As principais funcionalidades do repositório consistem em: ordenar os resultados por relevância e por ano, de forma crescente ou decrescente; visualizar uma prévia da notícia; visualizar e navegar pelas páginas do jornal ajustando o zoom; e baixar todo o jornal no formato pdf. O acesso é livre e gratuito. Embora aponte que é possível selecionar o idioma do site (francês, inglês, alemão ou italiano), esse recurso não estava disponível, apenas no idioma original, francês.

FIGURA 04: Propaganda do Instituto *La Gazette de Lausanne* (1912)

Conservatoire de Lausanne
INSTITUT DE MUSIQUE
L'ouverture du 1^{er} semestre 1912-13 aura lieu le **lundi 16 septembre**.
Les inscriptions des anciens et des nouveaux élèves, ainsi que les examens d'admission auront lieu du **lundi 9 au samedi 14 septembre** inclusivement, de 9 heures à midi.
Les anciens élèves sont tenus à se faire réinscrire. La finance est payable au moment de l'inscription.
10102 Le Directeur, J. NICATI.

Ecole des Sciences de l'Education
(Institut J.-J. ROUSSEAU)
5, Place de la Taconnerie, GENÈVE
OUVERTURE : 21 OCTOBRE 1912
Le Directeur recevra en septembre :
le **mardi** de 10 h. à midi & le **vendredi** de 4 h. à 6 h.
Programmes à disposition au local.

Maison Ph. Lehmann & Co
24, RUE DE BOURG, 24
Avant de transférer notre commerce dans les grands magasins de notre nouvel immeuble, Bourg 10, nous mettons en liquidation partielle,
Jusqu'au 18 septembre
un stock important
d'Articles de voyage et maroquinerie
en tous genres.
Rabais de 10 à 50 %.
Élégant. — Pratique.
Fer à repasser au gaz, nickelé, dern. perfectionnement. Meilleur marché qu'à l'électricité. — Sans danger.
A l'Incandescence, 38, Grand St-Jean.

Ecole ménagère privée
WITIKONSTR. 53 — ZÜRICH V — WITIKONSTR. 53
INTERNAT ET EXTERNAT
Cours de 10 semaines, de 5 mois et de 11 mois.
Commencement : 15 octobre, 15 janvier, 1^{er} mai, 15 juillet. — Cours de cuisine de 6 semaines. Commencement 1^{er} octobre, 12 novembre. — Toute demande de prospectus et d'admission est à faire à la directrice,
Mlle A. WIDMER
maitresse dipl. d'enseign. ménager.
10005

Orfèvrerie, Bijouterie, Horlogerie
POUR CAUSE DE DÉCÈS
LIQUIDATION GÉNÉRALE ET DÉFINITIVE
du magasin de M. Samuel DÉGALLIER, à la Grotte, maison du Cercle de Beau-Séjour.
Occasions spéciales à des prix très avantageux.
La vente aura lieu dès le 1^{er} septembre prochain, tous les après-midi, de 2 heures à 6 heures.
Pour tous renseignements, s'adresser au magasin ou à l'Etude du notaire François PIAUX, liquidateur de la succession, Petit-Chêne 7.
10155

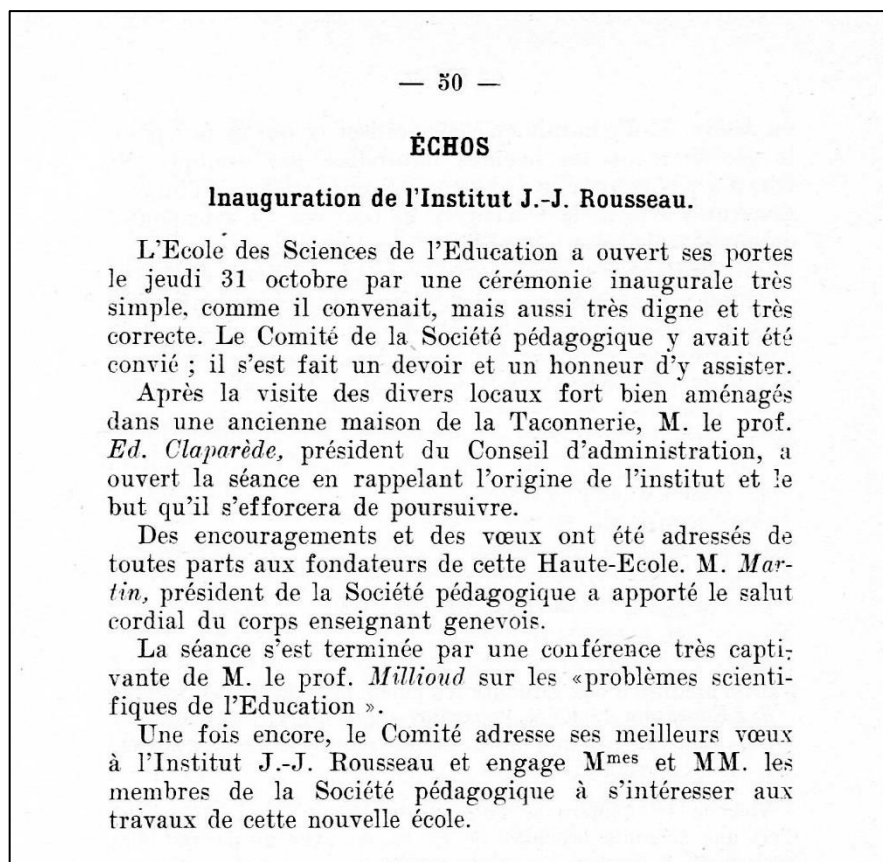
Librairie générale du Grand-Pont
Jean RIENERMANN éditeur

CHASSE
Habits mi-laine. — Vests en toile.
Sacs. — Pélerines Loden. — Culottes.
Articles en aluminium.

Fonte: *La Gazette de Lausanne*, de 03 de setembro de 1912. Disponível a partir de:
https://www.letempsarchives.ch/page/GDL_1912_09_03/5.

Nos dois recortes dos jornais, um no topo da página, outro mais ao final, identificamos a propaganda sobre a abertura do Instituto em meio a outras de professores, médicos, escolas e livrarias. Conforme anunciado, o Instituto Jean Jacques Rousseau começou a funcionar em 21 de outubro de 1912, na cidade de Genebra, Suíça, com o nome em homenagem ao bicentenário de nascimento do filósofo e cidadão daquela cidade. No *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise*, nº 4, encontramos a notícia da inauguração oficial alguns dias depois (FIGURA 05).

FIGURA 05: Recorte da notícia da inauguração do Instituto – Boletim da Sociedade Pedagógica de Genebra (1912).



Fonte : *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise*, nº 4, 1912, p. 50. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=bpg-001%3A1912%3A0%3A%3A61#119>⁶⁷. Acesso em 08 ago. 2022.

A notícia aponta que a cerimônia de inauguração do Instituto ocorreu no dia 31 de outubro, de forma simples e digna, para a qual o Comitê da Sociedade Pedagógica havia sido convidado representando o corpo docente de Genebra. De acordo com a notícia, a sessão foi iniciada por Claparède que apresentou os objetivos do Instituto, e finalizada com a conferência

⁶⁷ O *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise* está disponível no portal E-periodica que integra a ETH-Library, a biblioteca central da Universidade Suíça ETH Zurich. Segundo dados disponíveis no repositório, a E-periodica agrega revistas suíças no formato online com acesso livre. Trata-se de periódicos datados desde o século XVIII até o tempo atual que incluem diversas temáticas. A busca pode ser realizada a partir do nome do periódico, nome de autor, título do texto e ISSN. O site permite navegar por página do periódico e por edição. Outros recursos disponíveis se referem a possibilidade de copiar o texto para o computador e fazer o download no formato JPEG. No caso do *Bulletin de la Société Pédagogique Genevoise*, estão disponíveis as edições referentes ao período de 1894 a 1919. Outro dado importante diz respeito às informações associadas ao periódico apresentadas no portal. De acordo com o portal, o periódico “foi publicado seis vezes por ano entre 1894 e 1919, contendo as atas das assembleias gerais da Société pédagogique genevoise e refletindo as ideias e preocupações da educação em Genebra no início do século XX”. Para a inserção como figura nesse trabalho, realizamos o download da página inteira e editamos a imagem, cortando a parte inferior e ajustando as laterais para melhor visualização.

sobre os “Problemas científicos da educação” proferida por Maurice Millioud. A presença deste em um momento significativo para a história do Instituto reforça o seu papel naquele momento.

Claparède (1930) faz questão de ressaltar que a fundação do IJJR se tornou possível graças a um grupo de amigos que o apoiaram financeiramente. Esse aspecto pode ser constatado por meio da menção a um Comitê Internacional de Patrocínio que figurava nas primeiras páginas do Programa Geral do curso do Instituto, desde a sua primeira edição. Sobre este fato, Bovet (1932, p. 17) afirma que “ele [Claparède] aproveitou suas conexões em todos os países para criar um comitê de patronagem, das quais poucas instituições tiveram o equivalente”⁶⁸.

Deste comitê, participavam professores, chefes de departamentos, diretores de revistas, diretores de escolas, políticos, homens e mulheres de diversas cidades da Suíça, além de diferentes países: França, Bélgica, Império Austro-Húngaro, Itália, Estados Unidos, Romênia, Bulgária, Alemanha, Espanha, Holanda, Portugal, Argentina, Rússia, Inglaterra e Polônia. Entre os diversos nomes, podemos destacar: Carl Gustav Jung, Ferdinand Buisson, Ovide Decroly, John Dewey, Karl Groos, Maria Montessori e Stanley Hall.

Interessante notar que o Instituto já nasce acompanhado de uma perspectiva internacional. Para o seu funcionamento, diversos intelectuais, filósofos, médicos, psiquiatras, psicólogos e pedagogos foram mobilizados, formando uma rede com interesses em comum. Conforme apresentado por Silvia Portugal (2007) o termo rede vem sendo amplamente utilizado na sociedade atual, embora a palavra não seja nova, e discutido em diferentes domínios científicos pela sua potencialidade descritiva e explicativa.

Nessa perspectiva, o conceito de redes (*networks*) discutido por Eckhardt Fuchs (2007), no campo da História da Educação, pode nos auxiliar na compreensão desse emaranhado de sujeitos. De acordo com o autor, é possível situar as raízes do termo no século XIX. Sobre este aspecto, ele afirma que desde a segunda metade do século XIX, “observamos um processo que pode ser descrito como uma grande onda de globalização. Um novo degrau de interconexão internacional fez deste tempo a ‘era do internacionalismo’”(FUCHS, 2007, p. 186)⁶⁹.

Sobre o conceito de redes, Fuchs (2007) considera que

Em geral, pode-se afirmar que as redes são ligações comunicativas e principalmente horizontais entre agentes interdependentes – atores individuais, corporativos ou coletivos – que são relativamente iguais, confiam uns nos outros e compartilham interesses ou valores semelhantes. Essas

⁶⁸ No original, “Il profitait de ses relations en tous pays pour constituer un Comité de patronage, dont peu d’institutions ont eu l’équivalent”

⁶⁹ No original, “since the second half of the nineteenth century observed a process that can be described as a major globalization wave. A new degree of international interconnectedness made this time the ‘era of internationalism’”.

ligações diretas ou indiretas ou laços entre atores (ou nós) – [...] – são as formas pelas quais ocorre a transferência de recursos materiais ou imateriais (2007, p. 187)⁷⁰.

Nesse sentido, identificamos que, com o intuito da criação do IJJR, Claparède organizou a criação de uma rede formada por sujeitos interessados na construção de uma ciência da educação. Para a direção da *École des Sciences de l'Éducation*, Claparède convidou Pierre Bovet (1878 – 1965), então professor de filosofia na Faculdade de Letras de Neuchâtel (FIGURA 06).

FIGURA 06: Pierre Bovet junto a professores e alunos do Instituto (1928)⁷¹



Fonte: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Professores e alunos da turma de 1928 do Instituto.
Em destaque, da esquerda para direita, Pierre Bovet, Hélène Antipoff e Édouard Claparède.
Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijir/unige:37220>⁷².

⁷⁰ No original, “In general, it can be stated that networks are communicative and mostly horizontal links between interdependent agents—individual, corporate, or collective actors—that are relatively equal, trust each other and share similar interests or values. These direct or indirect linkages or ties between actors (or nodes) [...] are the ways through which the transfer of material or non material resources occur”.

⁷¹ Podemos inferir que a fotografia foi realizada à frente do Instituto, no endereço da Rue Charles Bonnet, n.4.

⁷² A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Para a inserção neste trabalho, editamos a imagem original, deixando-a mais clara, fizemos o recorte para destacar as figuras de Pierre Bovet, Hélène Antipoff e Claparède. Título original : Les professeurs et les étudiants de la volée 1928 de l'Institut.

Bovet (1932) explica que o convite para se tornar diretor veio depois do seu contato com Claparède como convidado para uma série de palestras que o primeiro organizou na Faculdade em que atuava. Claparède (1912, p. 39) se refere a Bovet como um amigo, possuidor de todas as qualidades necessárias para a função, “que fosse tanto psicólogo como pedagogo e filósofo, com amplos horizontes, convicto da supremacia do método científico em todas as questões relativas à experiência, e ao mesmo tempo animado por um ideal moral e social⁷³”.

Sobre o nome da escola, Claparède (1930) afirma que foi uma escolha natural, tendo em vista que, naquele ano, celebrava-se o bicentenário de nascimento de Rousseau. De acordo com Bovet (1932), a escolha pelo nome de Rousseau não teve tanta aceitação, fazendo com que o nome *École des Sciences de l'Éducation* figurar-se como título e *Institut J. J. Rousseau*, como subtítulo. Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, em 28 de junho de 1712 e faleceu em 02 de julho de 1778. Era um homem que possuía interesse pela política, pela literatura, pela música e pela educação, era um homem de contradições e de paradoxos. Ele é considerado um dos fundadores do pensamento político moderno. No entanto, por causa de seus escritos, encontrou oposição e verdadeiros inimigos, fazendo com que ele tivesse que fugir da França, quando lá residia (MARTINEAU, 2010).

Suas principais obras foram publicadas no mesmo ano, 1762: “Do contrato social, ou Princípios do direito político” e “*Émile* ou da Educação” Michel Soëtard (2010a) apresenta o pensador genebrino como um sujeito contraditório que defendia o interesse pelas crianças, condenava o descaso de sua época em relação à infância, mas havia abandonado seus próprios filhos.

Todavia, segundo Martineau (2010, p. 151)

Jean-Jacques Rousseau será chamado o Copérnico da pedagogia. A partir de sua obra, instala-se um discurso que não situa mais o adulto, porém a criança, no centro da educação. Rousseau descentraliza pois o mundo da educação, da mesma maneira que Copérnico descentraliza o mundo dos astros.

De acordo com a autora, Rousseau insere um aspecto inovador nos discursos educativos a partir do século XVIII que vai corresponder não apenas a uma visão positiva da criança, mas a uma verdadeira teoria da infância (MARTINEAU, 2010). O exposto por Boto (2010) corrobora com essa percepção uma vez que a autora, ao analisar o *Emílio* como uma “narrativa

⁷³ No original, « pour diriger ce nouvel Institut, un homme disposé à y consacrer tout son temps, et qui fut aussi bien psychologue que pédagogue et philosophe, aux horizons larges, convaincu de la suprématie de la méthode scientifique dans toutes les questions relevant de l'expérience, et en même temps animé d'un idéal moral et social ».

característica da moderna acepção de infância”, aponta que a ideia força que dirige o pensamento de Rousseau é a condição da infância e se refere a esse livro do autor como um dos principais relatos fundadores da modernidade educativa.

Carlota Boto (1996) ao analisar o pensamento rousseauiano, aponta que, na perspectiva do autor, pensar a formação da criança é identificar as especificidades do ser infantil, ao mesmo tempo que seria também projetar o homem de amanhã. A educação das crianças não poderia ser compreendida de uma forma alheia à idade das crianças, que possui maneiras próprias de olhar e de sentir. A autora acrescenta ainda que

Emílio é, antes de mais nada, uma obra que fala de afeto. A criança ali se pauta pela diretriz da emoção, componente da interioridade humana, que, ao fim e ao cabo, funde e confunde sentimento com pensamento. A obra pedagógica rousseauiana julga a educação da criança como uma ação continuada de estímulo ao amor pelo conhecimento (BOTO, 1996, p. 29, grifo da autora).

Claparède (1912), em um texto no qual se propõe a apresentar a ideia da escola que ainda seria aberta, confere a Rousseau o papel pelo renascimento da Pedagogia e afirma que o ensino a ser ministrado no Instituto seria inspirado na concepção de infância e de educação proposta na obra *Émile*. O referido texto, intitulado *Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*⁷⁴ foi publicado na revista *Archives de Psychologie* em fevereiro daquele ano. Nesse texto, o intelectual defende uma verdadeira reforma educacional sob uma nova base que deveria ser o conhecimento da criança e o respeito aos seus direitos, ideias já defendidas por Rousseau.

Para Claparède, as ideias de Rousseau corresponderiam a concepção funcional da educação, que ele se propõe a resumir da seguinte forma

a educação da criança deve ser feita de dentro, não de fora; deve consistir não em uma ação externa exercida pelo mestre sobre o aluno, mas em um ato da própria criança, um ato após a emergência de motivos internos. Conhecer esses motivos adequados para iniciar a ação e o esforço e, uma vez conhecidos, colocá-los em jogo colocando a criança em condições adequadas, tal deve ser o objetivo do educador. Nem é preciso dizer, aliás, que essa concepção funcional não deve ser ensinada como um dogma que se opõe a outro. Deve ser apresentada simplesmente como uma concepção que emerge da psicobiologia da criança, da observação do brincar da atividade humana. Mas, por maior que pareça seu valor, só a experiência pode consagrá-lo definitivamente, mostrando sua fecundidade prática; na ciência, não há coisa

⁷⁴ Um instituto de ciências da educação e as necessidades que ele atende.

julgada até que a experiência tenha dado sua palavra (CLAPARÈDE, 1912, p. 37)⁷⁵.

Conforme apontado por Claparède, em seus escritos, o lema do Instituto refletia essa inspiração (FIGURAS 07 E 08).

FIGURA 07: Lema do Instituto (1912)

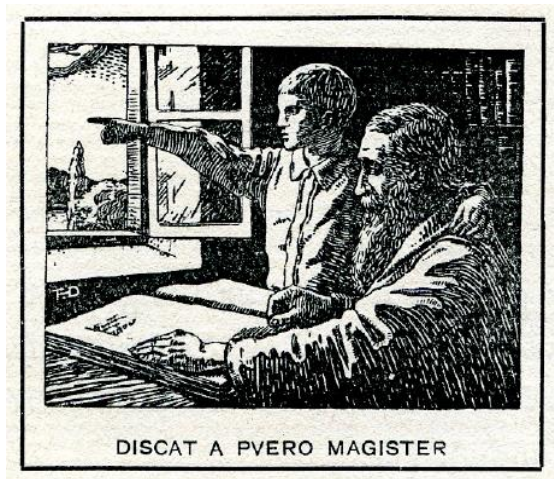


FIGURA 08: Emblema do Instituto (1912)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

Conforme podemos observar, o Instituto assumia como imagem a figura de uma criança ao lado de um adulto, que representam um mestre e seu aluno. Enquanto a criança está em pé, o adulto está sentado e, embora o adulto esteja em primeiro plano, a imagem centra-se na figura da criança que aponta para a janela. Enquanto o adulto tem a sua frente um livro, o aluno parece ser atraído para algo que está fora do ambiente em que se encontram e o olhar do professor acompanha o olhar do aluno.

A imagem reflete elementos da filosofia do Instituto, o conhecimento científico atrelado ao reconhecimento da importância das experiências, do contato com a natureza, e da percepção de que a criança deve estar no centro da educação. Claparède (1912, p. 09, grifo do autor)

⁷⁵ No original, “l’éducation de l’enfant doit se faire du dedans, non du dehors ; elle doit consister non dans une action extérieure exercée par le maître sur l’élève, mais dans un acte même de l’enfant, acte consécutif à l’éclosion de mobiles intérieurs. Connaître ces mobiles propres à déclancher l’action et l’effort, et, une fois qu’ils sont connus, les mettre en jeu en plaçant l’enfant dans les conditions convenables, tel doit être le but de l’éducateur. Il va sans dire, d’ailleurs, que cette conception fonctionnelle ne doit pas être enseignée elle-même comme un dogme que l’on opposerait à un autre. Il convient de la présenter simplement comme une conception qui se dégage de la psychobiologie de l’enfant, de l’observation du jeu de l’activité humaine. Mais, si grande que puisse sembler sa valeur, ce n’est que l’expérience qui pourra la consacrer définitivement en montrant sa fécondité pratique ; en science, il n’y a pas de chose jugée avant que l’expérience ait dit son mot. Et encore la possibilité d’une expérience nouvelle et contraire doit-elle toujours être réservée”.

apresenta a criança como centro do sistema educativo, “*a escola para a criança, e não mais a criança para a escola*”⁷⁶.

Abaixo da imagem (figura 04), encontra-se o lema oficial do instituto, em latim, *discat a puero magister*. Bovet (1932) destaca que o lema expressava a necessidade de o professor aprender a partir do contato com o seu aluno. O lema associado a imagem expressa a ideia de que o aluno mostra o caminho. Segundo Claparède (1930), pretendia-se colocar os futuros educadores o máximo possível em contato com os alunos, para que pudessem conhecê-los e amá-los.

Ainda acerca da concepção funcional da educação, Claparède começa a discuti-la no ano de 1911, em uma conferência intitulada *La conception fonctionnelle de l'éducation* publicada pela *Société libre pour l'Étude psychologique de l'enfant*. Para explicar sua perspectiva, o intelectual destaca que

A infância é considerada pelos psicólogos da nova escola como um período de experimentação. O jovem adquire, desenvolve, esclarece, pelo exercício, as aptidões de que terá plena posse na idade adulta. É, de certa forma, uma máquina que se esforça para o seu próprio desenvolvimento, uma máquina que aspira a falar, a conhecer, a agir. O segredo da pedagogia é descobrir os botões dessas molas para pressioná-las. O sistema educacional não deve, portanto, sujeitá-lo a uma disciplina compressiva, mas, ao contrário, deixá-lo a liberdade necessária para a experimentação. O professor torna-se um guia para a criança cuja atividade espontânea ele provoca. Mas como provocar atividade? Você tem que ver como a natureza faz isso: empurrar um ser para a ação, ela conhece apenas um caminho, criar nele uma necessidade, um interesse⁷⁷ (CLAPARÉDE, 1911, p. 46).

A educação funcional centra-se, assim, na necessidade e no interesse da criança, e se propõe a desenvolver os processos mentais considerando-os a partir de sua natureza biológica. Destarte, Claparède destaca que a educação não seria apenas atraente, mas deveria despertar o interesse profundo da criança, capaz de conduzi-la e ativar a sua vontade (CLAPARÉDE, 1931).

⁷⁶ No original, « *L'École pour l'enfant, et non plus l'enfant pour l'école* »

⁷⁷ No original, “L'enfance est considérée par les psychologues de la nouvelle école comme une période d'expérimentation. Le jeune individu acquiert, développe, précise, par l'exercice, les aptitudes dont il aura la pleine possession à l'âge adulte. Il est en quelque sorte une machine tendue vers son propre développement, machine qui aspire à parler, à savoir, agir. Le secret de la pédagogie est de découvrir les boutons de ces ressorts pour presser dessus. Le système d'éducation ne doit donc pas le soumettre à une discipline compressive, mais, au contraire, lui laisser la liberté nécessaire à l'expérimentation. Le maître devient un guide pour l'enfant dont il provoque l'activité spontanée. Mais comment provoquer l'activité ? Il faut voir comment la nature s'y prend : pour pousser un être à l'action, elle ne connaît qu'un moyen, créer en lui un besoin, un intérêt”

Conforme ressaltado pelo autor, essa concepção não era nova, mas a sua inspiração remontava ao desejo apresentado pelos “grandes educadores” desde o século XVI. Mais uma vez, Claparède destaca, em seus escritos, as contribuições de John Dewey para a orientação funcional dada à psicologia e aplicada à educação. Em seu relato autobiográfico, o intelectual faz questão de mencionar “o encorajamento que foi para mim encontrar desenvolvido nos livros notáveis de John Dewey esta concepção funcional, que eu mesmo havia alcançado através de minha interpretação biológica da atividade mental⁷⁸” (CLAPARÈDE, 1930, p. 89).

Vale destacar a nota de rodapé escrita pelo autor⁷⁹ na qual aponta que foi por iniciativa sua que teriam sido traduzidos para o francês quatro estudos de Dewey e publicados pelo Instituto na *Collection d'Actualités Pedagogiques*, com o título *L'École et l'enfant* em 1913. Para este volume, Claparède escreveu uma introdução - *La pédagogie de M. John Dewey* - que, nas palavras do autor, “escrevi com amor, pois tenho uma grande admiração pela profundidade e distinção desse grande pensador⁸⁰” (CLAPARÈDE 1930, p. 89).

Nesse texto, Claparède afirma que ninguém antes de John Dewey havia desenvolvido, com tanta delicadeza e profundidade a concepção de educação funcional. Em vista disso, o intelectual destaca o estudo sobre *L'intérêt et l'effort*⁸¹, publicado por Dewey em 1895 e que integrava o livro publicado pelo Instituto. Com esta introdução, Bovet (1932) considera que Claparède contribuiu para firmar a teoria da educação funcional em bases profundas, apresentando ao público francófono os estudos do filósofo norte-americano.

O texto de Noah Sobe (2009) apresenta indícios de que o papel de Claparède não se limitou ao público francófono. Segundo o autor, os trabalhos de Claparède foram significativos na penetração dos escritos de Dewey na Iugoslávia. Ele destaca o intelectual como renomado especialista em psicologia, associado à Universidade de Genebra e ao IJJR, e como uma persona de estatura internacional. Sobe (2009) afirma que a introdução escrita para o livro *L'École et l'enfant* foi publicada em servo-croata, pela primeira vez, em 1918 e, novamente, em 1920 e 1930. O autor aponta ainda que a “Iugoslávia não foi o único país eslavo da Europa central e oriental a tomar contato com Dewey por meio de Claparède. O ensaio de Claparède também era frequentemente citado na Tchecoslováquia” (SOBE, 2009, p. 28).

⁷⁸ No original, “I wish to mention here what an encouragement it has been for me to find developed in John Dewey's remarkable books this functional conception, which I had reached myself through my biological interpretation of mental activity”.

⁷⁹ Nota de rodapé número 28, página 89.

⁸⁰ No original, “I added an introduction to this volume on "John Dewey's Pedagogy," which I wrote con amore, for I have the greatest admiration for the depth and distinction of thought of this great thinker”.

⁸¹ O interesse e o esforço.

Identificamos, assim, Claparède como um importante interlocutor de Dewey, ao mesmo tempo que destacamos o reconhecimento do intelectual em âmbito internacional e a circulação de seus escritos em diferentes idiomas. Entre as diversas obras produzidas por Claparède, Daniel Hameline (2010) destaca os seguintes livros e artigos publicados no Brasil: *A escola e a psicologia experimental* (1928), *O sentimento de inferioridade na criança* (1931), *A educação funcional* (1933), *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental* (1934), *A escola sob medida* (1959) e *Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção* (1973)⁸².

Traçados alguns dos principais elementos que nos apresentam às concepções teóricas do Instituto, direcionamo-nos, em seguida, aos aspectos de sua organização. Nesse sentido, interessa-nos, sobretudo, compreender a sua organização interna e a proposta de formação que oferecia.

2.2 UN INSTITUT PSYCHO-PÉDAGOGIQUE: A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES NO IJJR

Em seu texto *Un Institut des sciences de l'Éducation*, ao apresentar o que deveria vir a ser o instituto, Claparède aponta que a criação do IJJR contribuiria com a resolução de duas lacunas na educação: a preparação psicológica e pedológica insuficiente dos educadores e a falta de ações para garantir o progresso e o desenvolvimento da ciência da educação⁸³ (CLAPARÈDE, 1912).

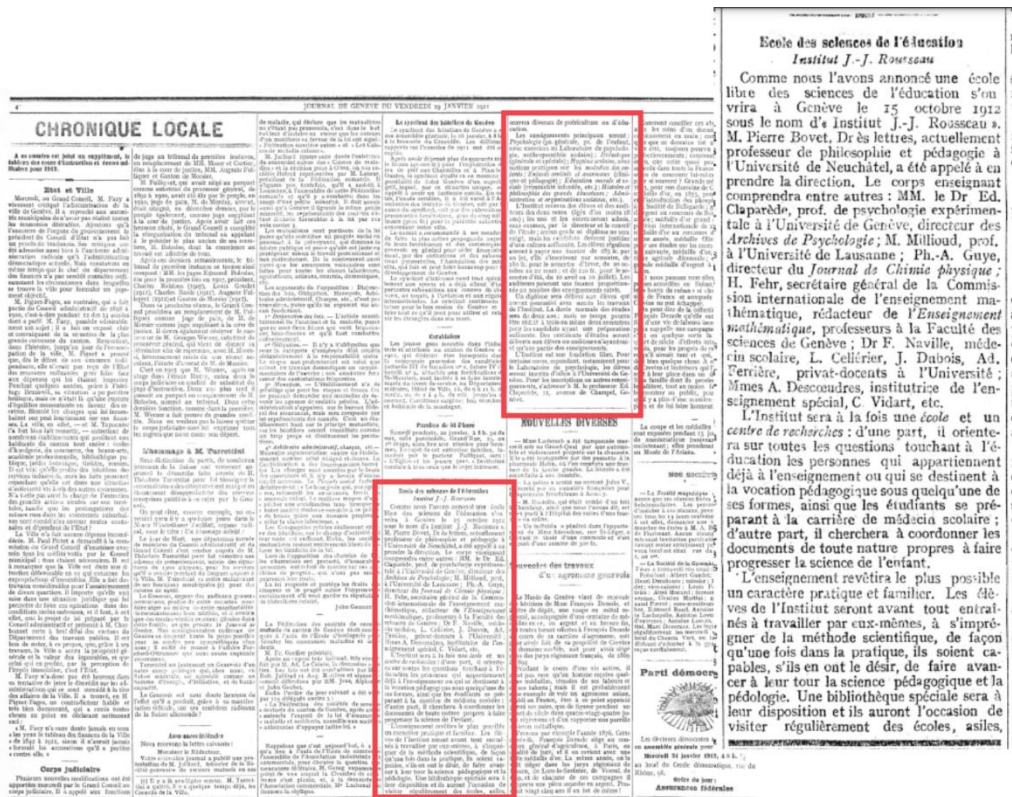
É nesse texto, que encontramos a proposta do Instituto. O intelectual apresenta o IJJR como um Instituto de estudos pedagógicos avançados e como um *Institut psycho-pédagogique* que seria, em primeiro lugar, uma escola, mas que congregaria outras funções.

Destarte, encontramos indícios de que, mesmo antes da publicação de seu texto nos *Archives de Psychologie*, em fevereiro, a divulgação da proposta do Instituto a ser fundado já havia iniciado. No *Journal de Genève* de 19 de janeiro de 1912, encontramos a primeira menção sobre a abertura do Instituto (FIGURA 09).

⁸² Elencamos apenas seis textos do autor, mas é importante destacar que Claparède tem uma vasta produção intelectual desenvolvida ao longo da sua vida. Nos AIJJR, é possível acessar um compilado da quase totalidade de artigos publicados pelo autor, que estão divididos em cinco volumes. A bibliografia disponível de Claparède no repositório corresponde ao período de 1882 a 1932. Neste link, encontra-se a listagem dos textos de forma cronológica que auxiliam os pesquisadores na busca: https://www.unige.ch/archives/aijrr/files/8114/4042/1747/claparede_melanges_chrono_APA.pdf. Acesso em 20 jul 2022.

⁸³ No texto original, “Le projet d’un institut de ce genre découle d’une double constatation : d’une part, la préparation psychologique et pédologique des éducateurs n’est pas suffisante ; d’autre part, aucune mesure n’est prise pour assurer les progrès et le développement de la science de l’éducation. C’est à ces deux lacunes que notre Institut a pour but de contribuer à remédier”

FIGURA 09 : École des sciences de l'éducation – Journal de Genève (1912)



Fonte: Journal de Genève. 19. 01. 1912. Disponível em:
https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1912_01_19/4/article/5779844.

A reportagem anuncia o futuro Instituto, nomeia alguns de seus professores, seus objetivos, as principais disciplinas, os requisitos para a admissão dos alunos, entre outros aspectos de forma muito semelhante como estará descrito em seu primeiro programa oficial que apresentaremos mais à frente. Isso revela que, pelo menos desde o início daquele ano, a proposta do IJJR já estava bem delineada.

Voltando ao texto de Claparède, o intelectual justifica a criação do instituto pela necessidade de uma melhor formação profissional dos educadores e que esta se pautasse em conhecimentos científicos acerca da criança e da educação. Para o intelectual, “a psicologia pode atualmente fornecer a pedagogia uma base verdadeiramente científica⁸⁴” (CLAPARÉDE, 1912, p. 20). Nesse sentido, Claparède destaca o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência experimental, citando como exemplo os testes de Binet para a avaliação da inteligência, e afirma que o método experimental seria frutífero na pedagogia. Assim, o ideal do Instituto seria tornar-se “um centro de coordenação e pesquisa e, por outro lado, iniciando seus alunos

⁸⁴ No original, “La psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique ».

às regras de o método científico, para que possam realizar experimentações frutíferas na escola”⁸⁵ (CLAPAREDE, 1912, p.22).

De acordo com Hofstetter (2012), a ambição do Claparède era a criação de um instituto que combinasse pesquisa, treinamento, documentação e propaganda em favor da educação. Essas dimensões são apresentadas pelo intelectual ao discorrer sobre o papel de um Instituto de Ciências da Educação. Em primeiro lugar, o instituto seria uma escola, um espaço que permitiria aos educadores ou candidatos ao magistério ter acesso a tudo que se referir “à educação, em particular sobre todo o movimento recente sobre a psicologia e higiene da criança, didática, puericultura, reforma educacional”⁸⁶ (CLAPARÈDE, 1912, p. 32).

Sobre esta função didática, Claparède apresenta a perspectiva de que o saber construído no Instituto deveria ser reconhecido como fragmentário, como parte da construção de uma ciência pedagógica. O método científico deveria ser estimulado, mas não em todos os alunos, apenas naqueles que demonstrassem as aptidões necessárias. Ainda acerca da função da escola, o intelectual exorta que “a escola, portanto, deve ter como objetivo não tanto aprender o que já sabemos, mas mostrar sobretudo o que ainda não sabemos, por que não sabemos e como devemos fazer para descobrir”⁸⁷ (1912, p. 33).

Em segundo lugar, como já apontado, o Instituto deveria ser um Centro de pesquisa. Nesse intuito, deveria promover as investigações necessárias para o avanço da ciência da educação, coletando documentos para serem analisados e realizando alguns experimentos, inclusive com a possível participação dos alunos.

O IJJR seria ainda um centro de informações. Para isso, Claparède elenca cinco ações: a publicação de um periódico, *Intermédiaire des Educateurs*; a edificação de uma biblioteca especializada; a organização de um museu escolar; um serviço de consulta educacional e médico-educacional; e, por fim, o Instituto poderia assumir missões técnicas, como avaliar métodos de ensino e de sistemas escolares.

Finalmente, o IJJR seria um centro de propaganda. Nesse sentido, Claparède afirma que seria papel do Instituto contribuir para a formação da opinião pública não apenas sobre a

⁸⁵ No original, “ L’Institut J.-J. Rousseau a précisément pour idéal de permettre la réalisation, partielle tout au moins, de ces deux conditions, en devenant lui-même un centre de coordination et de recherche, et d’autre part en initiant tels de ses élèves aux règles de la méthode scientifique, de façon à ce qu’ils puissent pratiquer avec fruit l’expérimentation scolaire ».

⁸⁶ No original, « L’Institut comme Ecole. En premier lieu, un tel Institut doit permettre aux éducateurs, ou aux candidats à l’enseignement, qui en éprouvent le désir, de s’orienter, de se documenter aisément et sûre ment, en un temps aussi court que possible, sur tout ce qui touche à l’éducation, notamment sur tout le mouvement récent concernant la psychologie et l’hygiène de l’enfant, la didactique, la puériculture. La réforme pédagogique ».

⁸⁷ No original, “L’école, donc, doit avoir pour but non pas tant d’apprendre ce que l’on sait déjà, que de montrer surtout ce qu’on ne sait pas encore, pourquoi on ne le sait pas, et comment il faudrait s’y prendre pour le savoir ».

necessidade da reforma educacional, mas também do respeito aos direitos da criança. Esse objetivo poderia ser alcançado por meio da realização de conferências e da articulação com as autoridades públicas.

Em vista disso, de acordo com o intelectual

A criação de tal Instituto é, portanto, essencial e, embora instituições mais ou menos semelhantes comecem a se desenvolver em outros lugares, pareceu-nos que havia chegado o momento de realizar essa criação em nossa Europa Ocidental, e em particular em Genebra, onde muitos jovens, tantos estudantes estão afluindo na esperança de encontrar o que não lhes pudemos oferecer até agora⁸⁸ (CLAPARÈDE, 1912, p. 36).

O Instituto seria uma instituição livre, mas que pretendia ter uma estreita união com a Universidade, funcionando como uma extensão ou complemento. Acerca dos programas, Claparède aponta que estes ainda não estavam decididos quando da escrita do seu texto. No entanto, ele destaca que o ensino seria o mais prático e familiar possível e que os alunos seriam colocados, tanto quanto possível, em contato com as crianças. Assim, “isso significa que o Instituto J.-J. Rousseau não deve apenas ensinar a seus alunos o que é a educação funcional, mas também inspirar-se nela para eles⁸⁹” (CLAPARÈDE, 1912, p.41).

Vinte anos após a criação do IJJR, Bovet discorre sobre a sua organização e suas realizações, demonstrando que as ambições de seu criador foram alcançadas em quase sua totalidade. Localizado na *Place de la Taconnerie*, 5 (FIGURA 10), o Instituto abriu com vinte alunos matriculados e atraiu para os primeiros semestres de funcionamento, entre 1912 e 1913, trinta e dois estudantes de diversos países.

⁸⁸ No original, “La création d'un tel Institut s'impose donc, et bien que des institutions plus ou moins semblables commencent se développer ailleurs, il nous a semblé que l'heure était venue de réaliser cette création dans notre Europe occidentale, et en particulier à Genève, où tant de jeunes gens, tant d'étudiants accourent dans l'espoir de trouver ce que nous n'étions pas capables jusqu'ici de leur offrir”.

⁸⁹ No original, “C'est dire que l'Institut J.-J. Rousseau devra non seulement apprendre à ses élèves ce qu'est l'éducation fonctionnelle, mais encore s'en inspirer à leur égard »

FIGURA 10: *Place de la Taconnerie*⁹⁰

Fonte : Documentário *L'Institut Rousseau* (2017) - Frédéric Mole. Disponível em : <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>.

Sobre a instalação nesse endereço, Bovet (1932, p. 18) relata

Taconnerie 5. Em um prédio antigo, exatamente no ponto mais alto da cidade velha, [...] por sugestão da mais astuta das zeladoras (Sra. Jordaney), foi derrubado um muro que dividia um pátio. O sr. Fatio [...] furou uma porta que dava para um pequeno jardim e nos organizou em dois andares com quatro quartos, que se tornaram seis, depois oito, por arrendamentos adicionais. Os primeiros foram mobiliados com uma estante de pinho desenhada pelo Sr. Edmond Fatio e cadeiras encomendadas de algum país do Danúbio que eu não sei⁹¹.

⁹⁰ A imagem compõe o documentário *L'Institut Rousseau* (2017). Disponível em: <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>. Acesso em 25 jun 2022. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos o registro instantâneo, a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador. A fotografia está na minutagem 3m36s.

⁹¹ No original, “Taconnerie 5. Dans un bâtiment ancien, exactement au point culminant de la vieille ville, on venait, sur la suggestion de la plus avisée des concierges (Mme Jordaney), d'abattre un mur qui partageait une cour. M. Fatio trouva là un rez-de-chaussée encombré de caisses, perça une porte sur un petit jardin, et nous aménagea sur deux étages quatre pièces, qui en devinrent six, puis huit, par des locations complémentaires. Les premières furent meublées d'une bibliothèque de sapin dessinée par M. Edmond Fatio et de sièges commandés dans je ne sais quel pays danubien ».

Na figura 11, de acordo com Bovet (1932), temos o registro de professores e alunos ao fim do primeiro ano, 1913.

FIGURA 11: Professores e alunos IJJR⁹² (1913)



Fonte : Vingt ans de vie (BOVET, 1932, n.p) – AIJJR

Embora não consigamos afirmar se a foto foi tirada em algum espaço interno do prédio do Instituto, é possível que tenha sido no jardim interno ao qual Bovet se referiu. Identificamos as figuras de Pierre Bovet e Claparède, lado a lado, em pé, quase centralizados na imagem. Um aspecto nos chama atenção nessa imagem. Apesar de ser uma foto posada, com o intuito de registrar o fim do primeiro ano, um tom de informalidade pode ser percebido pelo fato de três homens estarem sentados ao chão. O caráter descontraído está presente em outros registros iconográficos que compõem o arquivo do Instituto.

O primeiro programa geral do IJJR foi publicado em 1913 e referia-se aos anos de 1912 e 1913. Além deste programa⁹³, identificamos, no período de 1912 a 1934, a publicação de outros documentos com conteúdos relativos à formação e à organização dos cursos. Ao todo, foram consultados oitenta e três documentos que correspondiam aos programas gerais ou planos de estudos, aos programas dos cursos dos semestres de inverno e de verão, além de alguns

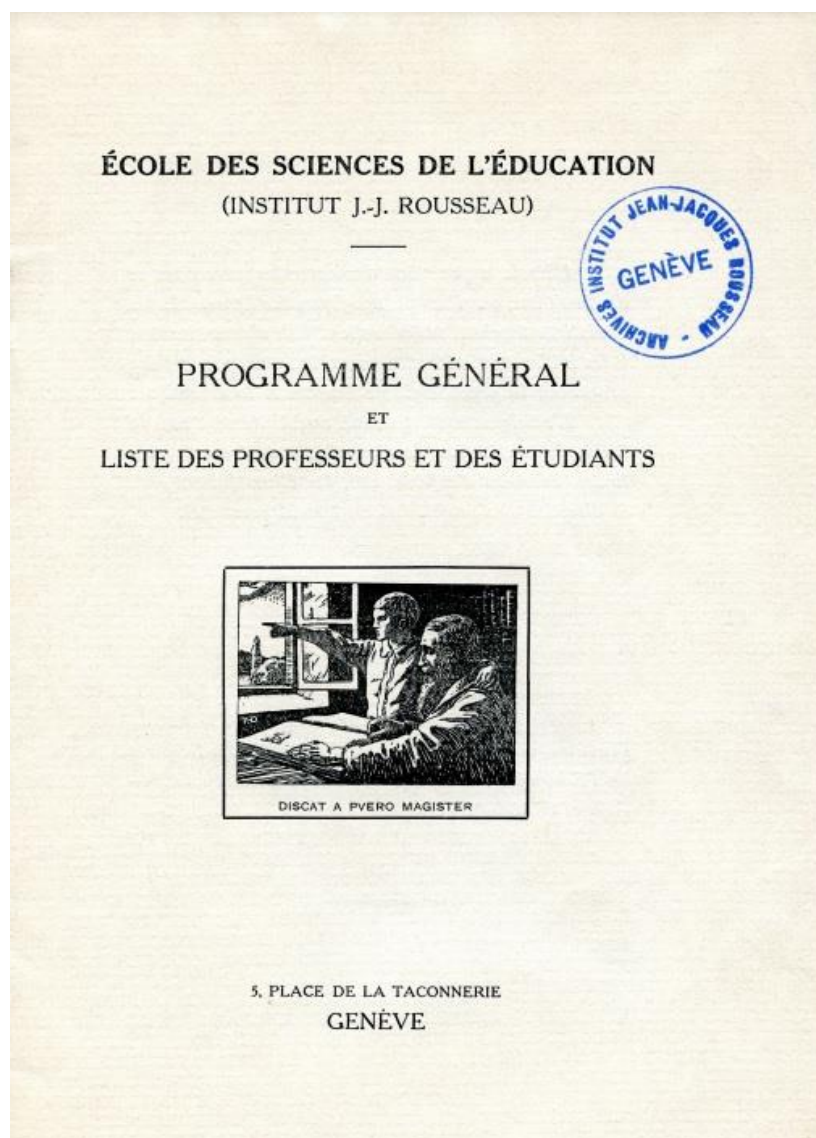
⁹² A imagem consta como apêndice do livro de Bovet (1932). A legenda original é “ En 1913 : à la fin de la première année”.

⁹³ Os documentos disponíveis no AIJJR estão divididos em intervalos de dois anos (por exemplo, 1912-1913; 1913-1914) e correspondem ao período de 1912 a 1974. Consideramos em nossa análise os documentos disponíveis no arquivo. Desse modo, não podemos afirmar que outros programas tenham sido publicados pelo Instituto e não constem no acervo digital.

programas de cursos de férias, de um curso especial de preparação para a educação das crianças e de um curso de tecnopsicologia. Entre esses oitenta e três documentos, alguns programas correspondiam, diversas vezes, às segundas e, às vezes, terceiras versões publicadas. Para as análises, privilegiamos as últimas versões que julgamos corresponder de modo mais próximo ao que se efetivou em cada semestre. Desse modo, consideramos cinquenta e nove documentos.

No programa de 1912-1913 (FIGURA 12), datado de 15 de junho de 1913 e assinado por Bovet, são especificados: o comitê internacional de patrocínio; o conselho de administração; o diretor; o comitê de gestão; o programa e as disciplinas; a lista de professores do Instituto, os palestrantes e as conferências, a lista dos alunos e a lista dos ouvintes durante o período; além de informações sobre a admissão, os estudos e os diplomas conferidos aos alunos.

FIGURA 12: Capa do Programa Geral (1912-1913)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau.

Apesar de nos referirmos ao programa acima como primeiro do IJJR, é importante ressaltar que a primeira edição do programa do Instituto foi publicada em 01 de março de 1912 (L'INTERMEDIAIRE, 1912a). Essa informação também aparece no livro de Bovet (1932) que afirma que o referido programa teve um grande número de tiragens.

No programa geral do Instituto, identificamos que o curso era dividido em três partes: *L'Enfant, l'Education, L'Enseignement* (a criança, a educação e o ensino), com a divisão das matérias que compunham cada seção e a síntese dos principais conteúdos. Sobre esse programa, Bovet (1932, p. 20) menciona que este “não parava de assustar nossos amigos”⁹⁴, devido à complexidade e extensão das matérias.

De acordo com Bovet (1932), o programa havia sido elaborado de forma ampla, para que, se fosse necessário, pudessem adotar outras direções de estudos paralelas as traçadas inicialmente. As principais aulas do Instituto deveriam tratar sobre a psicologia da criança, a educação dos anormais e das crianças, educação moral, a história da pedagogia, a história e a filosofia dos grandes educadores e a sociologia da educação (CLAPAREDE, 1912; BOVET, 1932).

Assim, no quadro 02, apresentamos as disciplinas do programa (1912-1913)

QUADRO 02: Disciplinas do Programa Geral (1912-1913)

EIXO	DISCIPLINAS
A CRIANÇA	Psicologia Experimental Psicologia da criança Psicologia especial - grafologia Antropometria escolar Eugênia Puericultura Doenças das crianças – o parapsiquismo escolar Patologia e clínica dos anormais
A EDUCAÇÃO	Energética – a energia psíquica Educação física Educação estética Educação moral – psicoanálise Educação religiosa Psicologia e pedagogia dos anormais História e filosofia dos grandes educadores A formação do educador – a pose e a reeducação da voz A educação e a sociedade
O ENSINO	Organização do ensino Higiene escolar Didática geral – trabalhos manuais a serviço da educação; o desenho ao serviço da educação)

⁹⁴ No texto original, “Elle ne laissa pas d'effrayer nos amis. Comment ne pas se noyer dans ces flots de connaissances ? Où trouver des maîtres pour tant de spécialités ? Allait-on exiger que les élèves apprennent tout cela ?”

	Didática experimental Didáticas especiais – a) o ensino de crianças pequenas; b) leitura e escrita na escola primária; c) aritmética, cálculo, geometria; d) língua materna; e) as ciências naturais; f) geografia; g) história; h) línguas estrangeiras; i) línguas mortas; j) desenho, composição ornamental.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Programa Geral (1912-1913).

Além deste programa, nos AIJR, estão disponíveis outros seis programas gerais do Curso, além de um Plano de Estudos, correspondentes aos anos de 1914, 1916, 1923, 1925-1926, 1926-1927 e 1930. As versões do programa nomeadas como de 1914 e 1916 contêm anotações, identificação do que deveria ser retirado e o que seria acrescentado para condizer com a proposta para o ano em curso. Trata-se, na verdade, de uma versão datada como de 1914 que seria adaptada para os anos de 1915 e 1916.

A estrutura e organização dos programas permanece semelhante até 1916. A principal diferença, em relação a de 1912 se refere a menção a criação da *Maison de Petits*, escola criada pelo IJR para crianças de 3 a 7 anos, e ao curso que passou a ser oferecido a partir de 1914 destinado aos alunos que desejassem se dedicar à educação das crianças pequenas. Novos nomes de professores e conferencistas são adicionados, enquanto outros são retirados, e disciplinas são alteradas.

A formação oferecida pelo Instituto era destinada a alunos maiores de dezoito anos, de ambos os sexos, sem a exigência de um diploma específico, mas que demonstrassem possuir “cultura suficiente”⁹⁵. A essas exigências, foi acrescido, em 1930, a necessidade de um conhecimento satisfatório da língua francesa. Os candidatos deveriam apresentar seu pedido de admissão no curso acompanhado de uma carta na qual indicariam seu currículo e a carreira a qual se destinavam. O comitê diretor propunha um plano de estudos para cada aluno, de acordo com seus desejos e aptidões. Além das aulas, o Instituto promovia conferências, reuniões e excursões e estimulavam os alunos a desenvolverem experiências e pesquisas, enfatizando que além de uma escola, o Instituto era também um centro de pesquisa.

No ano de 1916, o IJR publicou um plano de estudos que aponta para uma reorganização dos cursos que seriam oferecidos no Instituto. De acordo com o documento, após quatro anos de existência, o Instituto poderia então apresentar seus objetivos de forma mais

⁹⁵ Em relação aos valores do curso, os alunos regulares deveriam pagar uma taxa de 285 francos por ano. Caso se matriculassem por semestre, os valores seriam de 180 francos para o semestre de inverno e 120 francos para o semestre de verão. Esses valores são alterados no decorrer dos anos. No programa correspondente aos anos de 1926-1927, por exemplo, os valores eram de 385 francos por ano, 240 francos para o semestre de inverno e 160 francos para o semestre de verão. Outra categoria de alunos, os ouvintes, pagariam de forma proporcional pelos cursos dos quais participassem.

precisa e de acordo com o que os estudantes buscavam. A preparação, que antes ocorria de forma individual, passaria a ser oferecida de uma forma geral e seguindo um padrão.

O Instituto fornecia os certificados de estudos e diplomas. Os primeiros atestavam que o aluno participou de, pelo menos dois semestres, como aluno regular, dos cursos teóricos e práticos e de, pelo menos, três conferências, a exemplo de Psicologia experimental, psicologia do anormal, educação moral, entre outros.

O diploma, que garantiria o título de aluno diplomado do Instituto, no formato de uma especialização, seria conferido ao aluno regular que participou de quatro semestres no mínimo e que se preparou a atividade prática especificada no seu diploma. Ao longo do curso, estes alunos deveriam desenvolver trabalhos práticos para que fossem considerados aptos a seguir a carreira.

Nesse sentido, os quatro cursos oferecidos pelo Instituto eram: Educação das crianças pequenas, administração escolar, pedologia e proteção da infância. Sobre cada um, o plano de estudos apresenta os objetivos, os cursos teóricos, como deveriam ser os trabalhos práticos e os requisitos para a aquisição do diploma (IJJR, 1916).

O curso direcionado aos futuros educadores de crianças pequenas, ou diretoras de jardins de infância, incluiria um estágio prático na *Maison des Petits* durante quatro manhãs por semana, durante dois anos. Para a obtenção do diploma, os alunos deveriam comprovar a capacidade de conduzir um grupo de crianças de 3 a 7 anos de forma satisfatória.

O curso destinado a preparação de futuros diretores ou inspetores escolares teriam como foco, no plano de estudos, a psicologia e a didática. Os trabalhos práticos exigidos incluiriam a visita às aulas e a confecção de relatórios sobre essas visitas, a participação ativa na consulta pedagógica da classe de treinamento e o auxílio na consulta médico-pedagógica oferecida pelo Instituto. Para a obtenção do diploma, o aluno deveria demonstrar a capacidade de realizar um exame psicológico de uma criança, apresentando as conclusões educacionais do caso, além de ser capaz de opinar sobre um programa de ensino, sobre uma turma e sobre uma escola.

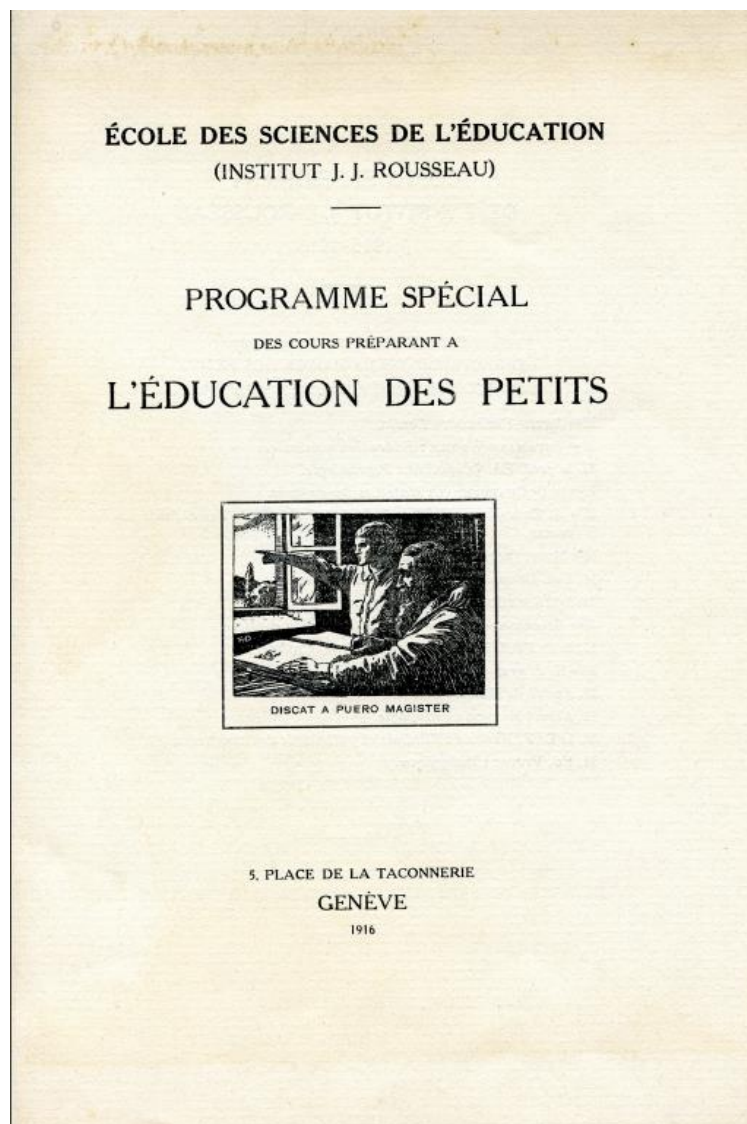
O curso de Pedologia prepararia especialistas em ciência infantil, auxiliares de educadores e de médicos. Assim, a ênfase do currículo estaria na psicologia e nos métodos de investigação e de medição. Os trabalhos práticos incluiriam, durante os dois anos, um turno de trabalho, por semana, no laboratório de psicologia experimental; a participação ativa na consulta pedagógica da classe de treinamento e o auxílio na consulta médico-pedagógica. Ao final, os alunos deveriam comprovar a sua capacidade de fazer uma monografia psicológica completa de uma criança e de seguir pesquisas psicológicas originais.

O último curso, de preparação de agentes de proteção infantil, teria em seu programa de estudos, principalmente o conhecimento da criança e o conhecimento do meio social. Os trabalhos práticos por sua vez, seriam o estudo de trabalhos sociais relativos à infância, com a apresentação de relatórios; o auxílio na consulta médico-pedagógica e a realização de visitas domiciliares e pesquisas familiares. Para a obtenção do diploma, o aluno deveria ser capaz de realizar uma investigação sobre uma criança e seu meio social, extraindo as consequências práticas do caso; e ter uma ideia fundamentada do trabalho de um serviço social relativo à infância.

Observamos que, ao tratar das disciplinas teóricas que deveriam compor os currículos, os quatro cursos apresentam como base comum as temáticas relativas à psicologia, ao conhecimento da criança anormal, as doenças das crianças e higiene escolar e a educação moral. Em seu livro, Bovet (1932) aponta que, a essa divisão traçada inicialmente, foram acrescentados os planos de estudos referentes a outros três: Educação dos atrasados, orientação profissional e educação internacional.

Ainda no ano de 1916, em julho, o IJJR divulgou um programa especial referente ao Curso de preparação para a educação de crianças (FIGURA 13). De acordo com o documento, desde 1914, o Instituto oferecia um curso destinado a preparar jovens interessadas na educação de crianças pequenas (3 a 8 anos). O programa teria duração de dois anos e contemplaria aulas teóricas e práticas, inclusive destinando quatro manhãs semanais de atuação na *Maison des Petits*, como um estágio prático.

FIGURA 13 : Capa Programme Spécial des cours préparant a l'Éducation des Petits (1916)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau

O programa apresenta a relevância do curso que aliava teoria e prática

É importante proporcionar aos futuros educadores a oportunidade de ver de perto as crianças dos 3 aos 8 anos, estudar o desenvolvimento da sua personalidade e dos seus instintos, praticar a apresentação adequada do que estimulará a sua atividade e direcioná-la de forma útil. Daí a necessidade de colocar um curso prático na vanguarda dos estudos, o que oportuniza o contato diário com a criança⁹⁶(IJJR, 1916, p.03)

⁹⁶ No original, « Il importe de fournir aux futures éducatrices l'occasion de voir de près l'enfant de 3 à 8 ans, d'étudier le développement de sa personnalité et de ses instincts, de s'exercer à lui présenter convenablement ce qui stimulera son activité et la dirigera dans des voies utiles. De là la nécessité de mettre au premier plan des études un stage pratique qui fournisse l'occasion d'un contact journalier avec l'enfant. »

O curso, dividido em quatro semestres, com aproximadamente dez horas, semanais incluiria os estudos de: psicologia, conhecimento da criança anormal, doenças das crianças e higiene escolar, educação moral, o ensino das crianças pequenas, educação artística e artes manuais e educação física. Cada um destes eixos de estudo estaria subdividido em diferentes temáticas a serem estudadas. O programa enfatiza que era destinado a jovens mulheres e que essas seriam admitidas no IJJR como os demais alunos regulares, inclusive com os mesmos valores: 285 francos por ano, 180 pelo semestre de inverno e 120 pelo semestre de verão.

As disciplinas, cursos e conferências eram realizadas em diferentes lugares além da sede do Instituto, na Universidade, na *Maison des Petits*. No programa de inverno de 1919, encontramos a menção à realização do curso de Psicologia aplicada à educação a ser realizado no Laboratório de Psicologia, localizado no número 4, *Rue Charles Bonnet*. Esse seria o segundo endereço da sede do IJJR, a partir de 1923 (FIGURA 14).

FIGURA 14: Segunda sede – 4, *Rue Charles Bonnet* (1923-1929)



Fonte : Vingt ans de vie (BOVET, 1932, n.p)

No Programa geral de 1923, não encontramos mais que o “o Instituto J. J. Rousseau quer ser um centro de pesquisa e informação, além de uma escola⁹⁷”, como constava nos programas anteriores, mas a afirmação de que

O Instituto J. J. Rousseau, fundado em 1912 pelo professor Ed. Claparède, rapidamente se tornou um centro de pesquisa, informação e propaganda para tudo relacionado à psicologia infantil, pedagogia experimental e reforma escolar. Destinado a educadores de todos os níveis, ele se esforça para colocar seus alunos em contato com a criança o máximo possível⁹⁸ (IJJR, 1923, p. 01).

Onze anos após a sua criação, os objetivos traçados inicialmente, pareciam estar sendo consolidados. Neste programa, encontramos o destaque para outros intelectuais além de Pierre Bovet como diretor. Jean Piaget é apresentado como chefe dos trabalhos; Léon Walther como chefe do trabalho de tecnopsicologia e Adolphe Ferrière, responsável pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*⁹⁹.

Neste programa, encontramos uma importante indicação da ênfase assumida no Instituto, no qual a pesquisa incidiria sobre o pensamento da criança, sua lógica, linguagem e raciocínio. Lê-se “ao lado da criança normal, é preciso conhecer a criança doente e anormal; estudar a alma, não negligenciar o corpo¹⁰⁰” e acrescenta “o estudo das crianças anormais foi desde o início considerado pelo Institut J. J. Rousseau essencial para a formação do educador seja qual for a carreira em que se especialize”¹⁰¹ (IJJR, 1923, p. 02). Essas mesmas informações reaparecem nos programas seguintes. Notadamente, evidencia-se o lugar que as disciplinas destinadas ao estudo das crianças anormais ocupavam nos programas do Instituto. As disciplinas “patologia e clínica das crianças anormais” e “psicologia e pedagogia das crianças anormais” aparecem continuamente nos programas analisados. Encontramos ainda outras nomenclaturas: “educação dos anormais”, “anormalidades mentais”, “crianças anormais” e “a educação das crianças atrasadas”

⁹⁷ No original, « L'Institut J. J. Rousseau veut être un centre de recherches et d'informations en même temps qu'une école » Programa Geral IJJR, 1912-1913, p. 16.

⁹⁸ No original, « L'Institut J. J. Rousseau, fondé en 1912 par le professeur Ed. Claparède, est rapidement devenu un centre de recherches, d'informations, de propagande pour tout ce qui touche à la psychologie de l'enfant, à la pédagogie expérimentale et à la réforme scolaire. Destiné aux éducateurs de tous les degrés, il s'appli que à mettre autant que possible ses élèves en contact avec l'enfant ».

⁹⁹ O *Bureau International des Ecoles Nouvelles* (BIEN) foi fundado em 1899, em Genebra, por Adolphe Ferrière (PEN, 1922).

¹⁰⁰ No original, « A côté de l'enfant normal, il faut connaître l'enfant malade et anormal ; pour étudier l'âme, ne pas négliger le corps ».

¹⁰¹ No original, « L'étude des enfants anormaux a dès l'abord été considérée par l'Institut J. J. Rousseau indispensable à la formation de l'éducateur quelle que soit la carrière dans laquelle il se spécialisera ».

Corroborar com essa afirmação, a existência de um capítulo no livro de Bovet (1932), intitulado *L'éducation des arriérés*, a educação dos “atrasados”. Sobre essas disciplinas, o autor ressalta que estes dois cursos eram “indispensáveis a todos os nossos alunos, independente da especialização a que se destinavam; se já existiram disciplinas consideradas obrigatórias no Instituto, foram essas” ¹⁰² (BOVET, 1932, p. 80). Neste tópico, o autor aborda a importância da preparação específica para os educadores de classes especiais oferecidas pelo Instituto. Na sua visão, a formação obtida nas Escolas Normais era insuficiente para essa atuação.

A necessidade dessa formação justificou a elaboração de um plano de estudos específico que contemplava: psicologia e conhecimento da criança normal, o conhecimento da criança anormal, doenças das crianças e higiene escolar, educação moral e psicanálise. Associado a esses, conteúdos pertencentes a outros planos de estudos completavam a formação dos alunos, como educação artística e artes manuais, educação física, estudo dos problemas sociais relativos à infância e elementos de direito. De acordo com Bovet (1932), os trabalhos práticos correspondentes a esse curso deveriam incluir um estágio na Escola para surdos-mudos ou na *Maison des Petits*, um estudo concreto de trabalhos sociais relativos à infância, além da atuação junto a assistência médica e de consultas pedagógicas oferecida pelo Instituto.

A importância conferida a esse campo dentro do Instituto reflete o interesse de diferentes estudiosos sobre a temática no período, inclusive, conforme assinalamos anteriormente, foi também este aspecto que atraiu a atenção de Claparède para o campo educacional. Como resultado dos estudos desenvolvidos no IJJR, Bovet (1932) aponta a publicação de um livro, “*L'éducation des enfants anormaux. Observations psychologiques et indications pratiques*”(1916) e de jogos educativos criados por Alice Descoeurdes, professora de classes especiais. A partir da escrita do autor, percebemos a aproximação das ações desenvolvidas pela educadora e pelo Instituto com as ideias de Ovide Decroly acerca da necessidade de estimular a inteligência das crianças. De acordo com Bovet (1932), a educadora, no ano de 1909, realizou um estágio de alguns meses sobre a temática em Bruxelas.

Ademais, Claparède (1925) ao discorrer sobre a educação das crianças anormais desenvolvida no Instituto aponta que

O princípio que está na base do ensino dos anormais é o mesmo sobre o qual se baseia a educação da criança normal: a atividade. Senhorita Descoeurdes voltou-se para a utilidade e elaborou o método, visualizado por Decroly em

¹⁰² No original, « Les deux cours parallèles de Mlle Descoeurdes et du Dr Naville, intitulés l'un « Psychologie et pédagogie », l'autre « Pathologie et clinique des enfants anormaux » nous parurent d'emblée indispensables à tous nos élèves, quelle que fût la spécialité à laquelle ils se destinaient ; s'il n'y a jamais eu à l'Institut des cours considérés comme obligatoires, ce furent ceux-là.”

Bruxelas, de jogos educativos que trazem uma série de exercícios, pondo em atividade vital os sentidos, a faculdade da atenção e alguns dos poderes reflexivos (1925, p. 95)¹⁰³.

Conforme apontado por Van Gorp (2007), Decroly concentrou seus esforços a partir de duas bases principais: *new education* e *special education*. O intelectual criou um Instituto para Educação Especial, em 1901, quando iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento das crianças anormais. A relação com Ovide Decroly é enunciada diversas vezes por Pierre Bovet em seu livro e Claparède se refere a ele como um “amigo antigo” (CLAPARÈDE, 1930).

Identificamos que essa relação também permitia a articulação entre Genebra e Bruxelas. A possível influência das ideias desse intelectual pode ser evidenciada nas palavras de Bovet (1932) quando este afirma que o Instituto publicou alguns trabalhos relacionados a *Société belge de pédotechnie*, com a qual o IJJR teria uma afinidade de pensamento e da qual Claparède havia tirado valiosas inspirações. De acordo com Bovet (1932), Decroly era a “alma” dessa sociedade.

Outros diálogos com outros intelectuais podem ser percebidos a partir dos programas do Instituto. Observamos que compõe os programas correspondentes aos anos de 1923, 1926-1927 e 1930, um texto de apresentação do IJJR, em sete páginas. Com algumas alterações, essa apresentação traz elementos sobre a base teórica e metodológica que embasa o Instituto, uma visão geral das disciplinas e dos conteúdos que os alunos teriam acesso, bem como dos trabalhos práticos desenvolvidos.

Assim, identificamos a intenção de deixar clara a filiação às ideias de Flournoy (psicologia experimental) e de Binet (testes e exames clínicos). Do mesmo modo, é destacada a importância do conhecimento da criança e da psicologia infantil como uma ciência nova. A adesão aos princípios da escola ativa e a importância dos trabalhos práticos também são evidenciadas.

As disciplinas destacadas na apresentação, referiam-se, principalmente, a ênfase na criança anormal, conforme já destacado, à educação moral, à higiene moral preventiva, à psicanálise educativa que envolveria o estudo dos instintos sexuais. A educação religiosa também é mencionada.

¹⁰³ No original, « The principle lying at the base of the teaching of abnormals is the very one on which rests the education of the normal child: activity. Mlle. Descoudres has turned to utility and worked out the method, visualized by Decroly at Brussels, of educative games which bring in any number of exercises, bring ing into vital activity the senses, the faculty of attention and some of the reflective powers. By means of games also one may help in acquiring some facility in Reading”.

O programa traz ainda destaques específicos direcionados a cada um dos quatro cursos oferecidos pelo IJJR. Assim, para os futuros educadores de crianças pequenas, é informado sobre os trabalhos práticos desenvolvidos na *Maison des Petits*, além de cursos especiais sobre jogos ao ar livre, educação física, atividades manuais e iniciações artísticas.

Para os estudantes que se preparam para a direção das escolas, são assinaladas as disciplinas de história da pedagogia, pedagogia geral, didática, pedagogia experimental, organização escolar, além de um curso especial sobre escolas novas, ministrado pelo diretor do BIEN (Ferrière). Para os futuros educadores dos anormais, estes se beneficiariam de aulas teóricas e experiências sobre psicologia, antropologia, psicanálise, eugenia, além da possibilidade de um estágio em classe especial. Quanto aos estudos direcionados à proteção da infância, enfatiza as conferências sobre economia social associado a visitas às instituições parceiras.

Ganha destaque ainda o serviço de Orientação Profissional oferecido pelo Instituto, sobre o qual lê-se

O Instituto. J. Rousseau foi um dos primeiros na Suíça a enfatizar a importância de uma determinação científica das aptidões vocacionais da criança. Ele encontrou sucessivamente apoio valioso no mundo da escola, no da filantropia e, finalmente, entre os industriais e comerciantes. Um especialista dirige os estudos e o trabalho deste grupo de alunos, que são responsáveis pela elaboração de *Monografias Vocacionais e Provas de Aptidão Vocacional*. [...] São colocados em condições de estudar na prática a legislação sobre a aprendizagem e os problemas do ensino profissional¹⁰⁴ (IJJR, 1923, p.06, grifo do autor).

Ao explicar a história desse serviço, Bovet (1932) afirma que a primeira vez que utilizaram o termo foi a partir de uma palestra proferida por Faria de Vasconcellos no IJJR. Ainda nesse sentido, o programa apresenta que foi inserida uma disciplina nova a partir de 1922: tecnopsicologia. Essa disciplina tinha como objetivo “formar psicólogos consultores

¹⁰⁴ No original, « L'Institut J. J. Rousseau a été un des premiers en Suisse à marquer l'importance d'une détermination scientifique des aptitudes professionnelles de l'enfant. Il a trouvé successivement des appuis précieux dans le monde de l'école, dans celui de la philanthropie, enfin parmi les industriels et les commerçants. Un spécialiste dirige les études et le travail de ce groupe d'élèves auquel incombe l'établissement de Monographies de Métiers et de Tests d'aptitudes professionnelles. Les élèves collaborent aux consultations du Cabinet d'orientation professionnelle et sont en contact permanent avec l'Office central des Apprentissages de Genève. Ils sont mis à même d'étudier dans le concret la législation des apprentissages et les problèmes de l'enseignement professionnel ».

responsáveis pela *Organização do trabalho e Seleção profissional* em estabelecimentos comerciais e industriais¹⁰⁵ (IJJR, 1923, p. 06, grifo do autor).

A partir do Programa Geral de 1923, destaca-se que “os alunos que pretendam conferir aos seus estudos uma sanção universitária podem obter o certificado de pedagogia e o Doutorado em filosofia na Faculdade de Letras da Universidade”¹⁰⁶ (1923, p. 07). Sobre este aspecto, Bovet (1932) esclarece que, a partir de 1922, a Faculdade de Letras, reconhecendo o trabalho desenvolvido no Instituto, passou a instituir o certificado de Pedagogia.

O Programa Geral de 1926-1927, além das informações citadas, objetiva dar visibilidade ao caráter internacional do IJJR, ao apontar

É importante destacar ainda mais o caráter internacional do Institut J. J. Rousseau. A ele vinham alunos de quarenta países diferentes e muitos deles já se beneficiavam de uma rica experiência que tinham. [...] O Instituto sempre se empenhou em promover a solidariedade internacional dos educadores de todos os países, dando-lhes a oportunidade de se conhecerem melhor. Para isso contribuíram particularmente os cursos de férias e as inúmeras conferências ministradas por seus professores em vários países. Essa atividade teve um grande desenvolvimento com a criação, em 1926¹⁰⁷, do Bureau International d'Éducation, que tem sua sede no Institut J. J. Rousseau e com o qual os alunos têm a oportunidade de colaborar¹⁰⁸ (IJJR, 1926-1927, p. 07).

A indicação sobre o ano correto de criação do BIE (1925) aparece no Programa de 1930, acrescido da informação de que “alguns alunos podem fazer um estágio que, com cursos e palestras especiais, lhes dá um conhecimento profundo dos problemas da Educação em nível internacional¹⁰⁹” (IJJR, 1930, p. 06). Este programa menciona ainda que, desde 1928, o Estado de Genebra haveria confiado ao Instituto a preparação das professoras de escolas infantis e institutos primários; e, desde 1927, os alunos da Escola Internacional de educação física da União de Jovens Cristãos participavam dos cursos de fisiologia, pedagogia e psicologia.

¹⁰⁵ No original, « Une discipline toute nouvelle a été portée au programme de l'Institut en octobre 1922 ; la Technopsychologie, qui vise à former des psychologues-conseils chargés de l'Organisation du Travail et de la Sélection professionnelle dans les établissements du commerce et de l'Industrie ».

¹⁰⁶ No original, « Les élèves désireux d'assurer à leurs études une sanction universitaire peuvent prendre à la Faculté des Lettres de l'Université, le Certificat de pédagogie et le Doctorat en philosophie. »

¹⁰⁷ De acordo com Bovet (1932), a criação do Bureau International d'Éducation (BIE) ocorreu em 1925.

¹⁰⁸ No original, « Il importe de relever encore le caractère international de l'Institut J. J. Rousseau. Des élèves lui sont venus de quarante pays différents et beaucoup d'entre eux étaient déjà au bénéfice d'une riche expérience dont ils ont fait profiter leurs condisciples. L'Institut s'est appliqué de tout temps à favoriser la solidarité internationale des éducateurs de tous pays en leur donnant l'occasion de se connaître mieux. Les cours de vacances et les nombreuses conférences de ses professeurs en divers pays y ont particulièrement contribué. Cette activité a pris un développement considérable par la création, en 1926, du Bureau international d'éducation qui a son siège à l'Institut J. J. Rousseau et avec lequel les élèves ont l'occasion de collaborer ».

¹⁰⁹ No original, « Certains élèves peuvent y faire un stage qui, avec des cours et des conférences spéciales, leur donne une connaissance approfondie des problèmes de l'Education sur le plan international ».

Essas informações denotam a ampliação da formação oferecida pelo IJJR e o seu alcance, bem como a articulação do Instituto com outras instituições de Genebra. Vale destacar, principalmente, as relações com a Universidade de Genebra. Essa relação mereceu um capítulo específico no livro sobre os vinte anos do IJJR. Apreendemos, a partir das palavras de Bovet (1932), que essa relação nos primeiros anos da existência do Instituto foi permeada por estranhezas e dificuldades de conexões oficiais. Aos poucos os laços foram estreitados, em 1922, com a possibilidade de um certificado de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Letras aos alunos do Instituto, em 1925, com a criação de um Doutorado em Filosofia (menção pedagógica) pela mesma Faculdade, para o qual os graduados no Instituto poderiam escolher um dos ramos do certificado da Pedagogia para desenvolver sua tese.

A relação com a Faculdade de Ciências, por sua vez, foi possibilitada, desde o início do IJJR, pela colaboração com o Laboratório de Psicologia da Universidade, dirigido por Claparède. Bovet (1932, p. 129), acrescenta que “há vinte anos, nossos alunos fornecem ao laboratório a maior parte de seus assistentes¹¹⁰”. Como veremos adiante, o endereço do Laboratório passou a ser também o do IJJR.

Para Bovet (1932), durante os vinte anos do Instituto, existia uma simbiose com a Faculdade de Ciências que justificou, assim, a integração com a Universidade. Do mesmo modo, André Oltramare em discurso transcrito na edição de 20 de agosto de 1932 de *L'Éducateur*, discorre sobre a simpatia da Faculdade de Letras e o apoio ao Instituto demonstrado a partir de 1920, acrescentando que “os vínculos se multiplicaram, e a ligação, decidida em 1929, apenas confirmou uma união já alcançada na prática¹¹¹” (1932, p. 52).

Bovet (1932) discorre detalhadamente sobre os caminhos que conduziram a isto, a participação do Departamento de Instrução Pública, e as alternativas encontradas para manter a autonomia do Instituto e, ao mesmo tempo, de conferir o caráter oficial e universitário. Assim, em abril de 1929, o IJJR foi anexado à Faculdade de Letras da Universidade de Genebra (1932).

Neste mesmo ano, o Instituto muda-se novamente, dessa vez, para o prédio das escolas primárias localizado na *Rue des Maraîchers* (FIGURA 15).

¹¹⁰ No original, « Depuis vingt ans, nos élèves ont fourni au Laboratoire la plupart de ses assistants »

¹¹¹ No original, « Les liens se multipliaient, et le rattachement, décidé en 1929, ne faisait que consacrer une union déjà réalisée dans les faits »

FIGURA 15: Terceira sede - *Rue des Maraîchers*

Fonte : Vingt ans de vie (BOVET, 1932, n.p)

Não obstante, é importante ressaltar que longo foi o percurso percorrido pelo Instituto para alcançar não apenas o reconhecimento da sociedade de Genebra, mas, principalmente, os recursos necessários para manter-se. E, nesse ponto, afastamo-nos um pouco da análise da organização pedagógica do Instituto, para trazer aspectos administrativos que nos auxiliam também na compreensão da trajetória da Instituição. Assim, identificamos que o programa de inverno de 1921 traz associado ao nome do Instituto a informação: subsidiado pelo Estado e pela cidade de Genebra¹¹². Em seu livro, Bovet (1932) descreve ao longo dos primeiros anos que o Instituto não recebeu o apoio do Estado, nem o reconhecimento pelas suas iniciativas.

Com a Primeira Guerra Mundial, no ano de 1916, o IJJR passou por uma crise financeira, tendo que reduzir seus custos, o aluguel das salas e os honorários dos professores. O capital inicial, constituído a partir da Sociedade Anônima e previsto para subsidiar os primeiros cinco anos, acabou e, em 1920, a situação se agravou fazendo com que se cogitasse o fim do Instituto.

Conforme resalta Magalhães (2004, p.58), uma instituição corresponde a “uma construção subjetiva que depende das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal”. O autor considera ainda que “as instituições educativas desenvolvem uma identidade [histórica] com base na relação com o contexto” (MAGALHÃES, 2004, p. 68, grifo nosso).

¹¹² No original, “subventionné par l’état et la ville de Genève ».

Desse modo, julgamos relevante situar o contexto histórico no qual o IJJR desenvolve as suas atividades, sobretudo, nas primeiras décadas de seu funcionamento. Recorremos então a Eric Hobsbawm (1994) que, ao escrever a história do século XX, considera o período de 1914 ao fim da Segunda Guerra Mundial como uma era de catástrofe. De acordo com o autor, essa era transformou completamente a sociedade do século XX.

Primeiro conflito armado em escala mundial, a Primeira Guerra decorreu de antigos e inflamados conflitos políticos e territoriais entre dois grupos formados na virada do século XIX para o século XX. O primeiro bloco político-militar, que ficou conhecido como Tríplice Aliança era formado, inicialmente, por Alemanha e Áustria-Hungria. Do outro lado, os Aliados, chamada também de Tríplice Entente, formados pelo Reino Unido, Rússia e França. Do conflito, participaram todas as grandes potências e quase todos os Estados europeus.

Para Hobsbawm, a Primeira Guerra assinalou o colapso da civilização ocidental do século XIX, uma civilização capitalista, liberal e burguesa, que tinha a Europa como centro e seus Estados como os responsáveis pelo sistema da política mundial. Hobsbawm (1994) ressalta que, antes de 1914, não havia existido guerras mundiais e compreende a ideia circulante na época de que a guerra mundial seria o fim de um mundo. Embora a Suíça não tenha participado do conflito, essa guerra envolveu todas as grandes potências e, praticamente, todos os Estados europeus¹¹³. Ademais, a Suíça compartilhava fronteiras com países envolvidos no conflito, convivendo com a ameaça de que o país pudesse ser invadido e sofrendo com a escassez de recursos.

Referindo-se ao conflito como um cataclismo, Mazurek (2014, p. 271) assinala que “no decorrer do conflito, foram mobilizadas 65 milhões de pessoas, das quais pereceram mais de 8,5 milhões, e 21,2 milhões ficaram feridas”. Apesar de não ter sido o fim da humanidade, Hobsbawm (1994) assinala os prejuízos dessa Guerra, sobretudo, para os países europeus que tiveram sua população reduzida e sua economia arruinada, e as questões políticas e territoriais que geraram novos atritos. Para o autor,

as potências vitoriosas buscaram desesperadamente o tipo de acordo de paz que tornasse impossível outra guerra como a que acabara de devastar o mundo e cujos efeitos retardados estavam em toda parte. Fracassaram da forma mais espetacular. Vinte anos depois, o mundo estava de novo em guerra (HOBSBAWM, 1994, p. 32).

¹¹³ Segundo o autor, as exceções, além da Suíça, foram a Espanha, os Países Baixos e os três países da Escandinávia.

A Primeira Guerra interrompeu alguns planos do Instituto e afetou diretamente o seu funcionamento, quase concorrendo para o seu fechamento. Conforme aponta Bovet (1932), com a Guerra, o número de alunos caiu e, conseqüentemente, as receitas do Instituto. Isso exigiu ações para a redução das despesas, inclusive retirando o pagamento ao diretor. Compreendemos, a partir do exposto por Bovet (1932) que prejudicava obter subsídios do Governo de Genebra na época as divergências políticas. O período entreguerras será de retomada das ações do IJJR e de diálogos e articulações com outras instituições que irão associar a educação com o desenvolvimento do sentimento de solidariedade entre as nações e a defesa da paz.

Foi apenas em 1921 que o IJJR pôde começar a contar com o subsídio do Estado. Segundo Bovet (1932, p. 33), isso só foi possível “porque os professores de Genebra e de toda a Suíça francófona haviam, em 1920, demonstrado um grande interesse pelo nosso Instituto¹¹⁴”. O autor afirma ainda que além da Universidade e do Estado, “os professores e a *Société pédagogique romande*, alicerces sobre os quais se ergueria o Instituto restaurado, tinham uma terceira base ainda mais ampla: seus alunos espalhados por toda a Suíça e além de nossas fronteiras¹¹⁵”. Assim, foi formada a *Société des Amis de l'Institut* com o objetivo de obter os recursos necessários. Com esses esforços, o Instituto consegue superar essa crise financeira e assume uma nova organização, de Sociedade Anônima, passa a ser uma Associação composta por membros colaboradores e pelas sociedades pedagógicas que contribuía para o orçamento do Instituto. O IJJR, passava a ter então um Conselho Diretor.

A respeito da composição desses colaboradores, é importante destacar que, conforme discurremos anteriormente, para a fundação do Instituto, Claparède (1930) aponta que foram necessárias as contribuições de um grupo de amigos. Entre estes, Bovet (1932) cita Lucien Cellérier, descendente de pastores e professores, que ambicionava investir a sua fortuna em algo que valesse a pena e que compartilhava com protestantes de Genebra o interesse pelo campo da Educação. A exemplo deste, o Instituto contou com colaboradores que contribuíram para a sobrevivência do IJJR em seus primeiros nove anos e que se tornariam sócio colaboradores a partir de 1921 (BOVET, 1932).

Nesse sentido, o próprio Claparède (1930) afirmava que era extremamente apegado ao protestantismo e que, em suas concepções, unia o liberalismo, o pragmatismo e o

¹¹⁴ No original, “Si cette subvention put nous être allouée à titre d'encouragement à l'école primaire, c'est que les instituteurs de Genève et de toute la Suisse romande avaient, en 1920, marqué à notre Institut un très vif intérêt”

¹¹⁵ No original, “L'Université et l'Etat de Genève, les instituteurs et la Société pédagogique romande - les bases sur lesquelles allait s'édifier l'Institut restauré avaient une troisième assise plus large encore : ses élèves répandus dans toute la Suisse et au-delà de nos frontières ».

protestantismo. Segundo afirma Haenggeli-Jenni (2011), Claparède constituiu a maior parte de suas relações em uma rede protestante na Suíça francófona, da qual muitos outros intelectuais a favor da educação nova participavam. Dessa rede, a autora destaca ainda Ferrière, Bovet e Piaget, além de partidários de outros países como França, Alemanha e Estados Unidos, que compartilhavam além de crenças religiosas, “o mesmo espírito, os mesmos valores, os mesmos objetivos” que as aproximavam e as constituíam em uma “rede de sociabilidade” (HAENGGELI-JENNI, 2011, p. 200)¹¹⁶. A constituição dessa rede é fundamental na história do IJJR.

Em 1925, o Instituto obtém um importante financiamento. Em novembro deste ano, Claparède recebe uma carta informando que *The Laura Spelman Rockefeller Memorial Foundation* atribuiria ao Instituto uma subvenção¹¹⁷. Segundo Bovet (1932, p. 35), “de repente, depois longos anos de constrangimento, o Instituto respira. Ele se sente rico¹¹⁸”. Ainda segundo o autor, passado os três primeiros anos, a Fundação manteve os subsídios e o valor dobraria na condição de que o Instituto conseguisse verbas equivalentes. Isso se tornou possível por meio da integração à Universidade. Bovet acrescenta que, em 1930, “a Fundação Rockefeller anunciou que continuaria [...] sua bolsa de \$ 10.000 por um ano, e que estava à espera de um projeto financeiro que se estendesse por cinco anos, o que lhe permitiria considerar uma redução gradual dos seus subsídios¹¹⁹” (BOVET, 1932, p. 37)

Percebemos, assim, que as redes constituídas entre o Instituto e outras instituições suíças e exteriores foram fundamentais na construção, permanência e crescimento do IJJR. Conforme apontado por Fucks (2007, p. 187), para a análise das redes é importante considerar não apenas a dimensão espacial, “mas também o significado, a forma e a duração de sua existência, bem como a intensidade, frequência, equilíbrio, proeminência e velocidade de contatos, trocas e

¹¹⁶ No original, “davantage que les credos religieux, c’est plutôt un même esprit, de mêmes valeurs, de mêmes objectifs qui rassemblent ces gens et les constituent un « réseau de sociabilité ».

¹¹⁷ De acordo com Bovet (1932), essa subvenção seria no valor de cinco mil dólares por ano, o equivalente a 25 mil francos. Ainda segundo o autor, esse valor possibilitou a criação do BIE para o qual foi destinada uma verba de 12 mil francos por ano. Podemos comparar este valor com o que foi recebido como auxílio da cidade de Genebra que, conforme menciona Bovet (1932) correspondeu a 500 francos. Em junho de 1925, o Instituto recebeu a visita do Sr. Ruml. O autor se refere a Beardsley Ruml que se tornou diretor de Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund. Collier e Horowitz (1976, p. 143), o apresentam como “A psychology Ph.D. from the University of Chicago, [...] Ruml was one of the new breed of intellectual entrepreneurs able to move smoothly between the worlds of universities, business, and government, creating agencies, assembling networks of influence, and in general helping to blueprint the emergence of the new administrative state”.

¹¹⁸ No original, « Brusquement, après de longues années de gêne, l’Institut respire. Il se sent riche. Il fonde le Bureau International d’Education prévu par Claparède en 1912 déjà ».

¹¹⁹ No original, « En 1930, la Fondation Rockefeller fit savoir qu’elle continuait – cette fois sans conditions - son allocation de 10,000 dollars pour une année, et qu’elle attendait un projet financier s’étendant sur cinq ans, qui lui permit d’envisager une réduction progressive de ses subsides. Une allocation, réduite dans des proportions de plus en plus fortes, nous est promise jusqu’à 1937 ».

transferências¹²⁰». Perceber essas redes evidenciam as implicações dessas interações para o Instituto.

Do mesmo modo, a abordagem permite examinar as relações entre atores, instituições, organizações e indivíduos (ROLDAN VERA, FUCHS, 2019). Outra rede relevante para a compreensão do Instituto diz respeito ao extenso grupo de colaboradores, professores e conferencistas que atuaram ao longo do período. Para identificarmos os professores do IJJR, recorreremos, principalmente, aos programas disponíveis no AIJJR.

A partir dos programas gerais analisados, elaboramos o quadro com os nomes dos professores e as disciplinas atribuídas.

QUADRO 03 – Professores e disciplinas nos Programas Gerais do IJJR (1912-1930)

Nome	Ano (s)	Disciplina (s)
1. Adolphe Ferrière - Doutor em sociologia; Diretor do <i>Bureau International des Écoles Nouvelles</i>	1912-1913 1914 1916 1923 1926-1927 1930	Educação Moral e cívica Psicologia genética; Escolas Novas
2. Albert Malche - Professor da Universidade de Genebra; Conselheiro do Estado, Chefe do Departamento de Instrução Pública)	1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	História da Pedagogia; Ciência da educação; questões de pedagogia prática; Pedagogia geral
3. Alexandre Rabinovitch - Doutor em medicina	1923 1926-1927	Educação da vontade
4. Alfred de Meuron	1923	Proteção da infância e economia social
5. Alice Descoedres - Professora de classes especiais	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Psicologia e pedagogia dos anormais
6. Aline Giroud	1914	Técnica psicológica
7. Charles Baudoin - Doutor em letras	1923 1926-1927 1930	Auto-sugestão educativa
8. Edouard Claparède - Doutor em Medicina; Professor da Universidade de Genebra	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927	Psicologia, Eugenia Psicologia experimental Psicologia da criança e do adolescente; Psicologia social; psicologia da arte; funções mentais superiores; psicologia individual; testes mentais.

¹²⁰ No original, « An important question for network analysis is not only the spatial dimension but also the meaning, the shape, and the duration of its existence as well as the intensity, frequency, balance, prominence and speed of contacts, exchanges and transfers ».

	1930	
9. Edouard Vittoz - Professor das Escolas Normais. Lausanne	1916 1923 1926-1927	Organização do ensino; Didática
10. Emmanuel Duillard - Diretor do Escritório de Arquivos e pesquisas escolares	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Didática Experimental; Pedagogia Experimental; Cinematografia educativa
11. Eugène Pittard - Professor da Universidade	1930	Antropologia
12. François Naville - Doutor em medicina	1912-1913 1914 1916 1923	Clínica e patologia dos anormais; higiene escolar
13. Gabriel Rauch - Engenheiro	1923 1925-1926 1926-1927	Atividade manual; Atividade manual à serviço da educação
14. Hélène Antipoff - Assistente do Laboratório de Psicologia	1925-1926 1926-1927 1930	Repertório de psicologia; Psicologia; Psicologia experimental; pedologia
15. Hélène Bethmann Weigle - Professora do Conservatório de Genebra	1923 1926-1927	Instrução e educação musical
16. Hélène Malan	1923 1925-1926 1926-1927	Mitos e lendas; Psicanálise educativa
17. Henri Fehr - Professor da Universidade de Genebra	1912-1913 1914 1916	Ensino de matemática; Ensino de matemática elementar
18. Henri Reverdin (suplente) - Doutor em Filosofia	1912-1913	História e filosofia dos educadores
19. Hugo Oltramare - Doutor em medicina	1923 1925-1926 1926-1927	Doenças das crianças; policlínica Clínica médico-psicológica; proteção da criança;
20. Jean Piaget - Professor da Universidade de Neuchatel	1923 1925-1926 1926-1927 1930	Psicologia da criança; O pensamento da criança
21. Jules Dubois - Doutor em Filosofia; Professor suplente na Universidade	1912-1913 1930	História e filosofia dos educadores; História da Pedagogia
22. Ketty Jentzer - Professora das Escolas Secundárias de Genebra; Professora da Escola Superior para Moças	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Educação física e jogos
23. Léon Walther - Doutor em filosofia	1923 1925-1926 1926-1927	Tecnopsicologia; Orientação profissional

	1930	
24. León Weber bauler - Doutor em medicina	1916 1926-1927 1930	Psicologia aplicada à educação; Anatomia e fisiologia
25. Louise Artus Perrelet - Professora das Escolas Secundárias de Genebra, Professora da Escola Superior para Moças	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Desenho; O desenho a serviço da educação; O desenho e a cultura do espírito.
26. Louise Lafendel - Diretora da <i>Maison des Petits</i>	1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Ensino de crianças pequenas; Estágio na <i>Maison des Petits</i>
27. M. Champendal	1916	Doenças das crianças
28. Marie Buts - Secretária do <i>Bureau International d'Education</i>	1925-1926 1926-1927 1930	Educação trabalhista Questões da atualidade; entrevistas; trabalho bibliográfico
29. Marthe de Maday	1912-1913	Inquéritos sociais na infância
30. Marthe Giacomini- Piccard	1923 1925-1926 1926-1927 1930	Composição ornamental
31. Max Hochstaetter - Professor do Ensino secundário	1925-1926 1926-1927 1930	Cálculos e gráficos em psicologia
32. Mina Audemars - Diretora da <i>Maison des Petits</i>	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927 1930	Ensino de crianças pequenas; Estágio na <i>Maison des Petits</i>
33. Mme Spielrein- Scheftel	1923	Psicanálise educativa
34. Mme. Faller Knaus (suplente)	1912-1913	Ensino de crianças pequenas
35. O Lipmann - Diretor do Instituto de Psicologia aplicada de Berlim	1925-1926	Psicologia econômica
36. Paul Godin - Doutor em medicina	1912-1913 1914 1916 1923 1926-1927	Antropometria; O crescimento das crianças
37. Pedro Rosselo - Inspetor do ensino, Espanha	1930	Bibliografia pedagógica
38. Pierre Bovet - Professor da Universidade de Genebra	1912-1913 1914 1916 1923 1925-1926 1926-1927	Didática; Ensino moral; Psicologia e pedagogia moral; Técnica psicológica; psicologia da criança; pedagogia experimental; ciência da educação - a educação a nível

	1930	internacional; questões da educação moral; bibliografia pedagógica
39. Raymond de Saussure - Doutor em medicina	1925-1926 1926-1927 1930	Psicologia patológica; Psicologia e clínica das crianças anormais; Clínica das crianças anormais; psicanálise Psicanálise
40. Richard Meili - Doutor em filosofia	1925-1926 1930	Técnica psicológica; psicologia da criança e pedagogia experimental; Psicologia e orientação profissional
41. Robert Dottrens - Diretor da Escola Experimental	1925-1926 1926-1927 1930	Questões escolares; Organização escolar; didática
42. Th. Matthey - Professor	1914 1916	Trabalhos manuais, exercícios pedagógicos
43. William Boven - Doutor em medicina	1923	Eugenia e caracteriologia

Fonte: Elaborado a partir dos Programas Gerais do IJJR.

É importante ressaltar que os professores elencados não atuaram apenas nos anos que constam nos programas, tendo em vista que eles não correspondem a totalidade do período investigado. Do mesmo modo, outros professores ministraram disciplinas e realizaram conferências cujos nomes não constam nessa listagem. Destarte, apresentar esse extrato, a partir dos programas gerais, nos permite identificar alguns aspectos relevantes para o nosso estudo: o grande número de professores que circularam no IJJR; bem como a diversidade de disciplinas e temáticas a eles atribuídas e que compunham os seus programas.

Notadamente, identificamos as idas e vindas de professores desde a sua fundação. Alguns professores estiveram no Instituto por apenas um semestre e ofereceram as suas contribuições a partir de temáticas específicas. Outros professores, por outro lado, permaneceram durante vários anos ou durante todo o período da investigação, e se constituem assim como sujeitos importantes para a compreensão da história do IJJR, à medida que estiveram presentes em suas diferentes fases e contribuíram com a construção da imagem e do papel do Instituto como escola de ciências da educação, atraindo estudantes de diversos países para seus cursos.

Nessa perspectiva, Hofstetter e Mole (2019), ao estudar a cidade Genebra e seu papel na difusão da educação nova, exorta que não se deve atribuir a apenas um sujeito o papel de titular de um movimento, mas a um conjunto de atores. Para os autores,

Por ejemplo, suele considerarse a Édouard Claparède (1873-1940) como el fundador del Institut Rousseau. Esta afirmación se hace para simplificar y porque, obviamente, fue uno de sus principales pilares. Sin embargo, de esta

manera se deforma considerablemente la complejidad de los fenómenos y se provoca una suerte de personalización (discordante, por cierto, con el posicionamiento de Claparède), cuando las investigaciones históricas han revelado las ricas interacciones, locales e internacionales, que presidieron la conceptualización del Institut e hicieron posible su creación y su funcionamiento (HOFSTETTER, MOLE, 2019, p. 113).

Nesse sentido, é que destacamos a participação e a importância de diferentes sujeitos e instituições na constituição do IJRR, desde os primeiros incentivadores e os financiadores particulares, ao Estado e à Universidade de Genebra. Sobretudo, os professores do Instituto e seus alunos. Corroboramos esse entendimento a afirmação de Claparède (1930, p. 89) de que “para dar uma visão exata do Instituto J. J. Rousseau, eu deveria falar das relações de amizade que uniu professores e alunos e que faziam deles uma grande família”¹²¹.

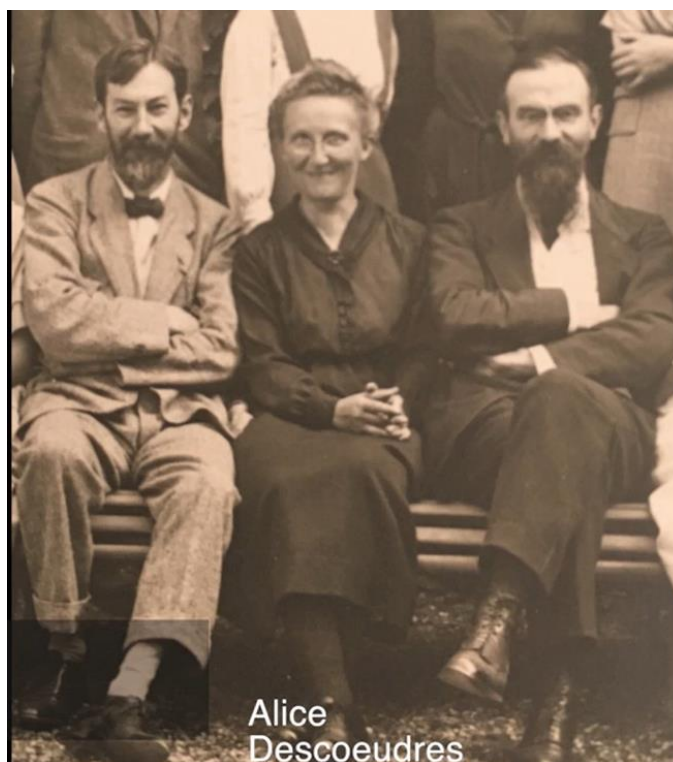
Ademais, em seu relato, Claparède (1930) faz questão de mencionar alguns nomes: Alice Descoedres, Mina Audemars, Louise Lafendel, Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Jean Piaget, Léon Walther e Hélène Antipoff. Acrescentamos a estes, outros sujeitos que identificamos a permanência ao analisar os programas de inverno e verão. Nos AIJRR, verificamos que, a cada intervalo entre dois anos, eram publicados os programas correspondentes aos meses de outubro a março (inverno) e de abril a julho (verão).

Assim, no período investigado, de 1912 a 1934, foram publicados quarenta e quatro programas. Além destes, no mapeamento das disciplinas e dos professores, consideramos ainda o referente ao Curso de preparação para a educação de crianças (1915-1916). A partir desses documentos, destacamos, além dos citados por Claparède, os seguintes professores: Albert Malche, Emmanuel Duvillard, François Naville, Jules Dubois, Ketty Jentzer, Louise Artus Perrelet, Marthe Giacomini- Picard e Paul Godin. Professores que participaram das ações do Instituto ao longo das duas décadas de funcionamento, ainda que alguns não tenham participado do início ou que não permaneceram como parte do corpo docente.

Bovet (1932) se dedica a apresentar alguns desses sujeitos em seu livro. O autor aponta, brevemente, as credenciais dos primeiros professores do IJRR, formações e filiações. Para complementar as informações, recorreremos às fontes analisadas e a historiografia. Principalmente nos AIJRR, podemos encontrar algumas imagens de alguns desses educadores.

Na figura 16, podemos observar a educadora Alice Descoedres ao lado de Claparède e Bovet.

¹²¹ No original, « To give an exact picture of the J. J. Rousseau Institute, I should speak of the friendly relations which unite teachers and pupils and make of them one big family ».

FIGURA 16: Alice Descoeudres¹²²

Fonte : Documentário *L'Institut Rousseau* (2017) - Frédéric Mole. Disponível em : <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>.

Assim, Alice Descoeudres (1877-1963) é apresentada a partir de sua formação em Bruxelas com Decroly, em 1909, e de seus estudos desenvolvidos sobre os testes de inteligência de Binet e Simon. Conforme já citado anteriormente, a essa professora coube o ensino sobre a psicologia e pedagogia das crianças anormais. Já o curso sobre as doenças das crianças ficou a cargo do médico de classes especiais François Naville (1883-1968)¹²³. Sua disciplina intitulava-se patologia e clínica dos anormais. Segundo Bovet (1932), o professor permaneceu durante dez anos no Instituto, sendo, posteriormente, substituído por Hugo Oltramare (1923 a 1928), pela Dra Methée (1929) e por Henri Brantmay (1930 a 1934).

Jules Dubois e Adolphe Ferrière (FIGURA 17) são evidenciados como especialistas em Pedagogia. Dubois, de formação teológica e filosófica, teria estudado no Collège de France com Bovet. A partir dos programas, identificamos que este professor esteve no IJJR de 1912 a 1918, e retornou apenas em 1928 até 1930.

¹²² A imagem compõe o documentário *L'Institut Rousseau* (2017). Disponível em: <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>. Acesso em 25 jun 2022. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos o registro instantâneo, a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador. A fotografia está na minutagem 6m11s.

¹²³ De acordo com Ruchat (2008), François Naville foi considerado o criador da neuropsiquiatria infantil. Foi encarregado do curso de medicina legal na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito.

FIGURA 17: Adolphe Ferrière (1929)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijr/unige:81680>¹²⁴.

Ferrière, associado ao BIEN, é apresentado por Bovet (1932) a partir da sua relação com a educação nova e às suas experiências nesse sentido. Ele ressalta a dedicação do professor nas suas atividades, apesar da perda gradativa da audição. Professor das disciplinas principalmente relacionadas à educação moral e ao movimento de escolas novas, seu nome é constante nos programas do Instituto, desde a sua criação até o ano de 1925, embora conste nos programas gerais produzidos nos anos seguintes. A relação do intelectual com o IJJR não se resume a estes aspectos como exploraremos em outro momento.

O nome de Mina Audemars (1877-1963), assim como Descoeurdes, Claparède e Bovet, está em todos os programas analisados. Audemars, professora de escolas infantis de Genebra, teria estudado no Instituto Froebel de Londres e desenvolvia, desde antes da abertura do Instituto, um trabalho sobre crianças em parceria com Louise Lafendel (1872-1971). As duas são apresentadas por Bovet (1932) como grandes amigas e, nos programas do IJJR, seus nomes estão quase sempre em conjunto no curso sobre educação infantil, a partir do programa de inverno de 1915, e caberá a elas a direção da *Maison des Petits*.

Na figura 18, identificamos as duas educadoras ao lado de Robert Dottrens.

¹²⁴ A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Na imagem original, Adolphe Ferrière está sentado ao lado de um jovem rapaz e duas mulheres. Para a inserção neste trabalho, a foto foi editada de modo a apresentar apenas a figura do intelectual. Título original : La famille Ferrière et Mme Dutheil profitent d'une promenade sur le Lac Léman (1929).

FIGURA 18 : Mina Audemars, Robert Dottrens e Louise Lafendel (1932)



Fonte: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Mina Audemars, Robert Dottrens e Louise Lafendel, nesta ordem, nos 20 anos do Instituto. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijrr/unige:34161>

125

Embora Robert Dottrens (1893-1984) não se figurar em nossa lista inicial de educadores do Instituto, sua presença na imagem oferece-nos a oportunidade de incluí-lo. Dottrens foi aluno do IJRR, participou como membro do conselho diretor em 1921, foi diretor de l'École du Mail e, em 1932, ocupada o cargo de presidente do conselho diretor do Instituto. Atuou de forma incisiva na aproximação do Instituto da Universidade. Como professor do Instituto, lecionou diferentes disciplinas de 1924 a 1934, principalmente acerca de organização escolar e didática.

Louis Artus Perrelet (1867-1946), professora de arte, aceitou uma tarefa que, nas palavras de Bovet (1932), era importante para Claparède: o ensino do desenho. Aluna do pintor Bathélemy Menn, aparece como professora nos programas do IJRR de 1912 a 1929. Bovet (1932) destaca a relação da educadora com o Brasil, sobre este aspecto, voltaremos no capítulo IV. Do mesmo modo, Léon Walther (1890-1963), psicólogo Russo, foi estudante em 1918 e que passou a atuar como professor do Instituto a partir de 1923, responsável pela seção de Tecnopsicologia e Orientação Profissional. Acrescentamos ainda a psicóloga, também russa, Hélène Antipoff (FIGURA 19).

¹²⁵ A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Título original : R. Dottrens entouré de M. Audemars (à gauche) et L. Lafendel (à droite) lors des 20 ans de l'Institut.

FIGURA 19: Hélène Antipoff (1928)



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Retrato de Hélène Antipoff. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijrr/unige:34361> ¹²⁶.

Hélène Antipoff (1892-1974) foi aluna da primeira turma do IJJR. Ao retornar entre 1925 e 1926, se torna assistente do Laboratório de Psicologia da Faculdade de Ciências e professora do Instituto, ao lado de Claparède, a partir de 1926 até 1929. Sobre Albert Malche, não encontramos dados apresentados por Bovet, apenas que ele chegou ao Instituto em 1914 e que era presidente do Departamento de Instrução Pública em 1928. Ele atuava ainda como professor na Universidade de Genebra. Nos programas, identificamos a sua permanência até 1934, responsável por uma diversidade de disciplinas que versavam, por exemplo, sobre pedagogia, didática, educação moral e história da educação.

Emmanuel Duvillard, professor primário, esteve como professor do Instituto entre os anos de 1912 e 1926, responsável pela disciplina de Pedagogia experimental. Essa disciplina também era lecionada por Bovet. Este autor menciona ainda Ketty Jentzer (FIGURA 20), como graduada pelo *Institut Royal de Stockholm*, professora da disciplina de educação física e de jogos de 1913 a 1934. A educadora publicou, pela *Collection d'Actualités Pédagogiques*, o livro “Jeux de plein air et d'intérieur”.

¹²⁶ A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Para a inserção neste trabalho, editamos a imagem original, cortando um pouco da parte superior. Título original: Retrato d'H. Antipoff.

FIGURA 20: Ketty Jentzer (1920)



Fonte: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Ketty Jentzer e uma aluna. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijrr/unige:34148> ¹²⁷.

Outra professora, Marthe Giacomini-Piccard (1880-1949), também atuou no IJJR no mesmo período, especialmente responsável pela disciplina de composição ornamental. Na visão de Bovet (1932), o método utilizado pela professora preservaria os temperamentos propensos ao mau gosto.

Adquire destaque no relato de Bovet (1932), o médico militar francês Paul Godin (1857-1935) (FIGURA 21). Segundo o autor, foi o próprio médico que procurou o Instituto e se ofereceu para ministrar aulas sobre antropometria, especificamente sobre o crescimento de crianças¹²⁸. Paul Godin permaneceu como professor de 1912 a 1924. Publicou, pela Coleção do Instituto, os livros “*La croissance pendant l’âge scolaire*” e “*Manual d’Anthropologie pédagogique*”. No programa de inverno de 1929, seu nome aparece pela última vez.

¹²⁷ A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Legenda original: K. Jentzer et une élève (1920).

¹²⁸ No periódico do Rio de Janeiro, Educação e Pediatria (1914, p. 74), apresenta o Dr. Paul Godin como o homem “que, neste momento, melhor conhece o modo por que cresce e se desenvolve o corpo humano”. O artigo que segue por duas páginas e faz referência a um artigo publicado na revista L’Intermédiaire sobre o educador. Trata-se da seção *Nos Amis* dedicada a Godin de julho de 1913. O artigo na revista carioca representa um indício da circulação do periódico do Instituto no Brasil.

FIGURA 21: Membros do Instituto ao redor de Paul Godin (1921)



Fonte: Archives Institut Jean-Jacques Rousseau – Ao centro, em destaque à frente, Dr Paul Godin. Atrás, da esquerda para direita, Jean Piaget ao lado de Édouard Claparède. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijrr/unige:18713> ¹²⁹.

Por fim, o último nome dessa rede de educadores que destacamos é o de Jean Piaget (1896-1980). Doutor em ciências pela Universidade de Neuchâtel (1912), inicia seus estudos sobre psicologia experimental em Zurique e em Paris. De acordo com Bovet (1932), foi a partir da chegada de Piaget, a partir do semestre de verão de 1921, que foi possível ao Instituto desenvolver estudos científicos sobre a criança de forma mais rigorosa como pretendia-se desde a sua criação. Piaget assume, a partir de 1921, a função de chefe de trabalhos, nomeadamente relacionado às pesquisas psicológicas e inicia estudos sobre a lógica infantil. Sobre sua participação no IJJR, Bovet destaca

A colaboração do Sr. Piaget na vida do Instituto foi um sucesso desde o início. O espírito da casa, estava impregnado dele desde o primeiro dia, e é ao escrever esta história que uma das coisas que me surpreende, é que vivemos nove anos sem ele e, no entanto, a sua chegada não marcou nenhuma revolução, mas apenas um florescimento do que já queríamos e conquistamos desde o início¹³⁰ (1932, p. 76).

¹²⁹ A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Título original : Les membres de l'Institut Jean-Jacques Rousseau prennent la pose autour de P. Godin.

¹³⁰ No original, « La collaboration de M. Piaget à la vie de l'Institut fut d'emblée une réussite. L'esprit de la maison, il s'en pénètre dès le premier jour, et c'est en écrivant cette histoire une des choses qui m'étonnent, que nous ayons vécu neuf années sans lui et que pourtant sa venue n'ait marqué aucune révolution, mais seulement un épanouissement de ce que nous avions voulu et réalisé déjà dès l'origine ».

De acordo com Hofstetter (2004), também em 1921, com a morte de Flournoy, Piaget assume a editoria do *Archives de Psychologie*. Bovet (1932), por sua vez, aponta que foi em 1922. O psicólogo permanece como chefe de trabalhos de 1921 a 1925, e seu nome consta nos programas analisados até 1934.

FIGURA 22: Pierre Bovet e Jean Piaget em frente ao Instituto (1925)



Fonte: Fondation Jean Piaget. Na imagem, a frente, da esquerda para a direita, temos dois homens, Pierre Bovet e Jean Piaget. Disponível em: https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_photos_grand.php?photo_id=33¹³¹.

Na figura acima, Piaget está ao lado de Bovet em frente ao Instituto, em meio a um grupo de pessoas, talvez alunos e professores. Em 1929, ele é nomeado professor de história do pensamento científico na Faculdade de Ciências de Genebra. Além desta, suas disciplinas no IJJR incluíam, principalmente, a psicologia da criança, o pensamento da criança, a lógica da criança e técnicas psicológicas. Sobre as contribuições de Piaget, Claparède (1925) afirma que

¹³¹ A fotografia integra o acervo da Fundação Jean Piaget. Título original : Pierre Bovet et Jean Piaget devant la porte de l'Institut Jean-Jacques Rousseau en 1925. O site da fundação pode ser acessado a partir do link <https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/bienvenue/index.php>. A fundação foi criada por Piaget no ano de 1976, e em 2006, foi criado o site pelo Conselho da Fundação com o intuito de tornar acessível uma diversidade de documentos relacionados aos estudos desenvolvidos pelo intelectual. Segundo as informações apresentadas no site, estão disponíveis uma extensa bibliografia, uma biografia, documentos audiovisuais, resumos escritos e publicados, entre outros.

Jean Piaget explorou pacientemente com os alunos do Instituto, tanto a linguagem quanto a lógica entre as crianças. Ele nos forneceu uma concepção totalmente nova da mente da criança. A mente da criança, a saber, difere da dos homens adultos, não apenas em grau, mas muito mais em sua natureza. [...] Essa noção ilumina uma massa de fatos até então inexplicáveis¹³² (1925, p. 101).

Bovet (1932, p. 63), por sua vez, ressalta as contribuições das pesquisas desenvolvidas por esse intelectual para o conhecimento dos estágios de desenvolvimento do pensamento e do comportamento infantil e acrescenta que ele, “encontrou na *Maison des Petits*, tesouros de observação que o ajudaram e o guiaram em seus exames clínicos e, por sua vez, os médicos receberam de seu contato com o Sr. Piaget um poderoso incentivo para prosseguir no caminho em que estavam¹³³”.

Na história do IJJR, Piaget desempenhou um papel importante, especialmente, quando, a partir de 1929, assume a função de vice-diretor do Instituto e a direção do BIE. Seu papel e influência intensificam-se a partir desse período. Na celebração dos vinte anos de fundação do Instituto, podemos encontrar a figura do intelectual em primeiro plano, junto com Bovet e Claparède (FIGURA 23).

¹³² No original, « M. Jean Piaget has patiently explored with the students of the Institute, both language and logic among children. He has supplied us with a totally new conception of the child's mind The child's mind, to wit, differs from that of the grown men, not only in degree, but much more in its nature. The child has a distinct nature of its own, it is self-centered (egocentric). In other words, his is an intermediate mind, lying between autism and the socialized, logic-bound thought. This notion illuminates a mass of hitherto unexplained facts ».

¹³³ No original, « On sait quelle importante contribution les recherches de M. Jean Piaget ont à notre connaissance des stades de développement de la pensée et de la conduite enfantines. M. Piaget a trouvé à la Maison des Petits des trésors d'observations fines qui l'ont aidé et guidé dans ses examens cliniques, et de leur côté les praticiennes ont reçu de leur contact avec M. Piaget un puissant encouragement à poursuivre sur la voie où elles s'étaient engagées ».

FIGURA 23: 20º aniversário do Instituto Jean Jacques Rousseau (1932)



Fonte: Fondation Jean Piaget. 20º aniversário da fundação do IJRR – 16 de julho de 1932. Primeira imagem: grupo de pessoas reunidas à frente do prédio do Instituto. Segunda imagem, em destaque da esquerda para a direita, Jean Piaget, o terceiro, Pierre Bovet, e o último, Édouard Claparède.

Disponíveis em:

https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_photos_grand.php?photo_id=58 .
https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/biographie/index_photos_grand.php?photo_id=59.¹³⁴

O registro representa um marco significativo para o Instituto, é a sessão oficial, comemorativa, presidida pelo diretor da Faculdade de Letras. Nas palavras de Pedro Rosello no *L'Éducateur* de 20 de agosto de 1932, para a celebração do aniversário, os “monumentos tangíveis” pensados para a ocasião, haviam ficado prontos. O educador cita um volume da *Collection d'actualités pédagogiques*; um livro em alemão, organizado por Richard Meili e com a colaboração dos professores do Instituto; uma placa de bronze com o emblema do

¹³⁴ As duas fotografias correspondem à arquivos separados que integram o álbum da Fundação Jean Piaget. Para a inserção neste trabalho, editamos as imagens, colocando-as sobrepostas. A imagem em segundo plano foi editada, deixando-a mais clara. A imagem em destaque permaneceu como a original. Títulos originais: 1. 20ème anniversaire de la Fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, le 16 juillet 1932. 2. Jean Piaget, Pierre Bovet et Edouard Claparède le 16 juillet 1932, lors du 20ème anniversaire de la Fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

Instituto e que poderia ser utilizada como broche por professores e alunos e o livro escrito por Pierre Bovet.

Esses elementos elencados por Rosello indicam a intenção deliberada de construir uma memória. Do mesmo modo, tal qual a publicação do livro *Vingt ans de vie*, a fotografia possui uma intencionalidade na construção dessa memória. Ao mesmo tempo em que se evoca o passado, recorda-se e celebra a história da Instituição, busca-se cristalizar o momento e construir uma memória futura. A organização da foto, trazendo algumas pessoas sentadas, e à frente do grupo, denota a posição de destaque desses sujeitos para a Instituição ou naquele evento, no caso de autoridades políticas e administrativas presentes. Nessa primeira fila, conseguimos identificar ainda, do lado direito de Claparède, Mina Audemars, Robert Dottrens e Louise Lafendel¹³⁵.

Identificamos, assim, sujeitos que participaram do Instituto desde a sua fundação e outros que “vinheram depois”, para usar as palavras de Claparède (1932), como Dottrens e Piaget. Piaget é apresentado por Hofstetter (2004) como parte de uma nova geração do Instituto que será responsável pela sua gradativa transformação, privilegiando a concepção acadêmica, uma instituição universitária.

A progressiva associação à Universidade conduziu à mudança da identidade do Instituto. No programa de inverno publicado em outubro de 1928, o nome *École* é substituído e aparece como Instituto de Ciências da Educação, o nome Instituto Jean Jacques Rousseau aparece em segundo plano, entre parênteses. Passado um semestre, no programa de inverno de 1929-1930, este nome é suprimido e destaca-se, acima do nome Instituto de Ciências da Educação, a filiação à Universidade de Genebra – Faculdade de Letras.

Não é apenas uma identidade visual ou a forma como se apresentava o Instituto que é modificada. Conforme apreendemos a partir de Hofstetter (2004), a inserção do IJJR na Universidade representou o fim de um processo e uma virada na qual passa existir uma clivagem entre a pedagogia e a psicologia, os dois principais componentes da ciência da educação. Esta autora estuda a história do Instituto a partir de duas fases: 1912 a 1929/32, uma fase de efervescência pedagógica, voltada para a reforma escolar e a promoção da educação nova; 1929 /1932–1948, uma fase de especialização e diferenciação progressiva em que a psicologia emerge como uma disciplina autônoma.

¹³⁵ Ver a figura 18.

As ambições iniciais do Instituto de promoção de inovações pedagógicas, embasadas em um trabalho teórico e científico, limitavam o tempo destinado à realização de pesquisas. Assim, de acordo com Hofstetter (2004, p. 680),

o investimento intelectual em pedagogia mudou progressivamente de abordagens intimamente ligadas à Educação Nova (por exemplo, pedagogia experimental ou documentação pedagógica) para pedagogia geral e também para a elaboração de métodos de ensino e educação; o vínculo entre intervenção e pesquisa foi assim enfraquecido. A psicologia tornou-se cada vez mais especializada, particularmente no que diz respeito à psicologia aplicada, e também se caracterizou por uma orientação cada vez mais exclusiva para a pesquisa fundamental, seguindo o trabalho de Piaget em psicologia infantil¹³⁶.

Em novembro de 1934, foi publicado o plano de estudos do primeiro ano correspondente ao programa do certificado de Pedagogia, em que se observa os nomes de Claparède e Piaget como autores. Nos anos seguintes, o Instituto passará por outras mudanças, inclusive com mais uma mudança de sede. A partir de 1937, o Instituto passou a funcionar no *Palais Wilson*, um antigo hotel que se tornou a sede da Liga das Nações (FIGURA 24).

¹³⁶ No original, « Intellectual investment in pedagogy progressively changed from approaches closely linked to New Education (e.g., experimental pedagogy or pedagogical documentation) to general pedagogy and as well to the elaboration of teaching and education methods; the link between intervention and research was thus weakened. Psychology became increasingly specialized, particularly as regards applied psychology, and was also characterized by an increasingly exclusive orientation toward fundamental research, following Piaget's work in child psychology. »

FIGURA 24: Palais Wilson – sede do Instituto 1937¹³⁷

Fonte : Documentário *L'Institut Rousseau* (2017) - Frédéric Mole. Disponível em: <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>

Nesse endereço, o Instituto permaneceu até 1965, quando passou a ser a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Sobre a relação do IJJR com esta e outras Instituições que tiveram sua sede em Genebra, discutiremos na próxima seção.

¹³⁷ A imagem compõe o documentário *L'Institut Rousseau* (2017). Disponível em: <https://mediaserver.unige.ch/play/111649>. Acesso em 25 jun 2022. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos o registro instantâneo, a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador. A fotografia está na minutagem 4m18s.

3 O IJJR E O MOVIMENTO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NOVA

“Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos senão nos saímos de nós”. (José Saramago, O conto da Ilha desconhecida).

O convite de Saramago agora nos leva a pensar para além da ilha desconhecida. Talvez afastarmo-nos um pouco para tentar compreender melhor os sujeitos e as teias, as rotas que a conectam a um contexto maior. Ajustamos então o nosso olhar, como nos orienta Paul Ricoeur (2007), para pensarmos a aproximação entre o local e o internacional.

Nesse sentido, torna-se relevante para o alcance dos objetivos pretendidos para este trabalho buscar compreender a atuação do Instituto, situando-o no contexto mais amplo do campo educacional no período. Conforme ressaltamos anteriormente, Jean Houssaye (2007, p. 305), considera Genebra, como a “Meca da pedagogia” e aponta o Instituto como epicentro do imenso movimento da Educação Nova nas primeiras décadas do século XX.

Neste ponto, é importante problematizarmos essa noção de “epicentro” adotada pelo autor. Inicialmente, destacamos que Houssaye (2007) faz esse apontamento a partir de uma visão que toma a iniciativa europeia como centro. Miriam Warde (2016), por sua vez, considera o *Teachers College* da Universidade de Columbia como “epicentro da internacionalização do campo educacional”. Os dois autores fazem uso do mesmo termo para se referir a instituições que, no mesmo recorte histórico, possuíam perfis e objetivos semelhantes com feições internacionais. Poderíamos nos questionar sobre qual dos autores está correto ou mesmo defender a posição de uma Instituição, preterindo a outra.

No entanto, ao adotarmos a perspectiva de um História Transnacional da Educação, é possível assumir uma visão policêntrica (STRUCK, FERRIS, REVEL, 2011). Nessa análise, considera-se os vários níveis espaciais em interação, desde contextos locais a globais. Assim, evidencia-se que para pensar o Movimento Internacional da Educação nova no período é preciso considerar não apenas um, mas diferentes centros com ações e histórias conectadas e entrelaçadas em rede.

Retornando ao pensamento de Houssaye (2007), este autor, ao se referir aos movimentos de pedagogos e pedagogias, considera que “a pedagogia foi, frequentemente, uma obra de solidariedade que transpunha as fronteiras” (HOUSSAYE, 2007, p. 3305). Desse modo, iniciamos uma nova incursão, dessa vez, em direção a análise de uma característica do Instituto Jean Jacques Rousseau, a saber, a sua perspectiva internacional.

Alguns questionamentos permeiam a nossa escrita: como a Instituição vai se constituindo como um centro da educação nova que atraía educadores de diferentes países,

incluindo brasileiros? Quais as estratégias utilizadas para a circulação das ideias? Quais são as marcas, quais as ações do instituto que denotam essa intencionalidade de constituir-se a partir de uma perspectiva internacional? Como podemos situar o IJJR e seus intelectuais no diálogo com outras instituições, redes e sujeitos? Neste capítulo, nos debruçaremos especificamente sobre essas questões, seguindo alguns indícios que nos permitem construir as amarrações necessárias para essa compreensão.

Reiteramos que assumimos a perspectiva da história transnacional em nossa pesquisa, reconhecendo as suas potencialidades, sobretudo, para o estudo da constituição de redes de instituição e de intelectuais. Destacamos nossa compreensão do IJJR como um *hub*, ponto de convergência de sujeitos e de ideias. As ideias e as práticas defendidas no IJJR não deveriam se limitar aos muros do Instituto, nem tão pouco seus interesses lhe eram exclusivos. Ao contrário, evidencia-se, no período, uma agenda comum, um conjunto de interesses perpassados pela questão educacional que envolvia diferentes sujeitos, instituições e nações.

Partimos, então, da compreensão desse contexto e buscamos situar o Instituto em meio uma trama, enfatizando as conexões internacionais construídas pelo IJJR e a partir dele. Alternamos então nossa escala, e direcionamos o nosso olhar para as estratégias desenvolvidas pelo IJJR para a expansão de seu espaço de atuação e para a circulação das ideias.

3.1 POR UM EDUCAÇÃO NOVA: O IJJR E O PROJETO DE UMA INSTITUIÇÃO INTERNACIONAL

Certamente, as páginas anteriores refletem a nossa tentativa de conhecer o Instituto Jean Jacques Rousseau. Reconhecemos que muitas viagens ainda seriam necessárias e que, talvez, outros viajantes teriam escolhido caminhos diferentes, pois, conforme nos aponta Ginzburg (2007), os documentos abrem amplas possibilidades narrativas aos pesquisadores.

Desembarcamos na “ilha” e trazemos na bagagem os principais aspectos da sua história e do seu funcionamento. Saímos da ilha, ajustamos o olhar e a sua perspectiva internacional é evidenciada e, nesse sentido, ainda restam outros pontos a visitar, questionamentos a responder. Neste capítulo, interessa-nos explorar mais detidamente essa perspectiva que permeia o Instituto desde a sua concepção por Claparède, em 1911, e que vai se materializando na sua constituição como um Instituto de Ciências da Educação. Para discutir os caminhos trilhados pelo Instituto nesse sentido, recorreremos, inicialmente, às deliberações de Roldán Vera e Fuchs (2021). A partir dos autores, é possível compreender a emergência do conceito de uma educação

internacional situada, especialmente, na virada do século XIX para o século XX, no contexto de emergência dos Estados-Nação.

Entre os significados associados ao termo internacionalismo elencado pelos autores, destaca-se o que se refere a um discurso internacionalista em educação surgido nesse período e marcado por uma aspiração universal da educação e que ganha força no período entreguerras. Segundo Roldán Vera e Fuchs (2021, p. 08), “a principal tarefa da educação internacional e das relações internacionais que a sustentavam consistia em educar as próximas gerações no espírito de paz e harmonia entre os povos”.

O período entre guerras foi permeado por novas ideias pedagógicas associadas com um movimento pacifista. Conforme apontado por Carvalho (2007, p. 278), é possível compreender o movimento internacional de difusão da educação nova como um movimento pacifista “que apostava no poder de uma nova educação na formação de um novo homem e na construção de uma nova sociedade”. Nessa perspectiva, essa educação internacional correspondia aos objetivos da Liga das Nações.

A Liga das Nações¹³⁸ ou Sociedade das Nações (SDN) foi a primeira organização internacional criada com o objetivo de manter a paz mundial. Foi instituída em junho de 1919¹³⁹ na Conferência de Paz de Paris que culminou com o Tratado de Versalles. Seu objetivo principal era, por meio do pacto entre as nações, “promover a cooperação internacional e alcançar a paz e a segurança”. Entre os artigos existentes no pacto, definia-se que a sede seria em Genebra. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) também foi criada pelo Tratado, com sua sede na mesma cidade, era afiliada a SDN e defendia que a paz seria alcançada por meio da justiça social¹⁴⁰.

Esse movimento pacifista, defendido pela SDN, representava um forte investimento em propaganda e na difusão internacional das ideias defendidas. Roldán Vera e Fuchs (2021, p. 08) destacam que “o meio para alcançar essa missão de educação centrada na humanidade consistia em professores transmitindo educação para a paz. Essas ideias surgiram simultaneamente e de forma relativamente independente na Europa e nos EUA”.

Quando nos voltamos para o IJJR, encontramos alguns indícios dessa perspectiva materializada. Ao analisarmos os programas do Instituto, identificamos a inserção da temática

¹³⁸ O Brasil participou da Conferência e aderiu como membro fundador da Liga. Sobre essa participação, consultar verbete Liga das Nações CPDOC/ FGV.

¹³⁹ Acerca da história da Instituição, sugerimos consultar a informações disponibilizadas pela ONU- Geneve disponível no link <https://www.ungeneva.org/fr/history/league-of-nations>.

¹⁴⁰ Acerca dessa instituição e sua permanência, é possível consultar o portal da OIT no link <https://www.ilo.org/global/lang--fr/index.htm>.

nos cursos em diversos momentos, por exemplo, na disciplina de Pierre Bovet no semestre de inverno 1924 – 1925 intitulada “A educação e a paz”, ou na de Robert Dottrens, para o verão de 1932, “A Educação Nova e a paz”.

Ainda no programa de verão de 1924, é divulgada uma série de lições, confiada a especialistas que envolvia a temática “A educação e a Paz”. De acordo com o programa, a primeira conferência seria ministrada por Tchéou-Wei, diretor do serviço chinês na Sociedade das Nações cujo título seria “O ideal da paz na educação chinesa”. A segunda conferência, intitulada “Os educadores Japoneses e a Sociedade das Nações”, seria ministrada por M. T. Mayeda, delegado do governo japonês no *Bureau International du Travail (BIT)*¹⁴¹.

Christian, Droux e Hofstetter (2020), indicam o crescimento do ceticismo quanto ao internacionalismo encarnado pelas instituições e a eficácia das ações da SDN durante a década de 1930. O projeto de paz e de colaboração entre os povos não obteve o êxito esperado, diante do aumento das tensões políticas e econômicas, que culminaria com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. A SDN enfraquecida durante o conflito, encerrou oficialmente suas atividades em 1946. Todavia, sua localização na cidade de Genebra seria um marco importante para conferir à cidade uma perspectiva internacional.

Ao compreendermos que a história e as ações do IJJR ocorrem de modo entrelaçado com a cidade de Genebra, julgamos relevante explorar a representação desta cidade como um espaço internacional - *Genève Internationale*¹⁴². Ao se dedicar a essa temática, Joelle Kuntz, em seu livro intitulado *Genève – histoire d’une vocation Internationale*¹⁴³ considera que

Essa “Genebra Internacional”, como é chamada, tem a sua própria história. Ela é feita de sorte, de grandes personagens daqui e de outros lugares que se impuseram. Ela é também feita de memória, de todos aqueles vestígios do passado que recriam constantemente o estado dos pensamentos e das sensibilidades coletivas¹⁴⁴ (KUNTZ, 2004, p. 9-10).

¹⁴¹ Ressaltamos que as filiações dos conferencistas estão em siglas. Assim, no texto original encontramos S. d. N. e B. I. T., que inferimos tratar-se, respectivamente, da Sociedade das Nações e do Bureau International du Travail. Este último trata-se de um órgão da OIT.

¹⁴² Destacamos que essa reputação internacional perdura até os dias atuais e é possível encontrar sites oficiais da Suíça e de Genebra que defendem essa perspectiva. Como exemplo, podemos indicar os seguintes: République et canton de Genève - <https://www.ge.ch/dossier/soutenir-geneve-internationale-solidaire/contexte/tradition-cooperation-internationale>. Département fédéral des affaires étrangères DFAE - <https://www.eda.admin.ch/eda/fr/dfae/politique-exterieure/organisations-internationales/organisations-internationales-suisse/international-geneva.html> Genève internationale - <https://www.geneve-int.ch/fr/documents>.

¹⁴³ O livro foi publicado com o apoio do governo da cidade de Genebra e está disponível no link <https://www.geneve-int.ch/sites/default/files/2019-07/JK-ONU-fr.pdf>.

¹⁴⁴ No original, Cette « Genève internationale » comme on l’appelle, a son histoire propre. Elle est faite de chance, de grands personnages d’ici et d’ailleurs qui se sont imposés. Elle est aussi faite de mémoire, de toutes ces traces du passé qui recréent constamment l’état des pensées et des sensibilités collectives.

Nessa história, são elencados os primeiros vestígios em 1536, mas na segunda metade do século XIX quando é fundada a Cruz Vermelha (1863) a cidade se insere no caminho do direito internacional. Os dois outros momentos citados pelo autor dizem respeito a instalação da Sociedade das Nações (1920) e o momento da Organização das Nações Unidas (1946). Para o autor, cada um desses momentos representa rupturas na história europeia ou mundial e, ao se referir as ações do século XIX e XX, destaca as inovações institucionais de cooperação internacional (KUNTZ, 2004).

Em 15 de novembro de 1920, foi realizada a primeira assembleia da Sociedade das Nações em Genebra. No discurso transcrito no livro de Kuntz (2004, p. 46) do então Presidente da Confederação, Giuseppe Motta, ele ressalta a escolha de Genebra e exorta que ela é “de todas as cidades suíças a que nutre mais vivamente a paixão pelas ideias e a que se volta mais claramente para as preocupações da vida internacional”¹⁴⁵.

Ademais, nos deparamos, ao longo de nosso estudo, com o termo *l'Esprit de Genève* – o espírito de Genebra. Hofstetter e Mole (2019, p. 112) nos ajudam a compreendê-lo à medida em que afirmam que este é utilizado para

[...] para referirse a los ideales que se expresaron allí al finalizar el conflicto mundial con el fin de evitar que tal barbarie se reprodujera y asentar la paz en el mundo. Esa forma de llamarla podría llevar a pensar que la dinámica ginebrina se inscribía en un proceso unificado y lineal, caracterizado por su homogeneidad, cuando en realidad estaba animada por una pluralidad de actores, con trayectorias tan variadas como las referencias intelectuales y disciplinarias que las alimentaban. Asimismo, en lo que atañe a su proceso de formación, condiciones de vida, inquietudes profesionales o ambiciones teóricas o prácticas, los hombres y las mujeres que actúan en esta dinámica de conjunto son individuos singulares cuyas opiniones son sorprendentemente diversas.

Ainda segundo os autores, os membros do IJJR também se propunham a defender os valores do Espírito de Genebra, a saber: o pacifismo, o universalismo e o internacionalismo. Farrero e Gutiérrez (2021), por sua vez, se aproximam da perspectiva apontada por Kuntz (2004) e assinalam duas características sob as quais teria sido edificada essa identidade de Genebra: a liberdade religiosa e a liberdade política. A partir das deliberações desses autores, percebemos, que o termo é utilizado para reforçar a ideia de uma vocação internacional de Genebra e que, aos poucos, esse *status* irá se consolidar e propagar por toda a Europa e para

¹⁴⁵ No original, « elle est, par son histoire et par son génie, de toutes les villes suisses celle qui nourrit le plus vivement la passion des idées et celle qui se tourne le plus nettement vers les préoccupations de la vie internationale.

além desta. Para Farrero e Gutiérrez (2021), Genebra vai se constituindo, pelas suas particularidades, como uma nação dentro de uma nação.

A educação alcançará um papel de centralidade nesse contexto e de conexão entre diferentes instituições criadas e ali sediadas. Tomamos por empréstimo a ideia defendida também por Farrero e Gutiérrez (2021) de que Genebra se constitui como a capital da renovação pedagógica ou ainda a capital da *Éducation Nouvelle*. Para essa construção, concorrem as ações de diversos atores.

Nessa perspectiva, é possível acrescentar ainda as contribuições de Christian, Droux e Hofstetter (2020), a partir de quem apreendemos que as instituições e, notadamente os intelectuais que as constituíam, ao mesmo tempo que se utilizavam e fortaleciam esse espírito de Genebra, também eram por ele legitimados. Notadamente, o IJJR ocupa um papel importante nesse contexto, mas ele não é o único.

Assim, direcionamos nosso olhar, neste momento, para três iniciativas, essencialmente genebrianas e com aspirações internacionais: o *Bureau International des Écoles Nouvelles* (BIEN), a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) e o *Bureau International d'Éducation* (BIE)¹⁴⁶. Notadamente, buscamos situá-las a partir de suas conexões com o IJJR. Na nossa percepção, elas se constituem como propagadores daquilo que Houssaye (2007) indicaria como uma onda pedagógica.

Antes, porém, de nos dedicarmos a cada uma dessas organizações, julgamos relevante explicitar que a sua existência ocorre de forma entrelaçada e que, em determinados momentos, é possível que os espaços não fiquem bem delimitados no texto. Se seguirmos a ordem cronológica e buscarmos uma linearidade na escrita, falaríamos da LIEN e de seu periódico em um segundo momento, mas, à medida que avançamos na pesquisa, a Revista *Pour l'Ère Nouvelle* emerge como uma importante fonte que não pode esperar para ser utilizada.

Voltemos ao pensamento de Houssaye (2007) que se constitui como um importante ponto de partida para nossa análise. Conforme aponta Houssaye (2007, p. 306) “uma pedagogia se constrói pela adesão, pela captação”. Para o autor, os atores-inovadores para serem ouvidos precisam, ao mesmo tempo, articular o pertencimento a uma história e a originalidade frente às condições específicas de uma época. E acrescenta que, para tornar os discursos críveis, eles

¹⁴⁶ É importante ressaltar que não é nosso objetivo nesse estudo fazer uma análise aprofundada sobre cada uma dessas instituições, ou mesmo analisar o periódico *Pour l'Ère Nouvelle*, cuja relevância acentuamos para a compreensão do movimento da Educação Nova. Nosso interesse é evidenciar as redes construídas em torno de uma agenda comum de interesses, e de que modo o IJJR se situa nessa trama. No entanto, a PEN constitui uma importante fonte, sobretudo, na construção dessa seção da tese.

terão que “construir ‘imagens’ capazes de encontrar um eco, para que a mensagem passe e seja difundida”.

Na perspectiva de Christian, Droux e Hofstetter (2020), o final do século XIX representou a atmosfera propícia para a crescente crítica ao que era realizada a educação no período e, concomitante, a difusão e a propaganda das inovações realizadas. E aqui situa-se a primeira das instituições que queremos situar nessa trama: o *Bureau International des Écoles Nouvelles* (BIEN) criado no ano de 1899 por Adolphe Ferrière. No primeiro número da Revista PEN, que tinha também Ferrière como diretor, encontramos uma apresentação dos objetivos do BIEN (FIGURA 25).

FIGURA 25 : *Le Bureau International des Écoles Nouvelles – PEN* (1922)

**LE BUREAU INTERNATIONAL
DES ÉCOLES NOUVELLES**

Fondé à Genève en 1899, ce bureau international — affilié à l'Union des Associations internationales de Bruxelles et inscrit au Secrétariat de la Société des Nations à la section des Bureaux internationaux — a pour but d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes Écoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir.

Le B. I. des E. N. a établi une liste de trente points: organisation, vie physique, éducation intellectuelle, morale et sociale, qui servent à caractériser les Écoles nouvelles. Ils sont exposés dans l'opuscule: *L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Écoles nouvelles* (3^e éd., Bâle, Azed, 1920, 0 fr. 50 suisses).

**OUVRAGES PUBLIES
PAR LE DIRECTEUR DU B. I. DES E. N.**

Projet d'Ecole nouvelle, Neuchâtel, Foyer Solidaire, 1909 Fr. 1 0.80

L'Hygiène dans les Écoles nouvelles, dans les Annales suisses d'hygiène scolaire 1916, Département de l'Instruction Publique de Zurich . Fr. 10. —

La Loi du Progrès en biologie et sociologie, ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard & Brière, 1915 Fr. 15. —

Transformons l'Ecole, Bâle, Azed, 1920 Fr. 3. —

L'Éducation dans la Famille, II^e éd., Neuchâtel, Forum Fr. 2.70

L'Autonomie des Écoliers, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1921 (En France, Fr. 9. —) Fr. 6. —

Les Tendances actuelles de l'Éducation en Suisse, Genève, Soc. Générale d'Imprimerie, 1921, Fr. 0.50

L'Activité spontanée chez l'enfant, Genève, Editions populaires Edip, 1922 Fr. 1. — (En France, Fr. 1.50).

L'Ecole active, tome I: *Les Origines*, tome II: *Principes et applications*, Neuchâtel et Paris, Forum, 1922. En Suisse, dès parution, les 2 vol., Fr. 11. — En France et en Belgique, les 2 vol., Fr. 20. —

On consultera aussi avec profit:

A. FARIA DE VASCONCELLOS, *Une École nouvelle en Belgique*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915, Fr. 3.75.

Elisabeth HUGUENIN, *Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald*, Fr. 2. —

(En souscription à l'administration de *Pour l'Ere nouvelle*, Fr. 1.25 suisse et Fr. 2.50 français et belges jusqu'à Pâques 1922).

¹ Les prix sont indiqués en francs suisses

Fonte: Periódico *Pour L'Ére Nouvelle*, 1922, n.1, p. 02 Disponível em: https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf//1922-01.pdf.

De acordo com as informações, o BIEN tinha como objetivo estabelecer relações de assistência científica mútua entre as diferentes escolas novas, centralizando os documentos importantes e divulgando as experiências psicológicas feitas nessas escolas, “laboratórios da pedagogia do futuro”¹⁴⁷. Apreendemos também, a partir do exposto por Christian, Droux e

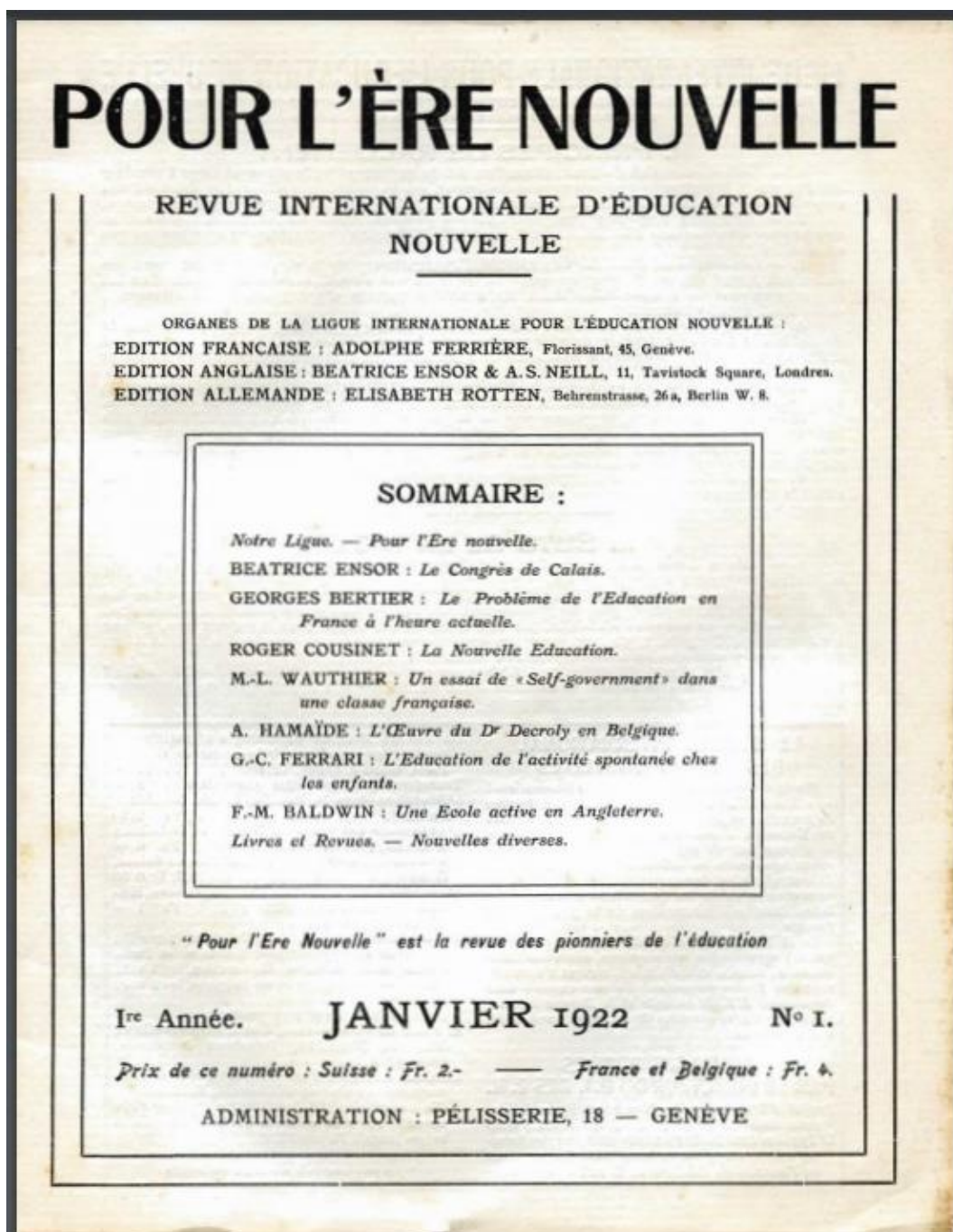
¹⁴⁷ No original, « d'établir des rapports d'entraide scientifique entre les différentes écoles nouvelles, de centraliser les documents qui les concernent et de mettre en valeur les expériences psychologiques faites dans ces laboratoires de la pédagogie de l'avenir ».

Hofstetter (2020) que o objetivo de Ferrière era estabelecer redes de contato com as iniciativas de toda a Europa.

O BIEN era afiliado a União das Associações Internacionais de Bruxelas e registrado no secretariado da SDN, na seção de escritórios internacionais. De acordo com Hameline (2002), apesar de criado em 1899, o BIEN teria iniciado sua existência a partir de 1912, ano de criação do IJJR. A partir de 1923, foi também anexado ao Instituto como uma seção de trabalho. Essa informação aparece no Programa Geral do IJJR de 1923 e no espaço destinado ao BIEN na PEN, a partir do mesmo ano. Este espaço destinado ao BIEN permanece nas segundas páginas do periódico de 1922 ao final 1926.

Do mesmo modo, neste período, a PEN é também apresentada como órgão da LIEN e do BIEN. Essa relação entre as duas justifica-se pelo papel que a última desempenhou na criação da primeira e da atuação de Ferrière nestas. A partir da edição número 24 de janeiro de 1927, não constam mais referências diretas que indiquem essa conexão. Por outro lado, o nome de outra instituição é evidenciado, mas voltaremos a isto mais adiante.

A segunda iniciativa trata-se da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, que também compartilhava o mesmo espaço com o IJJR (Genebra) e se voltava para o campo da educação com finalidades semelhantes (VIDAL, RABELO, 2021). A LIEN foi criada em seis de agosto de 1921, durante a realização do *Premier Congrès d'Éducation Nouvelle de Calais*, França. Na primeira edição da Revista PEN, de janeiro de 1922, encontramos informações sobre a sua criação (FIGURA 26).

FIGURA 26 : Capa *Pour l'Ère Nouvelle*¹⁴⁸ (1922)

Fonte : Acervo Revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Ano 1922, n. 01. Disponível em:
https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html.

Desde a capa o objetivo da LIEN é expresso, publicar um periódico que seria uma revista internacional da educação nova. Do mesmo modo, continha a inscrição que afirma que a revista

¹⁴⁸ Sobre a história deste periódico, consultar o texto de Daniel Hameline (2002), intitulado “ Les premières années de *Pour l'ère Nouvelle* : militantisme et propagande ». Disponível em : https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf/histoRevue.pdf.

seria dos pioneiros da educação¹⁴⁹. Esses pioneiros são apresentados aos leitores. A criação da LIEN seria então uma iniciativa da *New Education Fellowship* (NEF)¹⁵⁰ representada por Beatrice Ensor e Baillie-Weaver, e do BIEN na figura de Ferrière. Além destes, é apresentada uma lista com membros de várias instituições da França, Bélgica, Itália, e os que teriam ainda aderido à LIEN membros da Itália, Espanha e de outros países da América Latina, todos devotados à causa da renovação educacional.

De acordo com Vidal (2021, p. 11)

Em geral, a narrativa da constituição do movimento identifica três figuras fundadoras: Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière e Elisabeth Rotten. Ato contínuo, explicitam uma repartição interna responsável pela divulgação mundial, de sorte que a Ensor coube a difusão nos países anglófonos; a Ferrière, nos francófonos e na América Latina; e a Rotten em terras germânicas. Abria-se caminho a uma construção simultânea, mas paralela, não só do movimento como da rede de educadores a ele vinculado.

Essa divisão interna indicada pela autora é explicitada desde a capa, onde lê-se que haveria três revistas da LIEN, uma edição francesa, uma inglesa e uma alemã. Na terceira página deste mesmo número, são indicados os nomes os responsáveis e os respectivos endereços. Como órgão anglófono é apontada a Revista *The New Era*, que já circulava desde 1920 sob o nome de *Education for the new era* (MONÇÃO, 2021). Esta revista, com sede em Londres estaria sob a responsabilidade de Beatrice Ensor e A. S. Neill. À frente da revista do braço anglófono – *Das Werdende Zeitalter*, estaria Elisabeth Rotten, com sua sede em Berlim.

Ao se referir a estes periódicos, Vidal (2021, p.12) considera que estes “espelhavam artigos, traduzidos nos três idiomas, a despeito da independência de suas linhas editoriais, tramando conexões e, de certa forma, integrando os três braços da rede”. Não poderíamos neste espaço mencionar os inúmeros autores cujos textos estão presentes na PEN, mas citamos apenas alguns reconhecidamente expoentes da educação nova, além dos editores já elencados, Decroly, Roger Cousinet, Carleton Washburne, Montessori, Piaget, entre outros. Percebemos, assim, que desde a sua criação, a LIEN reconhece que as ideias circulavam por territórios diversos e, a

¹⁴⁹ No original, “Pour l’Ère Nouvelle est la revue des pionniers de l’éducation ».

¹⁵⁰ De acordo com Vidal (2019, p. 119), a NEF “surgiu inicialmente como uma Fraternidade, criada por Beatrice Ensor em Londres, em 1915, com o objetivo de reunir pessoas que partilhassem da crença de que os problemas que ameaçavam a civilização fundavam-se nas relações interpessoais e apenas a educação de homens e mulheres para um mundo em permanente mudança poderia alterar este quadro”. Ainda sobre a NEF, destacamos o livro organizado por Rafaela Silva Rabelo e Diana Gonçalves Vidal (2021) intitulado “Escola nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship”. Além de apresentar resultados de pesquisas articuladas com a história da instituição, traz, como apêndice, os Sumários da Revista *New Era* (1920 – 1939) que se configuram como um importante mapeamento da revista, abrindo possibilidades para novas pesquisas.

partir de uma dinâmica própria, a rede não se baseava apenas em um sistema de transferência (ROLDAN VERA, 2021).

São apresentados sete princípios e quatro objetivos da LIEN, explicitados desde o primeiro número de sua revista. Entre os princípios, destacamos a ênfase na aprendizagem da criança de forma livre e vinculada a seus interesses; o reconhecimento de que cada idade tem suas especificidades, a exigência da coeducação dos sexos; e a ideia de que a nova educação deveria preparar a criança para ser um futuro cidadão, capaz de cumprir seus deveres com a família, com nação e com a humanidade, além de consciente da sua dignidade de homem (PEN, 1922, p. 02).

Na análise realizada por Hameline (2002), a figura de Ferrière é predominante na construção destes princípios. Para este autor, a presença doutrinária do intelectual foi decisiva no momento da constituição da LIEN. Do mesmo modo, suas concepções permeiam a PEN, especialmente, até o ano de 1926, período que ele permanece como único editor da revista (HAMELINE, 2002).

Ainda acerca do periódico, Hameline (2002) que o caráter militante observado na PEN corresponderia aos próprios objetivos da LIEN. Este autor chama a atenção para o quarto objetivo da LIEN descrito na revista que se indica que não haveria taxa para associação, “a assinatura da *Pour l’Ere Nouvelle* implica a adesão a Liga. Pressupõe, portanto, a adesão aos seus princípios mobilizadores, pelo menos como uma orientação geral”¹⁵¹ (PEN, 1922, p. 02).

Quanto aos objetivos de sua criação, além de introduzir nas escolas os ideais e métodos da escola nova, a LIEN intencionava uma cooperação mais estreita entre os educadores, de diferentes níveis de ensino, e destes com os pais. Por meio de seus congressos, que seriam realizados a cada dois anos, e seus periódicos, a instituição almejava ser um elo entre os educadores de todos os países membros (PEN, 1922, p. 02).

A figura 27 revela as redes construídas nesses espaços e a circulação internacional de intelectuais da educação.

¹⁵¹ No original, “Il n’y a pas de cotisation. L’abonnement à la revue ‘Pour l’Ere Nouvelle’ implique l’adhésion à la Ligue. Il suppose donc l’adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d’orientation général ».

Figura 27 : Congrès de la LIEN à Locarno – 1927



Fonte : Extraído do livro *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle* (2020, p.94)¹⁵². Da esquerda para direita : Ovide Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Édouard Claparède, Paul Geheeb¹⁵³ e Adolphe Ferrière.

Na fotografia do IV Congresso Internacional da Educação Nova realizado na cidade de Locarno, Suíça, em 1927, encontramos o registro do encontro de intelectuais que integravam a LIEN e faziam parte de outras instituições em seus países de origem. Carmen Letz (2020, p. 94), ao analisar a fotografia, afirma que “os pioneiros do movimento pela educação nova foram movidos pela mesma ideia: lançar a reforma da educação em todo o mundo”¹⁵⁴.

De acordo com Laurent Gutierrez (2010), a atuação da LIEN, desde a sua criação até o ano de 1936, expandiu-se gradativamente o que é expresso tanto pelo número de países filiados quanto no número de participantes de seus congressos que aumentava progressivamente. Segundo o autor, dez nações estavam representadas no primeiro congresso de 1921 e este número chegou a mais de cinquenta, em 1936. Contudo, o autor não deixa de destacar as críticas sofridas pela LIEN ao longo de sua história, as divergências existentes e as dificuldades de manter pontos de vista comuns.

¹⁵² De acordo com a referência da imagem encontrada no livro, a fotografia integra os AIJJR, fundo Adolphe Ferrière - AIJJR/AdF/A/107/2.

¹⁵³ Paul Geheeb (1870-1961), pedagogo alemão, fundou junto com a sua esposa Edith Gehheb a escola *Odenwaldschule*, em 1910, que seguia os trinta princípios das Escolas Novas.

¹⁵⁴ No original, “Les pionniers du mouvement pour l'Éducation nouvelle étaient portés par une même idée : lancer la réforme de l'éducation dans le monde entier.”

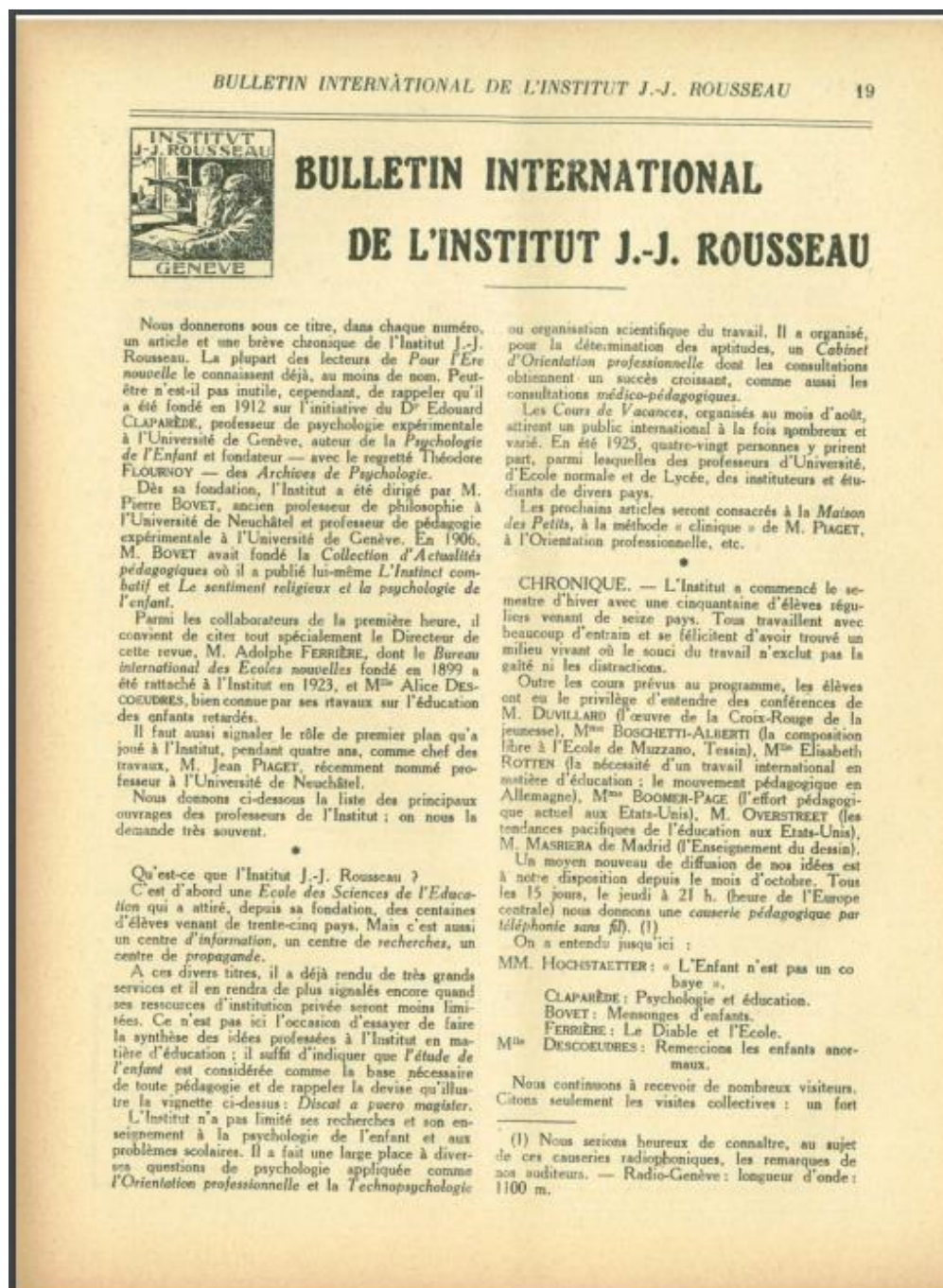
Ao considerar em suas pesquisas, a LIEN e a NEF como siglas que representam o mesmo movimento, mas que assumem nomenclaturas diferentes nos países de língua latina e nos países anglófonos, Vidal e Rabelo (2020, p. 13) asseguram que este “se constituía como a reunião de grupos muito heterogêneos, envolvendo educadores e pessoas interessadas na educação”¹⁵⁵. As autoras consideram ainda que a escolha pelo *Ligue* no braço francófono refletia a intencionalidade desta em se tornar um movimento de abrangência internacional, ao mesmo tempo que denotava uma possível inspiração na Liga das Nações | SDN.

Essa perspectiva corrobora com o pensamento de que a SDN inspirou a criação de outras organizações e contribuiu para a construção de relações internacionais no campo educacional. Nesse sentido, Fuchs (2007, p. 199) afirma que “esta organização governamental internacional tornou-se o centro e o principal agente no estabelecimento de novas redes educacionais”¹⁵⁶.

Refletindo então sobre essas redes, buscamos evidenciar pontos de contato da LIEN com o IJJR. A partir do número 18, de janeiro de 1926, a PEN divulga que o IJJR teria escolhido o periódico para a publicação de seu boletim internacional, assegurando-lhe também um apoio financeiro. Nessa revista, encontramos o primeiro *Bulletin International de l’Institut J. J. Rousseau* que informa que, a cada número, seriam publicados um artigo e uma pequena crônica do Instituto (FIGURA 28).

¹⁵⁵ Apesar da concordância com a perspectiva defendida pelas autoras a partir de uma série de estudos publicados, optamos neste trabalho por seguir utilizado apenas a sigla LIEN tendo em vista que nossa pesquisa se situa, principalmente, em Genebra.

¹⁵⁶ No original, “this international governmental organization became the center and main agent for the establishment of new educational networks ».

FIGURA 28 : *Bulletin International de l'Institut Jean Jacques Rousseau* – PEN, 1926

Fonte : Acervo Revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Ano 1926, n. 18, p.19. Disponível em:
https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html

Ao identificarmos a presença deste Boletim como parte da PEN, compreendemos que este se configura como mais uma forma de divulgar as ações do IJRR, como um modo de propaganda mais amplo que aqueles que já circulavam na Revista. Ao escolher esse periódico, o IJRR demonstra o interesse de alcançar não apenas o público francófono, mas outros países

nos quais a PEN circulava no período sob a égide de uma revista internacional da educação nova.

Na PEN, número 15 de abril de 1925, encontramos na seção *Notre Ligue* indícios das conexões entre as instituições sediadas em Genebra e a *National Education Association* (NEA) sediada nos Estados Unidos. De acordo com o impresso, o *III Congrès International d'éducation Nouvelle*, a ser realizado em Heidelberg - Alemanha, naquele ano, contaria com uma forte participação de americanos, é possível que fruto da articulação a partir do seu braço anglófono. O texto continua destacando que, “assim entram em contato as duas poderosas associações de educação do mundo”, a NEA e o BIE. Apesar de apresentar o BIE como um escritório ainda não oficial, o texto assinala que este é formado por quatro grupos ativos desde muitos anos: a LIEN, o IJJR, o BIEN e a Associação para o Congresso Internacional de Educação Moral.

Esse trecho aponta para a tentativa de legitimação internacional do BIE no campo educacional, assim como denota o entrelaçamento das redes sobre as quais nos debruçamos. Do mesmo modo, apresenta os Congressos da Liga como espaços de construção e fortalecimento de redes e de intercâmbios pedagógicos. Destacamos ainda a nossa percepção de que a Revista PEN se revela como um espaço de escrita científica, de intercâmbios pedagógicos, de divulgação e que demonstra as redes de cooperação e de solidariedade constituídas que orbitavam o periódico¹⁵⁷.

Outro ponto de contato entre a LIEN e o IJJR diz respeito, notadamente, a figura de Ferrière, que permanecerá como redator da PEN até o ano de 1929. Em junho de 1927, Ferrière anunciava a união do BIEN ao BIE e a LIEN (CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2022). É também Ferrière que vai propor, em 1922, reunir em uma associação os integrantes franceses da LIEN que irá constituir a base da *Groupe français d'éducation nouvelle* (GFEN) que, a partir de 1929, irá assumir a redação da PEN (HAMELINE, 2002).

A terceira organização, notadamente, refere-se ao *Bureau International d'Éducation* (BIE), criado no âmbito do IJJR no ano de 1925. Pierre Bovet (1932) dedica um capítulo de seu

¹⁵⁷ Acerca desta revista, recomenda-se a tese de doutorado de Béatrice Haenggeli-Jenni (2011) intitulada “*Pour l'Ere Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*”. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>. Em sua tese, a autora analisa a relação entre ciência e militância a partir da análise da Revista, inclusive, analisando de forma comparativa e transversal às outras revistas da LIEN. A autora traz, como anexo da tese, a lista de artigos publicados de forma cronológica na Revista entre os anos de 1922 e 1940, indicando títulos e autores. Trata-se de um guia muito importante para que outros pesquisadores possam utilizar como ponto de partida em suas pesquisas. Sobre textos relacionados ao Brasil, por exemplo, podemos citar o de Fernando de Azevedo “*L'Ecole nouvelle et la reforme*” e o de Deodato de Moraes “*L'Ecole active brésilienne d'Espirito Santo*”, ambos publicado na edição de número 67 de 1931, a mesma em que Ferrière publica seu texto “*L'Education nouvelle au Brésil*”.

livro para explicar as origens da criação dessa instituição. De acordo com o autor, desde o Congresso Internacional de Educação Moral, realizado em 1922, a ideia da criação do BIE começou a ser gestada. Ele atribui a ideia tanto à Claparède e sua família, quanto à Ferrière. Ao se referir a este último, Bovet (1932) aponta as ações do intelectual à frente do BIEN, seus escritos, as correspondências trocadas e as viagens, como a própria representação do BIE. Como se Ferrière, por si só, já realizasse as ações que eram esperadas da Instituição.

O BIE esteve ligado ao IJJR da sua criação até o ano de 1929, quando se torna uma instituição intergovernamental. Em seguida, até o ano de 1969, Jean Piaget dirigiu a instituição. A partir deste ano, ela é integrada a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO)¹⁵⁸. Assim, interessa-nos os primeiros anos enquanto instituição privada¹⁵⁹.

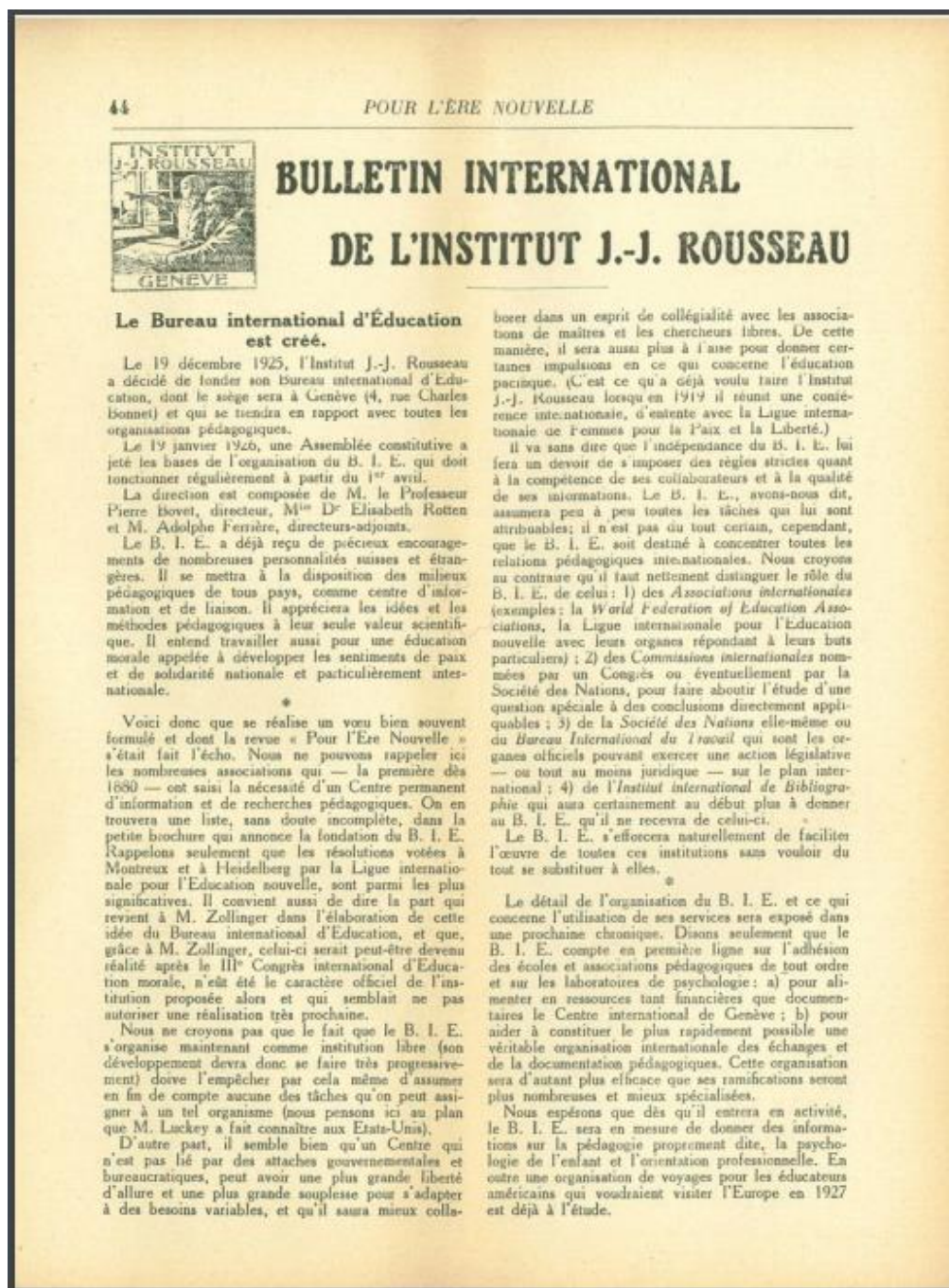
O financiamento oferecido pela *The Laura Spelman Rockefeller Memorial Foundation*, em novembro de 1925, foi fundamental para a materialização da proposta do BIE que teve como seu primeiro diretor Pierre Bovet. O intelectual explica essa escolha baseada em um motivo prático e financeiro, uma vez que o IJJR cedia as suas instalações para a nova Instituição e, assim, os custos seriam reduzidos ao pagamento deste diretor. De acordo com Bovet, a outra justificativa se referia ao fato de que, acompanhava a carta que informava a subvenção ao Instituto o convite para que o intelectual fosse realizar uma viagem de estudos nos Estados Unidos. Essa viagem foi compreendida como uma oportunidade para criar conexões de apoio ao BIE (BOVET, 1932).

No número 19 de março de 1926, o IJJR divulga em seu boletim da PEN a criação do BIE. Trata-se, realmente, de um entrelaçamento de instituições. (FIGURA 29).

¹⁵⁸ Sobre as ações do BIE, consultar o site da instituição <http://www.ibe.unesco.org/fr>. A instituição também conta com um Centro de Documentação.

¹⁵⁹ Rita Hofstetter, em seu artigo “Building an ‘international code for public education’: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946)”, analisa a história e as ações do BIE em suas primeiras duas fases. Os dados apontados por essa autora, quanto à sua integração a UNESCO, divergem dos que estão disponíveis no site do BIE. Todavia, é importante ressaltar que a professora é uma conceituada pesquisadora no âmbito da História da Educação, em nível internacional. Embora tenhamos apresentado os dados oficiais, acreditamos que o estudo de Hofstetter merece ser considerado.

FIGURA 29 – Le Bureau International d'Éducation – PEN, 1926



FONTE : Acervo Revue *Pour l'Ère Nouvelle*. Bulletin do IJJR. Ano 1926, n. 19, p.44. Disponível em: https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html

Este informativo traz além do nome do diretor, os nomes de Elisabeth Rotten e Adolphe Ferrière como vice-diretores. Na história da instituição, outros educadores do IJJR terão participação importante como Pedro Rosselló e Marie Butts, que permanecerão, ao lado de Piaget ainda a frente do BIE por alguns anos (HOFSTETTER, 2015). O documento aponta que o BIE não tinha a pretensão de concentrar todas as relações educacionais internacionais,

distinguindo-se das organizações já existentes e que atuaria com a pretensão de facilitar os trabalhos destas e não de substituí-las.

Por fim, o documento aponta a necessidade de cooperação de escolas, associações e laboratórios de psicologia para fornecer recursos financeiros e documentais e para ajudar a estabelecer, o mais rápido possível, uma organização verdadeiramente internacional para intercâmbios educacionais e documentação. De acordo com o documento, o BIE seria “tanto mais eficaz quanto as ramificações forem mais numerosas e mais especializadas” (PEN, 1926, p. 44).

Este periódico, no número de 21 de julho de 1926, destina um espaço para o BIE que passaria a ter uma coluna, substituindo o Boletim do IJJR. Todavia, apenas no número 27 de abril de 1927, constará uma nova crônica relativa à instituição, dessa vez nomeada como *Bulletin n°2 du Bureau International d'Éducation*. O último boletim é publicado em dezembro de 1929, assinado por Marie Butts no qual explica-se a nova configuração do BIE.

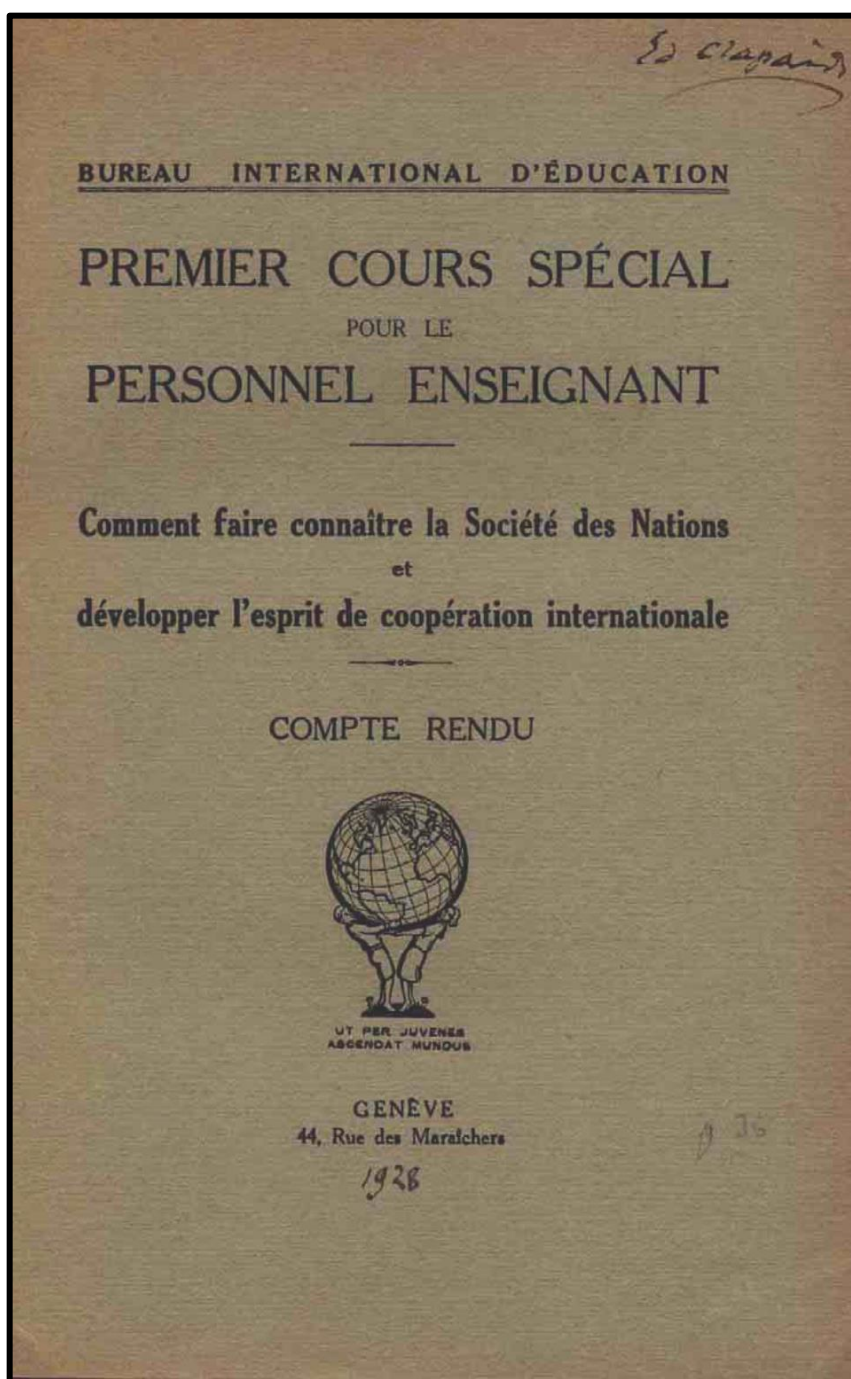
Bovet (1932) indica que, desde a sua criação, o BIE contou com o apoio e participação de pessoas de diferentes países. Sobre a atuação da instituição, o autor diz que essa ocorreria em duas direções: mostrar os serviços que um centro de informações e de documentação poderia fornecer; e construir relações com outras associações internacionais que desejavam a constituição de escritório internacional de educação e que possibilitassem subsídios financeiros ao BIE. De acordo com Bovet (1932), o financiamento não ocorreu como esperado, mas foram construídas relações com associações internacionais. Nesse sentido, o autor destaca

Menção especial deve ser feita ao *International Institute* do *Teachers College*. Já em 1926, o Sr. Paul Monroe aproveitou a preparação de um *Guide du Voyageur s'intéressant aux Ecoles* que havíamos realizado, para alocar uma quantia bastante grande para o *Bureau* sob o pretexto de tornar possível a edição em inglês que apareceu em Nova York, ao mesmo tempo que nós publicávamos a edição francesa¹⁶⁰ (BOVET, 1932, p. 174).

Bovet (1932) elenca algumas ações do BIE, entre as quais, destaca as conferências organizadas *La Paix par l'Ecole*, em Praga - abril de 1927; e *Le bilinguisme et l'Education*, em Luxemburgo - abril de 1928. Neste mesmo ano, encontramos uma publicação que evidencia a amplitude das ações do BIE e, ao mesmo tempo, as conexões entre as instituições em Genebra (FIGURA 30).

Figura 30: Relatório Bureau International d'Éducation (1928)

¹⁶⁰ No original, “Il faut donner une mention spéciale à l'International Institute de Teachers College. Dès 1926, M. Paul Monroe profita de la préparation d'un *Guide du Voyageur s'intéressant aux Ecoles* que nous avons entreprise, pour allouer une somme assez importante au Bureau sous couvert de rendre possible l'édition anglaise qui parut à New-York en même temps que nous publiions l'édition française”.



Fonte: Mélanges V, p. 100¹⁶¹. Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75013>.

O documento trata-se de um relatório do primeiro curso especial promovido para os membros do corpo docente, organizado pelo BIE no período de 20 de agosto a 01 de setembro de 1928, sob recomendações do comitê de cooperação internacional da SDN. O curso tinha como título “Como divulgar a Sociedade das Nações e desenvolver o espírito de cooperação

¹⁶¹ No intuito de melhorar a visualização da imagem, fizemos ajustes de brilho e contraste no original.

internacional?¹⁶²». Contou com a participação de 161 profissionais ligados à educação de diferentes países. O curso relacionava-se ainda com BIT.

Mesmo diante de diversas iniciativas, a instituição não encontrou formas de manter-se financeiramente o que culminou com a sua transformação, em julho de 1929, em uma instituição intergovernamental. Bovet (1932, p. 177) finaliza esse capítulo da história do IJJR afirmando que

As relações do BIE com nosso Instituto permaneceram próximas. Não apenas este último continuou a fornecer as suas instalações e uma grande contribuição em dinheiro, mas por seu lado o BIE reorganizado nomeou para o cargo de Diretor Sr. Jean Piaget, chamado de volta a Genebra como Vice-Diretor do nosso Instituto.¹⁶³

Nesta análise, ainda que breve, das instituições, evidenciamos a caracterização destas como construtoras de redes transnacionais de educadores engajados em um movimento internacional da educação nova. Suas ações transcendiam as fronteiras nacionais, do mesmo modo que a própria divisão entre estas não eram rígidas, mas porosas (VIDAL, 2021). Conforme apontado por Vidal e Rabelo (2020), o entrelaçamento dessas instituições concorreram para a consolidação de redes, unindo nações.

Apreendemos a partir de Hofstetter e Mole (2019) que a modernidade pedagógica defendida pelos intelectuais e instituições aqui elencadas é fruto também da preocupação com a aproximação com o corpo docente e com as autoridades político-administrativas. Os autores destacam ainda que, nessas interações, muitas vezes, não existiam concordâncias, ao contrário, críticas e divergências. Na perspectiva por eles apresentada,

[...] la prueba de que la confrontación y la controversia contribuyen, en última instancia, a reforzar las resoluciones reformadoras. Las discusiones críticas y las convergencias activas entre redes de actores inicialmente heterogéneas caracterizan la originalidad y la fecundidad pedagógica del crisol ginebrino (HOFSTETTER, MOLE, 2019, p. 116).

Essa percepção dialoga com a concepção de campo de Bourdieu (2004) a partir da qual compreendemos que, na constituição do campo, à medida que os sujeitos se inserem,

¹⁶² No original, « Comment faire connaitre la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale ? »

¹⁶³ No original, « Les relations du B. I. E. avec notre Institut demeuraient d'ailleurs étroites. Non seulement celui-ci continuait de fournir à celui-là ses locaux et une importante contribution en espèces, mais de son côté le B.I. E. réorganisé nommait au poste de directeur M. Jean Piaget, rappelé à Genève comme directeur-adjoint de notre Institut ».

contribuem para produzi-lo, por meio de disputas e estratégias que concorrem para conservá-lo ou transformá-lo. Nesse sentido, não se trata apenas dos intelectuais, mas igualmente das instituições.

Situado na *Genève Internationale*, como um importante nó nessa trama de instituições encontramos o IJJR que se utiliza dessas conexões para legitimar-se e alcançar uma projeção internacional como o centro de referência da Educação Nova, da pedagogia experimental e da psicologia da infância. Do mesmo modo, a atuação do IJJR nessa trama articula-se com os objetivos de Claparède na concepção de um Instituto que combinasse pesquisa, treinamento, documentação e propaganda em favor da educação. Notadamente, é importante destacar os intelectuais vinculados ao Instituto que circulavam entre estas instituições e ocupavam diferentes cadeiras, especialmente, Bovet e Ferrière. Sobre este último, concordamos com Vidal e Rabelo (2021) quando afirmam o papel chave do intelectual na militância internacional. Ao analisarmos as instituições, Ferrière destaca-se como um importante elo, ocupando funções importantes em cada uma delas. Hameline (2002) aponta que, diante da perda auditiva e da constatação da impossibilidade de atuar como professor, Ferrière passa a se dedicar como um pedagogo publicista, inclusive, por questões financeiras.

Acrescentamos, ainda, o exposto por Hofstetter (2004, p. 669-670) ao se referir ao Instituto

Entre 1912 e 1929/32 a impressionante militância de homens como Bovet, Claparède, Ferrière e, mais tarde, Piaget consolidou a fama pedagógica do instituto privado e representou o investimento científico da nova ciência da criança na Educação Nova e na escolarização ativa. Como Hameline comentou a respeito de Ferrière – embora seu comentário seja em certo sentido válido para todas essas figuras – os promotores do Instituto Rousseau tornaram-se verdadeiros “globe-trotters of New Education” e, como tal, os líderes do instituto ganharam audiência e fama¹⁶⁴.

A expressão utilizada pela autora refere-se a alguém que viaja frequentemente à diferentes países. Entendemos que, neste caso, os objetivos dessas viagens envolveriam o desejo de congregar, cada vez mais, atores sociais engajados em um movimento internacional

¹⁶⁴ No original, « Between 1912 and 1929/32 the impressive militancy of men like Bovet, Claparède, Ferrière and later Piaget established the private institute's pedagogical fame and represented the scientific investment of the new science of the child in New Education and active schooling. As Hameline commented regarding Ferrière – although his comment is in a certain sense valid for all these figures – the promoters of the Institute Rousseau became real “globe-trotters of New Education” and as such the institute's leaders gained both an audience and fame. »

da promoção das ciências da educação. No próximo tópico, buscaremos compreender melhor as estratégias utilizadas pelo IJJR para o fortalecimento e circulação de suas ideias.

3.2 *L'INSTITUT* E SUAS ESTRATÉGIAS PARA A CIRCULAÇÃO DAS IDEIAS

Conforme discutimos no tópico anterior, notadamente, a atuação do Instituto no campo educacional não se restringia aos cursos ministrados pelos professores. Havia objetivos bem definidos desde a concepção da ideia da fundação do Instituto. Havia uma intencionalidade de não apenas defender uma ideia, mas materializá-la em práticas e de difundi-la para além dos muros do Instituto. Trata-se, assim, da construção da representação de uma educação nova, pautada na pedagogia experimental e, principalmente, no conhecimento científico advindo da psicologia da criança.

Conforme apreendemos, a partir das deliberações de Roger Chartier (1990, p. 17), “as representações do mundo social [...], embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Essas representações não se referem a discursos neutros, mas buscam sempre se impor, se justificar e se legitimar e, para isso, produzem estratégias e práticas (CHARTIER, 2002). É nesse sentido, que o nosso olhar se volta então para algumas das estratégias e práticas utilizadas pelo IJJR e seus intelectuais para fazer circular suas ideias.

A representação da educação que pretendia-se construir a partir do Instituto Jean Jacques Rousseau pode ser compreendida tomando como um dos pontos de partida as suas escolas de aplicação. *La Maison des Petits*, diversas vezes já mencionada nesse trabalho, tem sua história iniciada com um curso sobre o Método Montessori desenvolvido no IJJR em novembro de 1913 (BOVET, 1932). O interesse pelo trabalho desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori (1870-1952)¹⁶⁵ direcionado à educação de crianças é demonstrado pela publicação de um livro na *Collection d'Actualités pédagogiques*, ainda em 1912, intitulado “*Les Case dei Bambini*”¹⁶⁶. A primeira casa das crianças criada por Montessori foi localizada em um bairro pobre de Roma,

¹⁶⁵ Maria Montessori foi a primeira mulher italiana a concluir o curso de medicina e que iniciou seu interesse pela educação a partir dos estudos que desenvolveu sobre o comportamento de crianças com retardos mentais na clínica da Universidade de Roma. De acordo com Röhrs (2010), Montessori foi uma das figuras autênticas da educação nova. Sobre essa educadora, consultar o volume da Coleção Educadores (MEC), disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>.

¹⁶⁶ Conforme encontramos Bovet (1932), o título do livro completo: *Les Case dei Bambini. La méthode de la pédagogie scientifique appliquée à l'éducation des tout petits*. O livro havia sido traduzido com a autorização da intelectual pela professora H. Gailloud e contava com um prefácio de Pierre Bovet.

em janeiro de 1907, e direcionava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos. Sobre essas instituições, Röhrs (2010, p. 18-19), considera que

As Casas das crianças eram ambientes especialmente equipados para atender às necessidades desse público, que podiam transformar e melhorar exercendo seu senso de responsabilidade. Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura. Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma “escala” simbólica que conduzia à realização.

Sobre a aproximação do IJJR com a educadora italiana, podemos destacar ainda o fato de que, mesmo antes da abertura oficial do Instituto, Bovet aponta que visitou a *Case dei Bambini* na Itália; e Montessori também participou do comitê de patrocínio para a criação do Instituto. No momento da escolha do nome da escola de aplicação do Instituto, por meio de um concurso foi definido *Maison des Petits*, que em livre tradução para o italiano seria o mesmo nome das escolas criadas por Montessori (BOVET, 1932).

Para a realização do referido curso, durante todo o mês de novembro de 1913, foi necessário reunir algumas crianças para a observação e o desenvolvimento da atividade. Finalizado o curso, como aparece no *L'Intermédiaire*, em sua edição de dezembro, “a pedido de vários pais, o Instituto continuará a pequena turma, tão bem lançada; alguns alunos serão mais especificamente responsáveis por dirigi-la” (1913, p. 32). Segundo apreendemos, a partir de Bovet (1932), foram três alunas do Instituto que ficaram responsáveis, inicialmente, por essa tarefa: Hélène Antipoff, Marguerite Eugster et Marguerite Gagnebin.

No Programa Geral de 1914, encontramos a primeira menção à *Maison*, apresentada como um espaço destinado ao desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades da criança, ao mesmo tempo como espaço para o curso prático oferecido aos alunos do IJJR interessados à educação infantil (FIGURA 31). Além do objetivo, encontramos o destaque para os materiais e os métodos descritos: “materiais novos (Fräbel, Decroly, Montessori, etc.) favorecendo a atividade pessoal da criança e o hábito da pesquisa livre e dando livre curso aos seus instintos criativos. Aulas ao ar livre, jardinagem etc.”¹⁶⁷ (IJJR, 1914, p. 05). Ressalta-se assim a proposta da escola de forma associada às iniciativas novas.

¹⁶⁷ No original, « Matériel nouveau (Fröbel, Decroly, Montessori, etc.) favorisant l'activité personnelle de l'enfant et l'habitude de la libre recherche et permettant de donner libre essor à ses instincts créateurs. Leçons en plein air, jardinage, etc. ».

FIGURA 31 : *La Maison des Petits* (1920)¹⁶⁸

Fonte : Documentário *La Maison des Petits* (2017) - Frédéric Mole. Disponível em:
<https://mediaserver.unige.ch/play/110415>.

Essa mesma fotografia consta nos arquivos do IJJR e aponta a data de 1920. Nesse período, a *Maison* localizava-se em uma propriedade de Claparède. Observamos, na imagem, crianças e adultos, certamente, os professores, em um espaço que parece o jardim de uma casa ampla que privilegiaria a atividade das crianças. Não conseguimos, todavia, identificar as professoras que observam as crianças.

Conforme identificamos no *Journal de Genève*, a abertura oficial da escola ocorreu em 15 de setembro de 1914 (FIGURA 32).

FIGURA 32: Anúncio *Maison de Petits* (1914)

Fonte: *Journal de Genève*. 30 de agosto de 1914. p.04. Disponível em:
https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1914_08_30/4/article/6153606.

¹⁶⁸ A imagem compõe o documentário *La Maison des Petits* (2017). Disponível em: <https://mediaserver.unige.ch/play/110415>. Acesso em 25 jun 2022. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos o registro instantâneo, a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador. A fotografia está na minutagem 1m18s.

Desde o início, o nome de Mina Audemars figura como diretora da escola e é ela, em conjunto com Louise Lafendel que publicarão o livro *La Maison des Petits de L'Institut J. J. Rousseau* no ano de 1923. Neste livro, as autoras resumem a função da escola como um observatório de crianças e uma incubadora. Essa última percepção relaciona-se à frase que acompanha uma foto nas primeiras páginas do livro, “Uma constatação: não é suficiente que a semente seja semente para germinar”¹⁶⁹ (AUDEMARS, LAFENDEL, 1923, s/p).

Nesse sentido, de acordo com as autoras, a semente só dará flores e frutos se colocada em um ambiente favorável à sua germinação, do mesmo modo, a criança. A criança seria percebida como um experimentador, um imitador, um construtor, um inventor e artista-poeta. Apreendemos, a partir das exposições das autoras (1923), a percepção sobre a necessidade de observar as crianças e aprender, a partir das necessidades por elas demonstradas, a forma como despertar seus interesses e possibilitar seu crescimento. Evidenciamos, assim, que as mesmas concepções norteadoras do IJJR se articulam com a proposta da *Maison*.

O livro é permeado por relatos e imagens que apontam para os planos de trabalhos desenvolvidos e que não poderíamos explorar na extensão desse texto. No jornal “Diário de Notícias (RJ)” de 11 de junho de 1930, nos deparamos com uma reportagem intitulada “A formação da joven educadora – como se trabalha na Suíça na *Maison des Petits*”, que apresenta e traz um extrato do livro.

Destarte, interessa-nos, sobretudo, destacar a construção da *Maison* como um espaço da pedagogia experimental e da concepção funcional de educação defendida por Claparède. Sua importância para a história do Instituto é evidenciada pelo fato de ter sido dedicada a ela um capítulo separado no livro que celebrava os vinte anos do IJJR. Bovet (1932, p. 59) se refere a ela como a “mais bela joia da coroa do Instituto”.

É também a partir de Bovet (1932) que compreendemos que o Instituto, após a criação da *Maison* e sua expansão nos anos seguintes, abriu outras escolas: *La Maison des grands* (1917-1921) e *l'École Toepffer* (1918–1920). São espaços de prática e de experimentação da nova pedagogia. Projetos ambiciosos, interrompidos por falta de recursos. Em setembro de 1922, *La Maison* passa a fazer parte das escolas oficiais de Genebra, mas permanece articulada com o Instituto.

Sobre essas iniciativas do Instituto, podemos acrescentar o exposto por Hofstetter e Molê (2019, p. 119) que asseveram que

¹⁶⁹ No original, « UNE CONSTATATION - Il ne suffit pas que la graine soit graine pour germer ».

Convencidas de la importancia de unir la teoría y la práctica, de «acostumbrar a nuestros alumnos a modelar la materia viva», las cabezas pensantes del Institut Rousseau crean y promueven unos «laboratorios de la renovación educativa» para que hagan las veces de campo de observación y experimentación. Estos laboratorios son el servicio de consulta médico-pedagógica, el gabinete de orientación profesional o las escuelas de aplicación: la clase especial de la pedagoga Alice Descoeudres (1877-1963) y la célebre Maison des Petits bajo la dirección de las inseparables Mina Audemars (1883-1971) y Louise Lafendel (1872-1971); así como la École Internationale de Genève que Ferrière —su primer director general— calificó con acierto como «Sociedad de Naciones en miniatura».

Ainda com o objetivo de difundir as suas ideias e promover a construção de uma ciência pedagógica de forma empírica e as inovações pedagógicas, o Instituto desenvolveu outras iniciativas, como as Semanas do Instituto, exposições, cursos de férias, conferências, viagens e publicações, além de ter estabelecido, em 1925, o BIE que contribui na consolidação das redes do instituto, conforme exploramos no tópico anterior. Nessa perspectiva, tomando o IJJR como um espaço de criação e atuação de uma elite cultural associada ao campo educacional, identificamos que essas ações se constituem como canais de influência e de ressonância na sociedade (SIRINELLI, 1998).

E, nesse sentido, ressaltamos ainda a ênfase na construção de espaços de constituição de redes, especialmente, a partir dos cursos de férias, das viagens e dos espaços de escrita. Nos programas disponíveis nos AIJJR, encontramos a divulgação sobre os cursos de férias desenvolvidos pelo Instituto. Neste arquivo, estão disponíveis os referentes aos anos de 1916, 1917, 1918, 1922, 1924 e 1926¹⁷⁰. Não obstante, nos programas dos semestres de verão de 1925, 1928, 1930, 1931, 1932 e 1934, encontramos notas que mencionam as datas dos cursos de férias e a indicação de que haveria um programa específico.

No intuito de confirmar a realização desses cursos, buscamos informações no livro de Bovet (1932) e no periódico do Instituto. Bovet dedica algumas páginas do seu livro para abordar mais essa realização do Instituto. É a partir dele que identificamos que nenhum dos dois cursos de férias previstos para o ano de 1918 aconteceu devido a pandemia da gripe espanhola. Ele indica a realização do curso de 1925 e, no número de 08 de agosto, *L'Intermédiaire* anunciava que “doze professores foram delegados pelo Ministério da Espanha

¹⁷⁰ As informações sobre o curso de férias integram o Programa Geral do Instituto referente aos anos de 1925 e 1926.

aos Cursos de Férias do Instituto em agosto. O número de participantes anunciados é muito animador”¹⁷¹(INTERMEDIAIRE, 1925, p. 64).

Embora Bovet (1932) não faça referência a realização dos cursos de férias após 1926, além das menções nos programas dos Institutos, encontramos outros vestígios de sua realização no periódico do IJIR. O número de 2 de outubro de 1926 relatava que

O curso de férias, de 2 a 14 de agosto, foi um sucesso notável, desde a recepção em M. Claparède ao jantar em *Creux-de-Genthod*, passando por uma série excepcionalmente rica de conferências e aulas. Os alunos foram em número de 64, de 22 países diferentes, representando os seis continentes. Por mais acostumados que estejamos às reuniões internacionais, não estamos cansados, e mais uma vez ficamos surpresos ao ver a confiança demonstrada em nós em tantos círculos diferentes¹⁷² (INTERMEDIAIRE, 1926, p. 80).

Em 1927, o Instituto não realizou o curso de férias devido à realização do *Congrès de l'Education nouvelle*, em Locarno, no mês de agosto (INTERMEDIAIRE, 1927). Sobre o de 1928, a coluna crônica do Instituto traz a informação de que foi realizado entre 13 e 25 de agosto, que foi um sucesso absoluto e acrescenta “possibilitou o contato com novos amigos vindos de países diferentes. A primeira semana havia sido reservada mais especialmente para a psicologia e em particular para a orientação vocacional, a segunda para a pedagogia da escola ativa”¹⁷³ (INTERMEDIAIRE, 1928, p. 79-80).

Sobre o ano de 1929, não existem indicações sobre a realização do curso de férias. O periódico do Instituto, em sua edição de outubro, cita apenas as viagens Claparède e Piaget para participar de um Congresso Internacional de Psicologia nos Estados Unidos e de outros professores para outras localidades. Podemos questionar então se a ausência desses intelectuais foi a justificativa para a não realização do curso.

L'Intermédiaire, de 11 de outubro 1930, confirmava que o curso de férias daquele ano havia ocorrido entre os dias de 21 e 26 de julho, organizado por Piaget, e que teria atraído vinte e cinco participantes. No ano seguinte, foram 64 participantes e, sobre o ano de 1932, destaca-

¹⁷¹ No original, “Douze instituteurs ont été délégués par le Ministère espagnol aux Cours de Vacances de l'Institut en août. Le nombre des participants annoncés est très encourageant »

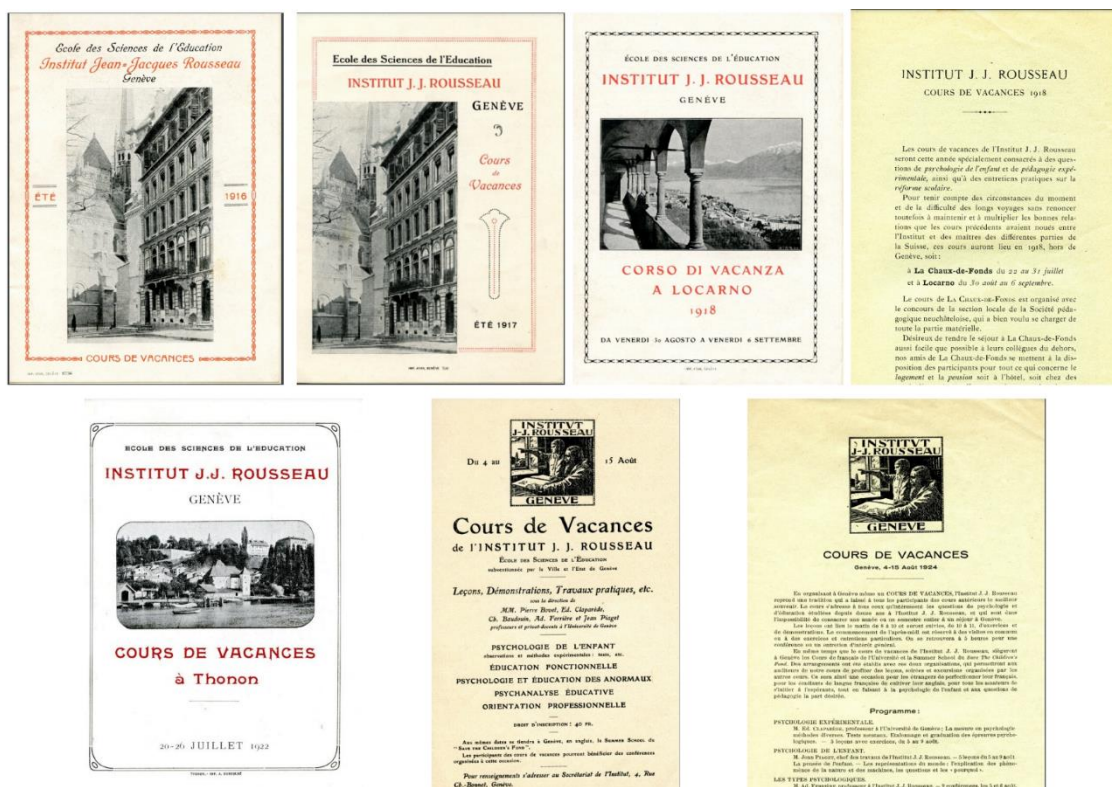
¹⁷² No original, “Le Cours de Vacances, du 2 au 14 août, a remarquablement réussi, depuis la réception chez M. Claparède jusqu'au dîner au Creux-de-Genthod, en passant par une série exceptionnellement riche de conférences et de leçons. Les élèves étaient au nombre de 64, de 22 pays différents, représentant les six continents. Quelques habitués que nous soyons aux réunions internationales, nous ne sommes pas blasés néanmoins et nous avons été étonnés tout à nouveau en constatant la confiance qu'on nous témoignait dans tant de milieux divers. »

¹⁷³ No original, “Il nous a permis d'entrer en contact avec de nouveaux amis venant de pays divers. La première semaine avait été plus spécialement réservée à la psychologie et notamment à l'orientation professionnelle, la seconde à la pédagogie de l'école active ».

se apenas o início do curso, 18 de julho, um dia após as celebrações dos vinte anos de fundação do IJJR (INTERMEDIAIRE, 1930; 1931; 1932).

Ao analisarmos as informações encontradas sobre os cursos de férias promovidos pelo Instituto, destacamos, mais uma vez, a sua pretensão de ser internacional e a característica de congregar educadores advindos de diversas localidades. Essa intencionalidade é evidenciada, por exemplo, quando Bovet (1932) ao se referir ao curso de 1922, afirma que naquele mesmo período seria realizado o Congresso Internacional de Educação Moral que atrairia a presença de um grande número de educadores de diferentes países, o que representava uma oportunidade que precisava ser aproveitada. O intuito de atrair outros educadores, de criar laços e de construir redes de educadores pode ser percebido nos programas específicos disponíveis no AIJJR. Do mesmo modo, percebemos que o intuito de tecer novas relações e de não atrair apenas educadores suíços é evidenciado também na escolha da publicação de um programa em italiano. Com exceção do programa de 1926, a figura 33 apresenta as capas dos referidos programas¹⁷⁴.

FIGURA 33: Capas dos programas dos cursos de férias – 1916, 1917, 1918, 1922 e 1924



Fonte : Archives Institut Jean-Jacques Rousseau. Da esquerda para direita: 1916, 1917, 1918 (versão em italiano), 1918 (versão em francês), 1922, 1924 (versão resumida), 1924 (versão detalhada).

¹⁷⁴ Os arquivos dos programas dos cursos de férias estão disponíveis no AIJJR. Para utilização como figuras neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e elaboramos a montagem para facilitar a visualização.

Apreendemos, a partir de seus conteúdos de divulgação, que os cursos de férias eram destinados àqueles que não poderiam destinar o tempo de um semestre para estudar no Instituto. Assim, eram selecionadas temáticas para serem debatidas durante uma ou duas semanas. Além das aulas, a programação incluiria trabalhos práticos, exercícios, demonstrações, passeios e visitas às escolas e instituições. Associado ao objetivo do curso como um espaço de formação, evidencia-se, conforme apontado a partir do primeiro programa, que o curso de férias foi pensado com a intenção de estabelecer conexões.

Assim esperamos que o nosso percurso, com as excursões em comum e os encontros familiares a que dará lugar, seja ocasião de um encontro tão útil como agradável entre confederados. É com esta intenção que atribuímos um espaço relativamente amplo a entrevistas e discussões de carácter geral, que nos ajudarão a estabelecer contatos e a conhecermo-nos. Nossa ambição seria que este curso marcasse o ponto de partida para relações contínuas e cooperação de trabalho entre nosso Instituto e nossos colegas engajados na prática¹⁷⁵ (IJJR, 1916, p. 05).

Assim, são destacados nas programações os momentos destinados à convivência, preferencialmente, em locais ao ar livre ou em passeios, atribuindo um caráter amigável e familiar. Ao analisarmos os layouts dos documentos disponíveis, observamos que, em sua maioria, estes buscam apresentar um caráter atrativo, trazendo fotografias do Instituto ou dos outros locais em que seriam realizados. Os dois primeiros programas, o em italiano e o de 1922 foram impressos em tipografias. A impressão destes quatro programas possui detalhes, molduras e frases, em tons avermelhados, diferentemente das demais que, além de estarem em preto e branco, apresentam um estilo mais simples. Percebemos o objetivo de evidenciar o caráter de “férias” dos cursos, momentos de formação, mas também de relaxamento e, em alguns anos, de pequenas viagens, ainda que para os arredores de Genebra¹⁷⁶.

As viagens ganham um capítulo de destaque na história do Instituto, inclusive constituindo, efetivamente, um capítulo no livro de Bovet (1932). O autor destaca as ações exercidas pelos professores do Instituto fora de Genebra e acrescenta que “cada um de nós,

¹⁷⁵ No original, « Aussi espérons-nous que notre cours, avec les excursions en commun et les rencontres familiaires auxquelles il donnera lieu, sera l'occasion d'un rapprochement aussi utile qu'agréable entre confédérés. C'est dans cette intention que nous avons fait une place relativement grande à des entretiens et discussions d'ordre général, qui nous aideront à prendre contact et à faire connaissance. Notre ambition serait que ce cours marquât le point de départ de relations suivies et d'une coopération de travail entre notre Institut et nos collègues engagés dans la pratique ».

¹⁷⁶ Como exemplo, temos os programas de 1918 que previa a realização de dois cursos de férias, um em La Chaux de Fonds, cidade montanhosa próxima a Genebra; e em Locarno, cidade às margens que inclusive figurava na capa do programa do curso de férias.

durantes estes vinte anos, viajou muito. Seríamos muito ingratos se não lembrássemos tudo o que tivemos, desde inspirações inspiradoras, até personalidades e às instituições que assim conhecemos¹⁷⁷ (1932, p. 154).

De acordo com Bovet (1932), mesmo antes do Instituto, Claparède já iniciara suas viagens. Esse aspecto é evidenciado no relato autobiográfico de Claparède em que ele aponta as diversas viagens que realizou para estudos e as pessoas com quem encontrou, com quem realizou pesquisas e discutiu ideias. Nas palavras de Bovet, o intelectual

Acreditava nos benefícios das relações pessoais que se desenham nos congressos e, não contente em acolher e organizar com perfeição os que se sentavam em Genebra, já tinha viajado por todos os cantos da Europa por amor à filosofia, à psicologia, à psiquiatria, psicanálise e o que mais eu sei?¹⁷⁸ (1932, p. 154).

Em seu texto, Bovet (1932) destaca que foram inúmeras as viagens de estudos realizadas pelos professores do IJJR, bem como os convites para ministrar cursos e as missões pedagógicas às quais foram encarregados e, sobre as quais, não poderia detalhar em seu texto. O intelectual menciona alguns exemplos:

Senhorita Descoedres, viajando pela Áustria e Dinamarca, M. Vittoz na Bélgica, M. Piaget avançando até Escócia, por exemplo, foram demasiadas vezes discretas: nenhum artigo de jornal registrou o relato de suas caminhadas pela boa causa. Felizmente, da viagem de M. Dottrens pela Europa saiu um belo livro sobre a Áustria, e da viagem de M. Ferrière, outro sobre a América do Sul. Mas o relatório acadêmico de M. Claparède em sua missão ao Egito permaneceu inédito; suas aventuras no Brasil enquanto as balas assobiavam em Belo Horizonte, são conhecidas apenas por aqueles que ouviu suas histórias no *Amicale*¹⁷⁹ (1932, p. 154-155, grifo do autor).

¹⁷⁷ No original « Chacun de nous, pendant ces vingt années a beaucoup voyagé. Nous serions bien ingrats en ne rappelant pas tout ce que nous avons dû d'inspirations stimulantes, aux personnalités et aux institutions que nous avons ainsi appris à connaître ».

¹⁷⁸ No original, “Il croyait aux bienfaits des relations personnelles qui s'ébauchent dans les congrès et, non content d'accueillir et d'organiser à la perfection ceux qui siégeaient à Genève, il s'était transporté déjà à tous les coins de l'Europe pour l'amour de la philosophie, de la psychologie, de la psychiatrie, de la psychanalyse et de quoi sais-je encore ?”

¹⁷⁹ No original, « Mlle Descoedres, courant l'Autriche et le Danemark, M. Vittoz en Belgique, M. Piaget poussant jusqu'en Ecosse par exemple, ont été trop souvent d'une discrétion exagérée : aucun article de journal n'a consigné le récit de leurs randonnées pour la bonne cause. Heureusement que du voyage de M. Dottrens à travers l'Europe est sorti un beau livre sur l'Autriche*, et du périple de M. Ferrière un autre sur l'Amérique du Sud*. Mais le savant rapport de M. Claparède sur sa mission en Egypte est resté inédit *; ses aventures au Brésil alors que les balles sifflaient à Belo Horizonte, ne sont connues que de ceux qui ont entendu ses récits à l'Amicale ». Os livros mencionados por Bovet se referem a : *L'Education nouvelle en Autriche* de Robert Dottrens (1929) ; e *L'Amérique latine adopte l'école active* de Adolphe Ferrière (1931).

Diante da impossibilidade de enumerar todas as viagens realizadas pelos professores durante os vinte anos de criação do Instituto, Bovet opta por discorrer, especificamente, sobre uma realizada por Claparède a Madri, em 1923, e outra realizada por ele mesmo a Turquia, em 1930. Acerca da viagem de Claparède, o autor aponta que, após essa primeira viagem, outros professores também estiveram no país, Piaget, Ferrière, Léon Walther e o próprio Bovet.

Interessante notar no relato de 1932, o destaque as relações construídas a partir de ex-alunos do Instituto que possibilitaram os convites para que os professores realizassem conferências e cursos em missões pedagógicas, e ao reconhecimento e a confiança recebido de pessoas e Estados. Bovet destaca, especialmente, um dos estudantes do Instituto, vindo da Turquia em 1913, que assumiu um papel importante na tradução de livros e materiais para o idioma do país e que viria a ser o contato para que Ferrière fosse convidado no ano de 1929 e, mais tarde, Bovet fosse percorrer algumas cidades do país ministrando conferências para alunos e professores.

Nesse sentido, podemos associar o papel que o Instituto desempenha ao que Vidal e Rabelo (2020) designam como *hub*. Para as autoras o conceito se refere a

ponto de conexão de redes, local de encontro e passagem. A inflexão é importante. *Hub* consiste em uma espécie de nó, que se situa no meio de várias trajetórias. Não é necessariamente seu ponto inicial ou final, mas o ponto de contato. Portanto, não é condição ou resultado, mas convergência (2020, p. 13).

Desse modo, evidenciamos o Instituto como um espaço que atrai e forma intelectuais. Muitos desses intelectuais educadores retornam as suas localidades originais e desempenham funções relativas à educação e ou à psicologia. Não seria possível, pela extensão desse trabalho, nos determos a identificar os ex-alunos, seus locais de origens e suas trajetórias de atuação a partir do Instituto. Não obstante, na próxima seção, nos dedicaremos aos brasileiros que passaram pela instituição.

Por fim, resta-nos ainda apresentar uma outra estratégia utilizada pelo Instituto e seus intelectuais para a difusão de suas ideias, a saber, as suas publicações. Isto posto, é importante ressaltar a compreensão, pautada pelas deliberações de Nunes e Carvalho (1993), de que não é possível pensar a história das ideias sem ser de forma articulada com a sua materialização nos textos. Do mesmo modo, apreendemos a partir de Chartier (1990) que o discurso pode ser percebido com a construção de uma representação. A escrita, assim, orienta e conduz a circulação e apropriação das ideias nas práticas.

Entre os objetivos traçados e apresentados por Claparède em seu artigo *Un Institut des sciences de l'Éducation* (1912) para o IJJR, estava a publicação de um periódico, *L'Intermédiaire des Educateurs*, que passou a ser publicado a partir de outubro de 1912. Em seu número inicial, é apresentado que o seu objetivo não era se assemelhar àqueles já existentes, mas constituir-se como uma extensão do espaço do Instituto. Assim, sua finalidade seria

contribuir para a construção de uma pedagogia positiva, por um lado iniciando aqueles que gostariam de colaborar conosco nas questões que surgem e nos métodos para resolvê-las, por outro lado servindo de elo entre esses pesquisadores, e agrupando e coordenando suas investigações ou resultados¹⁸⁰ (INTERMEDIAIRE, 1912a, p. 1-2).

O periódico se propunha a construção de um trabalho coletivo que envolveria os leitores professores e que poderia fazer avançar a ciência da educação, enriquecer a pedagogia, trabalhar para o bem-estar das crianças, ao mesmo em que poderia elevar consideravelmente o nível social do professor, fazendo com que estes participassem ativamente de novas pesquisas. Com os professores e todos os educadores que aceitassem participar deste trabalho coletivo, o periódico pretendia construir um vínculo de simpatia, amizade e trabalho, no qual sugestões e críticas seriam acolhidas (INTERMEDIAIRE, 1912a).

A partir da colaboração de todos, seria possível indicar quais métodos educativos deveriam ser testados e o que deveria ser feito nesse sentido. É ressaltado que o periódico deveria se constituir como um elo entre os observadores, “gostaríamos que este boletim fosse como uma encruzilhada onde todos os amigos de infância se encontrassem, comunicassem suas observações uns aos outros, os problemas que os cativam e iluminassem uns aos outros” (INTERMEDIAIRE, 1912a, p. 04).

Sirinelli (2003) ressalta as revistas como um espaço importante para a compreensão do meio intelectual. Para o autor

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão - pelas amizades que as subtemem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem - e de exclusão - pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das idéias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação

¹⁸⁰ No original, “Son but est facile à définir ; il répond à celui de l'Institut dont il sera l'organe, dont il constituera en quelque sorte un prolongement dans l'espace : c'est de contribuer à l'édification d'une pédagogie positive, d'une part en initiant ceux qui voudraient collaborer avec nous, aux questions qui se posent et aux méthodes propres à les résoudre, d'autre part en servant de lien entre ces chercheurs, et en groupant et coordonnant leurs investigations ou leurs résultats ».

intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão (SIRINELLI, 2003, p. 249).

Compreendemos, assim, a partir do exposto pelo autor, que o periódico do IJJR constituir-se-ia como um espaço de sociabilidade, no qual laços deveriam ser construídos. O periódico inicialmente pensado para ser publicado mensalmente e, posteriormente, deveria contar com dez publicações anuais. No entanto, sua periodicidade foi alterada ao longo do período de publicação. No número correspondente a outubro – dezembro de 1914, encontramos a informação de que um dos fatores que influenciaram nessa alteração foi a Primeira Grande Guerra Mundial.

A nossa pequena revista não poderá este ano, devido às circunstâncias, aparecer tão regularmente como no passado. A altíssima proporção de assinantes e colaboradores que tivemos no exterior - e em parte em países onde a guerra está travando nos obriga a essa medida. Tentaremos, fazendo números maiores, compensar um pouco nossos assinantes. Faremos um agradecimento especial àqueles que quiserem permanecer fiéis a nós¹⁸¹ (INTERMEDIAIRE, 1914, p. 01).

Nos AIJJR, é possível ter acesso aos números correspondentes aos anos de 1912 a 1932. No livro de Bovet (1932), são apresentadas informações sobre a história e a materialidade do periódico. Segundo o autor, a história do periódico poderia ser dividida em três períodos.

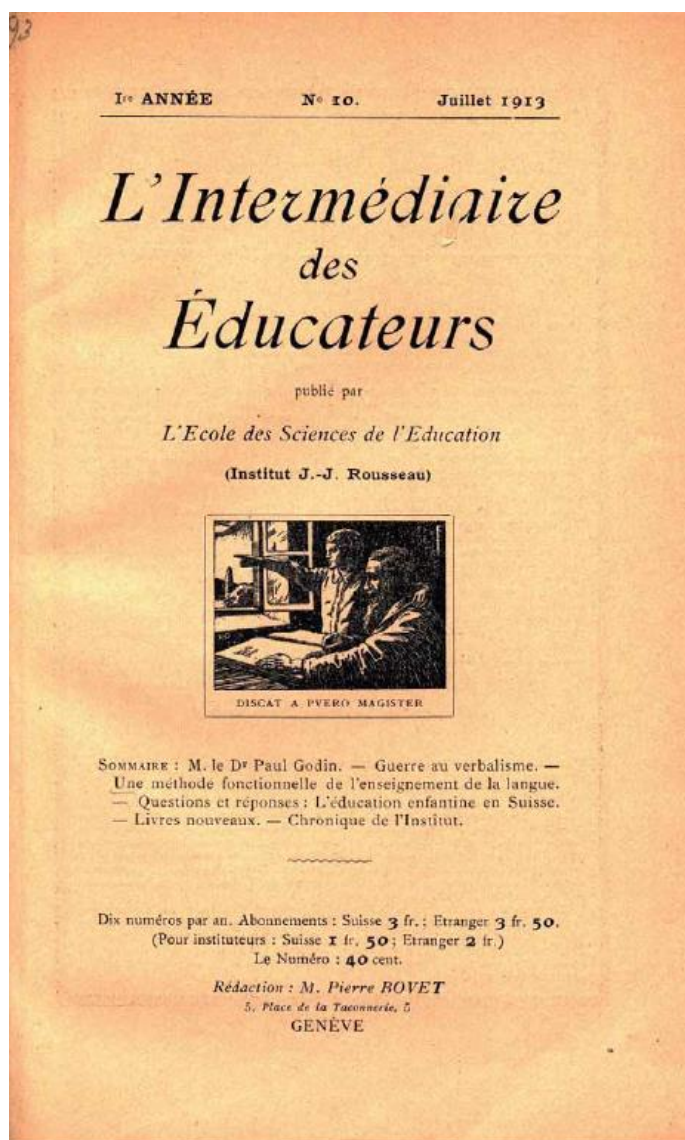
A primeira durou apenas dois anos (outubro de 1912 a julho de 1914). Era a idade de ouro. Antes da guerra. Dez números por ano, cada um com 16 páginas de papel leve e volumoso, [...] sob uma capa amarela clara; cada número continha o retrato de um educador ou psicólogo acompanhando um pequeno artigo dedicado a um dos “Nossos Amigos”. (Esse era o título desta seção.) Em cada número, duas outras seções eram constantes, a de Perguntas e Respostas, que justificava o título de nosso órgão, e a Crônica do Instituto, relatando detalhadamente nossos fatos e gestos, e graças ao qual este pequeno livro pôde ser escrito. As quatro capas não ficaram indiferentes. A Librairie Payot pegou uma para anunciar seus livros de classe. Nos demais, dependendo do conteúdo da edição, solicitamos editores ou fornecedores de diversos tipos como bons anunciantes. A Associação de Professores Particulares, então presidida pelo Sr. Hochstætter, confiou-nos as suas ofertas de emprego. Logo tínhamos nossos jogos, [...] nossas escolas para dar a conhecer. No corpo da

¹⁸¹ No original, « Notre petite revue ne pourra pas cette année, du ait des circonstances, paraître aussi régulièrement que par le passé. La très forte proportion d'abonnés et de collaborateurs que nous avons à l'étranger - et en partie dans les pays où la guerre fait rage nous oblige à cette mesure. Nous tâcherons, en faisant des numéros plus gros, de dédommager un peu nos abonnés. Nous saurons un gré spécial à ceux qui voudront bien nous rester fidèles ».

revista, desde o primeiro número, abrimos espaço para nossas pesquisas, experiências e pesquisas¹⁸² (BOVET, 1932, p. 181).

Podemos identificar alguns dos elementos apontados por Bovet na capa (FIGURA 34).

FIGURA 34 : Capa L'Intermédiaire des Éducateurs – n° 10 (1913)



Fonte: Mélanges III, p. 363. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:75010>

¹⁸² No original, “La première n'a duré que deux ans (octobre 1912 à juillet 1914). Ce fut l'âge d'or. Avant la guerre. Dix numéros par an, chacun de 16 pages de papier volumineux léger, imprimés par Kundig en grands elzéviros, sous une couverture chamois clair ; chaque numéro contenait le portrait d'un éducateur ou d'un psychologue accompagnant un court article consacré à l'un de « Nos Amis ». (C'était le titre de cette rubrique.) Dans chaque numéro, deux autres rubriques étaient constantes, celle des Questions et Réponses, qui justifiait le titre de notre organe, et la Chronique de l'Institut, racontant par le menu nos faits et gestes, et grâce à laquelle le présent petit livre a pu être rédigé. Les quatre pages de couverture n'étaient pas indifférentes. La Librairie Payot en avait pris une pour y annoncer ses livres de classe. Sur les autres, suivant le contenu du numéro, nous sollicitons en bons annonceurs des éditeurs ou des fournisseurs de diverses sortes. L'Association des professeurs privés, présidée alors par M. Hochstätter, nous confiait ses offres d'emploi. Bientôt nous eûmes nos, jeux, nos toises, nos écoles à faire connaître. Dans le corps du journal, dès le premier numéro nous fîmes une place à nos recherches, expériences et enquêtes ».

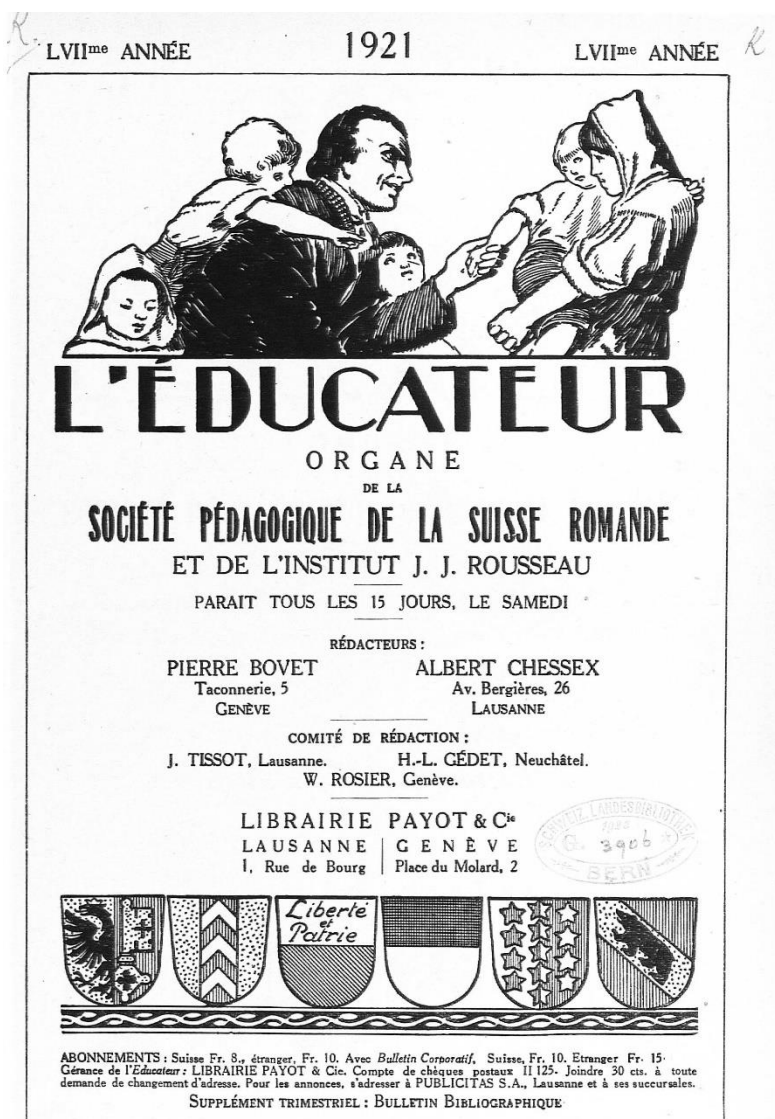
Pierre Bovet figura como diretor e redator da Revista desde o seu primeiro número. A seção *Chronique de l'Institut* trazia informações sobre as ações do IJJR, as conferências e as disciplinas, as atividades de seus professores, dados dos alunos regulares e ouvinte, entre outras.

A segunda fase, forçada pela guerra, durou mais de seis anos e, nesse período, eram publicados quatro ou três números por ano. De acordo com Bovet (1932), duas sessões importantes foram acrescentadas nesse período, uma relativa aos relatórios das pesquisas produzidas por alguns dos professores do IJJR, e outra correspondente a uma série de artigos inspirados nas escolas de aplicação do Instituto, relativos, sobretudo às práticas escolares. Em dezembro de 1920, o número 80 anunciava a terceira fase com a fusão do periódico com *L'Educateur*.

Temos o prazer de informar nossos amigos, leitores e assinantes de um próximo casamento - o da nossa pequena revista *L'Intermédiaire* com o importante periódico da Société pédagogique de la Suisse romande, *L'Educateur*. A partir do mês de janeiro de 1921, os dois jornais serão um só¹⁸³ (INTERMEDIAIRE, 1920, p. 01).

Com a aproximação do Instituto com a Sociedade, Bovet foi nomeado como diretor do periódico. A cada dois meses, *L'Educateur* teria uma edição especial dedicada à psicologia da criança e à pedagogia experimental (FIGURA 35).

¹⁸³ No original, “Nous avons le plaisir de faire part à nos amis, lecteurs et abonnés d'un prochain mariage-celui de notre petite revue *L'Intermédiaire* avec l'important périodique de la Société pédagogique de la Suisse romande, *L'Educateur*. Dès le mois de janvier 1921, les deux journaux n'en feront qu'un. »

FIGURA 35: Capa *L'Éducateur* nº 01 – 1921

Fonte: *Éducateur* – Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/vollist?var=true&UID=edu-001&id=browse&id2=browse1>. Acesso em: 24 jul. 2022

Com a fusão dos dois periódicos, *L'Éducateur* traz uma nova capa em que aponta a filiação tanto à Sociedade quanto ao Instituto e passa a ter uma imagem que faz referência ao também educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) cercado de crianças¹⁸⁴. Essa terceira fase, teria durado doze anos, até 1932.

¹⁸⁴ Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça. Entre 1781 e 1790 publica seu livro mais renomado “Leonardo e Gertrudes”. Em 1798, lhe é confiado o orfanato do distrito de Stans na Suíça. De acordo com Michel Soëtard (2010b), foi com esses órfãos que Pestalozzi desenvolveu pela primeira vez as novas práticas educativas que defendia. Entretanto, esse empreendimento fracassa. Provavelmente, a ilustração é inspirada na pintura de Konrad Grob intitulada “Pestalozzi e os órfãos de Stans” (1879).

A partir do relato de Bovet (1932), evidenciam-se as tensões que ocorriam em torno da redação da revista e que concorriam para que o Instituto voltasse a assumir *L'Intermédiaire*. De acordo com o autor, o espaço destinado às pesquisas e aos artigos era reduzido e, apesar do número maior de assinantes, estes não demonstravam o mesmo interesse que aqueles dos primeiros anos.

Reconhecemos assim que, apesar da Sociedade e o Instituto constituírem pontos em uma rede que conectava educadores suíços, existiam tensões ainda que houvesse afinidades. Conforme apontado por Fuchs (2007), nas redes existem relações de poder, autonomia, competição, recursos, dependências, tensões e conflitos. Podemos articular essa perspectiva a concepção de campo de Pierre Bourdieu, uma vez que, para este autor, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

No número 150, de 3 de dezembro de 1932, Bovet anuncia o que ele chama de divórcio amigável entre as duas revistas e que *L'Intermédiaire* voltaria no ano seguinte. No entanto, essa é a última revista disponível no AIJRR e, sobre a continuidade do periódico, não encontramos indícios.

No Programa Geral referente aos anos de 1926 e 1927, são destacados como periódicos: *L'Éducateur*, *L'Intermédiaire des Éducateurs*, *Archives de Psychologie* e *Pour L'Ére Nouvelle*. Neste último, conforme apontamos no tópico anterior, o Instituto publicou um pequeno boletim. Desde o Programa Geral de 1912-1913, além do periódico *L'Intermédiaire*, é apresentada também como órgão do Instituto a *Collection d'Actualités Pédagogiques*¹⁸⁵. A Coleção foi fundada em 1906, por Pierre Bovet, e passou a responsabilidade do IJRR em 1912.

Bovet (1932) apresenta que, no primeiro ano do Instituto, a Coleção publicou, em francês, os livros de Maria Montessori, Baden-Powell e John Dewey. Observamos, ao longo do período investigado, que alguns dos programas gerais e o programa especial para educação infantil, além de mencionar a Coleção, traziam a listagem dos livros publicados.

De acordo com Bovet (1932, p. 180)

Sua influência se estendeu além dos países de língua francesa. Mais da metade de seus volumes foram traduzidos e em dez idiomas: alemão, inglês, espanhol,

¹⁸⁵ De acordo com Hofstetter (2004), a partir de 1944, Piaget altera o nome da Coleção para *Actualités pédagogiques et psychologiques*.

italiano, polonês, tcheco, grego, armênio, romeno, português; não temos certeza se conhecemos todas essas versões¹⁸⁶.

Segundo o autor, foram publicados livros de professores, de alunos, de amigos do Instituto, além de trabalhos de congressos. Além dos livros publicados de autoria de professores do IJJR e os já citados, destacamos os de Ovide Decroly e o de Faria de Vasconcelos¹⁸⁷. Sobre a quantidade de livros publicados, Hofstetter (2004) afirma que entre os anos de 1912 e 1948, houve oitenta e cinco publicações, especificamente textos relacionados à pedagogia e à psicologia. A autora considera que

As várias funções desta série espelham os papéis que Claparède deu ao seu instituto: tornar os cursos, principalmente em ensino e educação, acessíveis a um amplo público de estudantes e demais interessados; favorecer o trabalho dos profissionais da educação; propagar ideias pedagógicas; documentar o progresso dentro da Nova Educação movimento; e disponibilizar grandes estudos científicos ao público em geral¹⁸⁸ (HOFSTETTER, 2004, p. 672).

O pensamento da autora articula-se com a proposta inicial de Claparède para o Instituto, de que esse seria também um centro de informação, tornando possível o acesso àquilo que estava sendo produzido no campo. Do mesmo modo, Bovet (1932) apontava o desejo de que a Coleção continuasse, durante muito tempo, a orientar o público francófono. Desse modo, destacamos ainda que as publicações do IJJR contribuíam para o progresso das ciências da educação almejado por Claparède.

Nesse sentido, podemos mencionar mais uma vez Hofstetter (2004, p. 658) uma vez que a autora destaca que “o desenvolvimento do instituto e sua reputação internacional contribuíram para a evolução das ciências da educação muito além dos limites da cidade de Genebra¹⁸⁹”. Ao longo desse capítulo, exploramos as conexões do IJJR, as tramas e as estratégias utilizadas que

¹⁸⁶ No original, « Son influence s'est étendu d'ailleurs au-delà des pays de langue française. Plus de la moitié de ses volumes ont été traduits, et dans une dizaine de langues : allemand, anglais, espagnol, italien, polonais, tchèque, grec, arménien, roumain, portugais : nous ne sommes pas sûrs de connaître toutes ces versions ».

¹⁸⁷ Antônio de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939) é considerado um dos representantes da Escola Nova em Portugal. Autor do livro “Uma Escola Nova na Bélgica” (1915) que teve como prefaciador Ferrière. Faria de Vasconcelos, após o início da Primeira Guerra, transfere-se para Genebra e realiza algumas conferências no IJJR. Sobre este intelectual, consultar BOTO, Carlota. Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à educação científica. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e092, 14 out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48006>.

¹⁸⁸ No original, « The various functions of this serial mirror the roles Claparède gave his institute: to make courses, primarily in teaching and education, accessible to a wide public of students and other interested parties; to favour the work of practitioners in education; to propagate pedagogical ideas; to document progress within the New Education movement; and to make large scientific studies available to a general audience ».

¹⁸⁹ No original, « [...] the development of the institute and its international reputation contributed to the evolution of the educational sciences far beyond Geneva's city limits ».

contribuem para construção de uma representação internacional do Instituto como centro de referência da educação nova e dos estudos psicológicos da criança.

Genebra, suas instituições internacionais e, especialmente, o IJJR, se tornariam um espaço de convergência de viajantes internacionais, sobretudo, daqueles interessados na renovação pedagógica. Neste ponto, interrompemos a nossa viagem e nos preparamos para uma nova e importante travessia.

PARTE II – SUJEITOS EM TRAVESSIA E AS REDES DE INTELLECTUAIS

Nesta segunda parte, centramos nosso estudo nos educadores transnacionais, nos sujeitos que realizaram as travessias Brasil – Europa em seus dois sentidos. Buscamos identificar esses intelectuais e o papéis que desenvolviam, suas trajetórias, seus itinerários de viagens, seus objetivos e as condições que permitiram as travessias. Além das fontes disponíveis no AIJR, constituem como as principais fontes utilizadas nesses capítulos 4 e 5, a historiografia da educação brasileira e os jornais e revistas disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira.

Partimos da premissa apresentada por Roldán Vera (2021) de que, em nossas investigações no campo da História da Educação, é necessário “assumir la transnacionalidad en la construcción de los sistemas educativos nacionales”. A autora aponta ainda que essa formação foi um processo marcado pelas comunicações e observações de sujeitos e instituições que transcendiam as fronteiras nacionais.

Assim, ressaltamos as viagens pedagógicas como estratégias utilizadas no campo educacional que permitiram aos intelectuais observar, conhecer, se apropriar, mas também de disseminar ideias, de realizar trocas e intercâmbios, de construir conexões e redes. Seguimos os fios dessas redes e seus entrelaçamentos no intuito de compreender a participação de brasileiros e professores do IJRR na construção de ações de cooperação internacional na difusão de ideias relacionadas a Escola Nova.

Mais do que para as ideias que circulam, nosso olhar se volta para os sujeitos em travessia. Não são apenas atores individuais, mas coletivos, representam instituições, países, suas credenciais carregam mais que seus dados pessoais, falam de suas afiliações institucionais. Suas travessias se constituem com os fios condutores para o desenvolvimento do nosso texto. No próximo capítulo, voltamos-nos para um dos sentidos dessa travessia, mas cientes de que essa viagem tem muitas escalas, continuaremos ainda na seção seguinte.

4 AS VIAGENS COMO ESTRATÉGIA, O IJJR COMO DESTINO

O viajante não é turista, é viajante. Há grande diferença. Viajar é descobrir, o resto é simples encontrar (Viagem a Portugal, José Saramago).

Desde a apresentação do itinerário desta viagem, ressaltamos o interesse que as viagens pedagógicas têm despertado e suas contribuições na historiografia da educação. Ao longo dos capítulos anteriores, apresentamos aspectos do Instituto Jean Jacques Rousseau que demonstram a sua construção, sobretudo, ao longo das décadas de 1920 e 1930, como um destino pedagógico que atraía educadores de diferentes localidades.

As próprias palavras de Bovet (1932, p. 191) reforçam a nossa percepção do IJJR como um lugar de encontro, de passagem e de convergência, “há, como vemos, tudo neste pequeno mundo. vindo de todos os lugares, eles partiram para destinos muito diferentes”¹⁹⁰. Compreendemos que, desde a sua concepção, nunca foi objetivo do Instituto formar apenas os educadores de Genebra ou região, nem tão somente o público francófono. Suas estratégias para a circulação de ideais e de consolidação das redes contribuíram nesse sentido.

Nosso olhar direciona-se, neste capítulo, às travessias de brasileiros em direção a Europa, a Suíça e ao Instituto. Sendo viajantes, tal como Saramago exorta, em suas travessias, estes intelectuais viajantes tinham objetivos diversos para além do conhecer outros países, tinham itinerários próprios e fizeram diferentes descobertas e, mesmo tendo o mesmo destino, construíram outras histórias.

Assumimos como ponto de partida o pensamento de Mignot (2017, p. 267) que nos exorta a lembrar sempre que “viagens não começam no dia da partida e não se encerram na hora da chegada. Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia”. Almejamos, assim, nos aproximarmos desses sujeitos, entender suas trajetórias pessoais e profissionais que os conduziram ao Instituto.

Buscamos compreender os sentidos das viagens realizadas por esses brasileiros nas primeiras décadas do século XX e, nesse intuito, recorreremos à diferentes fontes que nos permitem encontrar as pistas e os vestígios deixados por esses intelectuais, tanto em arquivos brasileiros, quanto nos arquivos do IJJR. Interessa-nos pensar cada intelectual individualmente, sem, contudo, deixar de situá-los no campo educacional brasileiro do período.

¹⁹⁰ No original, « Il y a, comme on voit, de tout dans ce petit monde. Venus de partout, ils s'en sont allés vers des destinées bien diverses ».

4.1 SUJEITOS EM TRAVESSIA: OS BRASILEIROS NO IJJR

[...] honnêtement, je ne crois pas que l'on pût comprendre notre histoire sans eux. A la lettre nous avons vérifié notre devise et appris de nos élèves beaucoup plus que nous n'aurions pu imaginer d'avance.
Pierre Bovet – Vingt ans de vie (1932)

No trecho que apresentamos escrito por Pierre Bovet em seu livro, o autor destaca o papel dos alunos na construção da história do Instituto. Desde o seu primeiro ano de criação, o IJJR atraiu educadores de diferentes países na busca pelo conhecimento daquilo que estava sendo discutido no campo educacional a partir de uma perspectiva moderna, nova e ativa, pautada do desenvolvimento da ciência moderna, sobretudo, da psicologia. Assim, encontramos no AIJJR alguns documentos que evidenciam a atração que o Instituto passa a exercer no campo. Nestes arquivos, estão disponíveis listagens de alunos e visitantes de 1912 a 1968. No entanto, os registros não estão completos e existem algumas lacunas.

Entre os documentos disponibilizados no acervo, destacamos: Lista de alunos do Instituto (1912-1925); Alunos e visitantes do Instituto (1912-1929); Listas correspondentes aos semestres de inverno - 1925 a 1934; Listas correspondentes aos semestres de verão - 1930 a 1933; Lista de participantes dos cursos de férias (1928, 1930, 1931 e 1932); Formulários de inscrição individual de alunos correspondentes aos semestres de inverno 1925 a 1932; Formulários de inscrição individual de alunos correspondentes aos semestres de verão 1926 a 1932; Formulários de inscrição individual de visitantes correspondentes aos semestres de inverno - 1929 a 1932, e de verão -1930 a 1932.

Mais do que simplesmente apontar nomes e de alguns dados como endereço, origem, disciplinas cursadas e valores pagos, esses documentos contam ao mesmo tempo a história do Instituto e de centenas de viajantes, de perto e de longe. Percorremos as páginas desses registros em busca de sinais da passagem de brasileiros no IJJR e que histórias e relações esses sujeitos construíram com o Instituto.

Segundo Bovet (1932), o número de alunos que passaram pelo Instituto desde a sua fundação até o momento de publicação do livro totalizava 816, “261 homens, 555 mulheres. 381 suíços, 435 estrangeiros. Entre estes 49 países estão representados¹⁹¹” (BOVET, 1932, p. 190). Procuramos responder então qual o lugar que o Brasil ocupou nesse inventário?

¹⁹¹ No original, “261 hommes, 555 femmes. 381 Suisses, 435 étrangers. Parmi ceux-ci 49 pays sont representes”.

Na historiografia, encontramos os nomes de três brasileiros que estudaram no IJRR no período que investigamos: Francisco Lins, Laura Jacobina Lacombe e Antônia Ribeiro de Castro Lopes. Exploramos as fontes disponíveis nos AIJRR em busca por indícios da passagem desses e de outros sujeitos, ao mesmo tempo em que buscamos outras pistas na imprensa. Além dos nomes dos três brasileiros já elencados, nos deparamos com os nomes de outros dois brasileiros: Adalberto Maciel (FIGURAS 36 e 37) e Regina Frota Pessoa. Em relação a esta última, optamos por apresentá-la apenas na próxima seção do trabalho.

FIGURA 36: Lista de alunos e visitantes IJRR - Adalberto Maciel

9	Berstein *			1.2. 21.2	180	and		
18	Kassmann		4 rue Lacombe	1.2. 21.2	90	and		
54	Lischitz	Ada	Moheloff	Ch. Delorme (M ^{re} Lich)	1.2.	and	68.209	1895
7	Meerovitch	Polina	Kremerichang	2 B ^{re} de la Tour.	1.2. 21.2	and		
13	Jermias	Hélène	Lempere	B. V. de la Tour (M ^{re} Lich)	1.2. 21.2	and		
32	Dobrenski *	Marie	Braila	3 Chemin de Cottages	1.2. 21.2	and		
16	M. Dikensian *	Carckir	Trébizonde	52 B ^{re} de St Georges	1.2. 21.2	and		
17	M ^{re} Simkovic	Rose		15 Ch. de St Philippe	1.2. 21.2	and		
53	Poliakoff	Marian	Tchakotinsk	22 Rue de Commerce	1.2.	and		
52	M. Mar Caille		Esco	12 R. Malton	1.2. 21.2	and	73.209	1894
20	Ladavann	Isabelle		3 Chemin de Cottages	1.2. 21.2	and		
27	M ^{re} Eugoter *	Marguerite		1 Chemin de Cottages	1.2. 21.2	and		
51	Stavopoulou	Sophie	Christiane	58 Rue Comte de	1.2. 21.2	and		
50	M ^{re} Teodora				1.2. 21.2	and		
53	M. Zamparini	Attilio	Tschell		1.2. 21.2	and		
34	M. Papa	Elvira	Tschell	8 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
35	M. Glaser *	Olga	Barthou	12 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
36	Chaskiewicz *	Ruth	Varsovie	12 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
37	Trinder *	Amélie	Geneve	7 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
38	Bracher	Sara			1.2. 21.2	and		
39	Bracher *	Elisabeth			1.2. 21.2	and		
40	Gagneux	Marguerite	Ronan (Bour)	12 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
41	M. Maciel	Adalberto	Perotas (Bour)	16 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
42	M. Chrysochou *	Stavros	Geneve	3 Chemin de Cottages	1.2. 21.2	and		
43	M ^{re} Borzili *	Alina	Tschell		1.2. 21.2	and		
44	Pomeroy	Rachel	Kief	14 R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
45	Jamassoglou	Isabelle	Geneve		1.2. 21.2	and		
46	M. Hissel-Dorian	Miridjan	Karagios	52 B ^{re} de St Georges	1.2. 21.2	and		
47	M. Leczycka	Pola	Lodz	M ^{re} Alaty Gene de la Tour de	1.2. 21.2	and		
48	Levin	Anna	Odesa	1. R. de la Tour de	1.2. 21.2	and		
49	Pogorzelska	Marie	Polsk.	Hata Lichajeta	1.2. 21.2	and		

Fonte : Archives Institut Jean Jacques Rousseau. Destacado em vermelho o nome do brasileiro Adalberto Maciel. Disponível em:

https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/6614/4299/7614/Nom_auditeurs_et_eleves_final.pdf. p. 13.

FIGURA 37: Alunos do Instituto 1913-1914

ÉLÈVES DE L'INSTITUT		
PENDANT L'ANNÉE 1913-1914		
M ^{me}	Aberson, Rose,	Russie.
MM.	Adil, Mehemed,	Constantinople.
	Alaeddine, Ibrahim,	Constantinople.
M ^{lles}	*Antipoff, Hélène,	Grodno (Russie).
	*Berstein, Mathilde,	Odessa (Russie).
	Borioli, Alina,	Ambri (Suisse).
	Botkine, Ludmila,	Saint-Petersbourg.
	Brocher, Amélie,	Genève.
	Brocher, Sara,	Genève.
	Brocher, Elisabeth,	Genève.
	Chaskielewicz, Ruta,	Varsovie.
MM.	Chekib, Mustafa,	Constantinople.
	Chryssochoos, Stratoclès,	Aivali (Turquie).
	*Clerc, Gaston,	Neuchâtel.
	*Dilenian, Carekin,	Trébizonde.
M ^{lles}	*Dobre, Marie,	Braila (Roumanie).
	*Eugster, Marguerite,	Appenzell.
	Gagnebin, Marguerite,	Lausanne.
	Hermer, Olga,	Bakou.
	Huguenin, Charlotte,	Le Locle.
M.	Izzet,	Moustafa.
M ^{lles}	Janassoglou, Euthalie,	Constantinople.
	*Jeremiades, Hélène,	Smyrne.
	*Kossmann, Fanny,	Varsovie.
M ^{me}	Kenin-Kenynsch, Anna,	Riga.
M ^{lles}	Leczycka, Pola,	Lodz.
	Lifchitz, Ada,	Mohileff.
MM.	*Lins, Francisco,	Minas Geraes (Brésil).
	Mac Connell,	(Roussie).
	Maciel, Adalbert,	Pelotas (Brésil).
	Mangriotti, Basile,	Constantinople.
M ^{lles}	Margules, Hélène,	Varsovie.
	Martinescu, Constance,	Campina (Roumanie).
	*Meerovitch, Polina,	Krementchoug (Russie).
MM.	Nicoloff, Athanasie,	Salonique.
	Ozanian, Miridjan,	Chabine-Karahissar (Turq.)
Mlle	Pallikari, Marie,	Kirk-Kilisse (Turquie).
M.	Papa, Elvezio,	Biasca (Suisse).
M ^{lles}	Pogorzelska, Marie,	Plodsk (Russie).
	Polad, Kranoucha,	Le Caire (Égypte).
	Poliacoff, Mariam,	Tcheliabinsk (Russie).
	Pomeranz, Rachel,	Kiev (Russie).
M.	Rahmi, Mehemet,	Constantinople.
M ^{lles}	Rybak, Haika,	(Russie).
M ^{me}	*Sadoveanu, Isabelle,	Bucarest.
MM.	*Santos Jacob, D ^r méd.	Lisbonne.
	Sergio de Sousa, Antonio,	Lisbonne.
M ^{me}	Sergio de Sousa, Luisa,	Lisbonne.
M ^{lles}	*Simkhovitch, Rose,	Minsk (Russie).
M ^{me}	*Sourovitch, Feiga,	Russie.
M ^{lles}	Stavropoulos, Sophie,	Constantinople.
	Teodoru, Marie,	Berlad (Roumanie).
	Warchawtschik, Hélène,	Odessa.
M.	Zamperini, Attilio,	Locarno.
M ^{lles}	Zamperini, Lidia,	Locarno.

Les * désignent des élèves qui étaient déjà inscrits l'année dernière.

Fonte: Programa Geral 1914 AIJJR. Destacados em vermelho os nomes dos brasileiros Francisco Lins e Adalberto Maciel.

Quanto a Adalberto Maciel, localizamos três menções em meio a outros nomes de estudantes e ouvintes. A primeira refere-se aos alunos do Instituto entre 1913 e 1914, no Programa Geral de 1914; a segunda, corresponde a lista de alunos e visitantes de 1912 a 1929; neste mesmo documento, seu nome consta ainda como aluno no semestre de verão de 1914.

De acordo com os documentos, o brasileiro Adalberto “Antônio” Maciel esteve no Instituto durante o semestre de inverno de 1913-1914, pagando o valor de 180 francos, o que

correspondia ao valor de aluno regular do semestre; e o de verão de 1914, pagando o valor de 105 francos, que podemos inferir corresponder ao número de conferências que participou. Na coluna referente aos cursos dos quais teria participado, identificamos a anotação “1. 2 Fl 2” (figura 36) e, na que se refere ao semestre de verão, é possível distinguir apenas “Clap”. Inferimos que “Fl” corresponde a Flournoy e “Clap” a Claparède.

É apontada ainda como a sua localidade de origem, a cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. A única informação complementar é a que assinala o ano de seu nascimento: 1889. A partir desses dados, buscamos identificar quem era esse sujeito, recorremos aos jornais disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, sem, contudo, encontrar nenhuma pista da sua formação e de qual foi o seu interesse para permanecer no Instituto por dois semestres.

Sem subsídios para encontrar tais respostas, direcionamo-nos então aos outros brasileiros já elencados e deixamos essa lacuna a ser preenchida. Ao longo deste tópico, pretendemos responder aos seguintes questionamentos sobre os intelectuais viajantes: quem eram esses brasileiros? qual a sua atuação no campo educacional brasileiro? quais os caminhos que conduziram esses educadores ao Instituto? e quais eram os seus objetivos na realização dessa viagem? Notadamente, compreendemos as viagens desses educadores brasileiros como viagens pedagógicas permeadas por intencionalidades que se diferenciam de outros tipos de viajantes.

Para compreendermos as trajetórias desses sujeitos, foram essenciais para a construção deste trabalho os estudos desenvolvidos, especialmente, por Daise Santos (2020), Andrea Caruso (2006), Ana Chrystina Mignot (2007, 2017 e 2019) e Maria Amélia Boynard (2006), entre outros. Esses pesquisadores se debruçaram especificamente sobre cada um desses intelectuais, a partir de diferentes enfoques, e trazem contribuições significativas para a nossa compreensão das relações construídas entre o IJJR e o Brasil¹⁹².

4.1.1 O jornalista mineiro Francisco Lins (1912-1915)

Conforme já destacamos anteriormente, entre os inscritos para participarem da primeira turma do Instituto, além de suíços, havia homens e mulheres vindos da Rússia, Romênia, Bélgica, Estados Unidos, Portugal, Espanha, Países Baixos, Ásia Menor, Grécia, Alemanha,

¹⁹² Reiteramos que nossa intenção não é apresentar detalhadamente a trajetória desses intelectuais. Cada um desses sujeitos mereceria novos estudos especificamente sobre os seus percursos e contribuições para o campo educacional brasileiro. O que aqui abordaremos, em parte, já foram contemplados e aprofundados por outros pesquisadores. Do mesmo modo que muito ainda pode ser investigado e produzido sobre eles.

Polônia, Palestina e Brasil. O nome do brasileiro Francisco Lins aparece como estudante matriculado para o semestre de inverno naquela turma, conforme observamos no Programa Geral de 1912-1913 (FIGURA 38).

FIGURA 38: Francisco Lins no Programa Geral de 1912-1913

— 13 —		— 14 —	
ÉLÈVES DE L'INSTITUT		AUDITEURS*	
PENDANT L'ANNÉE 1912-1913		(1912-1913)	
M ^{mes} Antipoff, Hélène,	Grodno (Russie).	M ^{lle} Amez-Droz, Châtaigneraie.	M ^{mes} Grünholzer, Genève.
Behrend, Käthe,	Berlin (Allemagne).	MM. Amstalden, Genève.	Günzler, Allemagne.
Berstein, Mathilde,	Britchanié (Russie).	le D ^r Andeoud, Genève.	M. Hassan, Ali, Perse.
Boladian, Achène,	Smyrne (Asie Mineure).	M ^{me} D ^r Bach, Genève.	M ^{mes} Huguenin, C., Châtaigneraie.
M. Brugmans, H. J. F. W., D ^r phil.,	Groningue (Pays-Bas).	M. Baragiola, Tessin.	Ichlen, Genève.
M ^{mes} Ciecierska, Joséphine,	Pologne.	M ^{me} Barde, Pauline, Genève.	Jörin, Genève.
MM. Ciere, Gaston,	Neuchâtel (Suisse).	M. Basin, Asary, Russie.	M. Junod, Ed., Genève.
Depos, Demosthène, dir. d'Ecole,	Athènes (Grèce).	M ^{mes} Behrend, Allemagne.	M ^{mes} Koludska, Pologne.
Dilenian, Carékin, instituteur,	Trébizonde (Asie Mineure).	Bergner, Lausanne.	Krehmavsky, Pologne.
M ^{mes} Dobrea, Marie, institutrice,	Braila (Roumanie).	Biroukov, Onex.	M. Lagotala, Genève.
Eugster, Marguerite,	Appenzell (Suisse).	Biske, Russie.	M ^{mes} Leroy, L., Belgique.
Fouilloux, Augusta, institutrice,	Genève.	Blondel, Petit-Lancy.	M. Lins, F., Brésil.
Gautier, Marie,	Genève.	Botkine, Russie.	M ^{mes} Long, Genève.
M. Gunning, J. W. L.,	Groningue (Pays-Bas).	Brechbühl, Genève.	Nobile, Genève.
M ^{me} Hählsch, Alina,	Kief (Russie).	M. Buricescu, Roumanie.	Offerdinger, Genève.
M ^{mes} Jeremiadès, Andromaque,	Smyrne (Asie Mineure).	M ^{lle} Choisy, Genève.	M. Papillon, France.
Jeremiadès, Hélène, institutrice,	Smyrne (Asie Mineure).	M. Cocytux, Genève.	M ^{mes} Piguet-Grivel, Genève.
Kossmann, Fanny,	Varsovie (Russie).	M. Collins, Châtaigneraie.	Rehfous, Genève.
M ^{me} Liberson, Myriam,	Jaffa (Palestine).	M ^{mes} Delétra, Genève.	M. Ritter v. Alt-
M. Lins, Francisco,	Minas Geraes (Brésil).	Dobrea, Roumanie.	steden, Allemagne.
M ^{mes} de Madre, Gabrielle, dir. du Home		M. Dos Santos, prof. Univ., Coimbra.	M ^{lle} de Rougemont, Etoy.
famil.,	Nieuport (Belgique).	M ^{mes} Duhois, Adel., Genève.	MM. D ^r Santos, J., Portugal.
Meerovitch, Perla,	Krementchoug (Russie).	Du Mont, Etoy.	Schmid, H., Schaffhouse.
M. Onu, Jean, instituteur,	Bucarest (Roumanie).	Evreimov, Russie.	M ^{mes} Schwartz, Châtaigneraie.
M ^{mes} Potter, Mary-Rose, M. A., prof.,	Evanston Ill. (Etats-Unis).	Ferrière, Genève.	Sonchinska, Pologne.
Radulescu, Elise, institutrice,	Bucarest (Roumanie).	Fol, Vandoeuvres.	Tchérépoff, G., Bulgarie.
M ^{me} Sadoveanu, Isabelle, professeur,	Bucarest (Roumanie).	Friedmann, Genève.	Tröndle, Genève.
M. Santos, Jacob, D ^r med.,	Lisbonne (Portugal).	Gagnebin, Lausanne.	Valencien, Genève.
M ^{me} Schauburg, Otilie, dir. du Home		Gampert, A., Genève.	Vaucher, Genève.
famil.,	Nieuport (Belgique).	Geller, Chaia, Russie.	Vincent, France.
M ^{me} Simhovich, Rose,	Minsk (Russie).	Gordon, Genève.	Voisin, Genève.
M ^{me} Souravitch, Feiga,	Russie.	Grandjean, Genève.	de Vries, Pays-Bas.
M. Vila, Pablo, fond. de l'Horaciana,	Barcelone (Espagne).	Grandjean, V., Genève.	Valliéty, Genève.
M ^{me} Wilgot, Gabrielle, dir. du Home		Grossmann, Russie.	Willy, Genève.
famil.,	Nieuport (Belgique).		M. Zocos, Grèce.

Les élèves marqués d'un § n'ont été régulièrement inscrits qu'au semestre d'hiver, ceux marqués d'un * qu'au semestre d'été.

* Dans cette liste ne sont pas compris les très nombreux auditeurs des conférences spéciales mentionnées à la page 12.

Fonte: Programa Geral 1912-1913 - AIJJR. Destacado em vermelho o nome do intelectual.

Nos documentos disponíveis nos AIJJR, encontramos outras menções a Francisco Lins que apontam para a sua permanência no Instituto até o semestre de verão de 1915, sendo como ouvinte nos semestres de verão de 1913 e inverno de 1913-1914, e aluno regular nos demais períodos. Outros dois outros sinais sobre Francisco Lins no Instituto chamam especialmente a nossa atenção.

O primeiro se refere a memória exposta por Bovet (1932, p. 191), na qual o autor ao mencionar alguns dos alunos do IJJR, aponta que “lá estavam os homens maduros, sorrindo condescendentemente com esse entusiasmo ou essa graça juvenil: o jornalista político do Brasil, o ex-oficial da marinha portuguesa, o Grande Conselheiro de Valais, o grupo de diretores da Escola Normal Turca [...]”. Em meio ao grande número de sujeitos que passaram pelo Instituto,

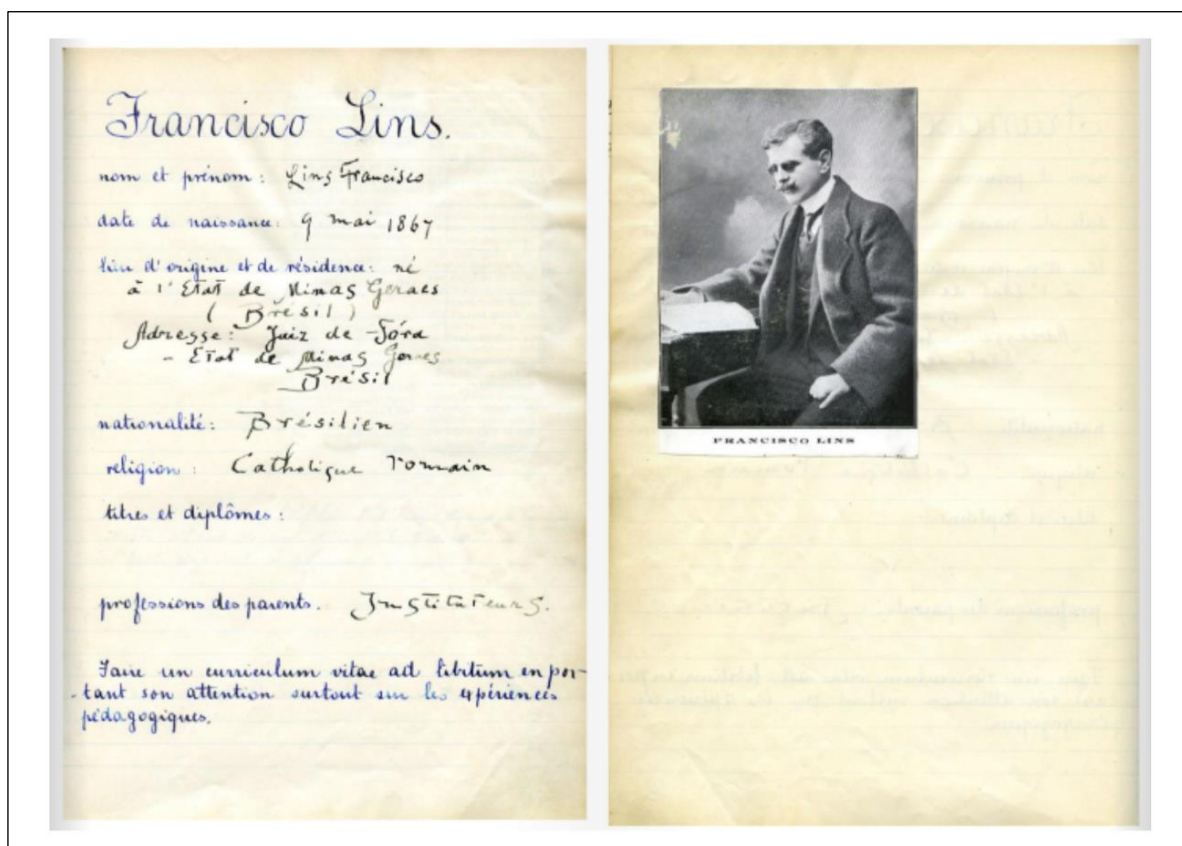
destacamos a escolha do autor em mencionar o jornalista brasileiro. Esse jornalista que, certamente, deixou uma marca nas memórias do diretor acreditamos referir-se a Francisco Lins.

Outro indício das boas relações construídas com o Instituto diz respeito ao fato de que o educador brasileiro figura em duas páginas do *Livre d'Or des élèves*¹⁹³. De acordo com o apontado por Hameline e Nóvoa (1990), a ideia do Livro nasce dentro do *Amicale*. A *Amicale*, associação de professores e alunos, tinha como objetivo estabelecer ligações duradouras entre o Instituto e os alunos, promover a coesão, colaboração e cooperação mais estreita entre alunos e entre alunos e professores (HAMELINE, NÓVOA, 1990). De acordo com os autores,

Na discussão dos estatutos da *Amicale*, aprovados em 25 de Junho de 1915, Claparède insiste na necessidade de uma apresentação pessoal de cada membro da sociedade através de um breve curriculum vitae, [...] Esta sugestão [...] revela claramente a intenção de Claparède: criar no Instituto um registo-testemunho, no qual as histórias individuais de uma população tão heterogênea viriam ilustrar o desígnio de uma história que doravante se pretende comum (1990, p. 06-07, grifo dos autores).

O livro continha os registros dos alunos que estiveram no IJJR entre 1912 e 1921. Ao todo, são cento e dezessete nomes, entre estes, consta o de Francisco Lins. Além dos dados pessoais gerais, o registro deveria conter um currículo com atenção nas experiências pedagógicas que, no caso de Francisco Lins, não foi preenchido. Destarte, traz uma fotografia do brasileiro, sentado, com o que parece ser um livro aberto à sua frente. Tal fotografia pode ser analisada como uma representação da imagem que o intelectual intencionava construir associada, principalmente, a sua atuação como jornalista e como amante dos livros e da escrita (FIGURA 39).

¹⁹³ De acordo com Santos (2020), houve dois volumes: o I (1912-1921) e *Livre d'or des eleve II* (1921-1938). No entanto, não conseguimos acessar o link disponibilizado pela autora e consta, nos AIJJR, apenas o Livre I.

FIGURA 39: Registro *Livre d'Or* – Francisco Lins¹⁹⁴

Fonte: AIJRR. Páginas 99 e 100. Disponível em:
<https://pt.calameo.com/read/0011515133e4ee213fc79>. Acesso em 02 out. 2022.

Daise Santos (2020), em sua dissertação intitulada “Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)”, objetivou compreender as razões, os percursos trilhados pelo intelectual em sua viagem, bem como seus desdobramentos, e as redes de sociabilidade nas quais se inseria. A autora apresenta Francisco Lins como educador, jornalista e escritor que, apesar da sua relevância, sua trajetória tem sido pouco explorada no campo da historiografia brasileira.

Segundo Santos (2020), Francisco Lins nasceu em 09 de maio de 1866, informação que diverge da que consta no *Livre d'Or* em que consta o ano de 1867 (figura 39). No entanto, nas informações disponíveis na Academia Mineira de Letras (AML)¹⁹⁵, consta o nome do

¹⁹⁴ As duas páginas apresentadas encontram-se de forma separada no link <https://pt.calameo.com/read/0011515133e4ee213fc79>. Para utilização como figuras neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e elaboramos a montagem para facilitar a visualização.

¹⁹⁵ Academia Mineira de Letras - <https://academiamineiradeletras.org.br/cadeiras/>. A AML foi criada em 25 de dezembro de 1909 na cidade de Juiz de Fora, MG. Segundo informações do Anuário de Minas Gerais (1911), a escolha do patrono da cadeira foi realizada por Francisco Lins que, desde a fundação da AML, foi empossado como sócio.

intelectual como fundador da cadeira de número 19, cujo patrono era o Padre Corrêa de Almeida, ao lado do nome, os anos de nascimento e falecimento – 1866 e 1933.

Nascido na cidade de Ubá, interior de Minas Geras, filho de professores primários, em uma família numerosa e de poucos recursos financeiros, Francisco de Paula Lins teria realizado seus estudos iniciais no interior da família até se mudar para a cidade de Ouro Preto, então capital do país. A partir de sua pesquisa, Santos (2020) aponta que, desde a infância, Francisco Lins demonstrava interesse pela leitura e pelo aprendizado da língua francesa que teria aprendido de forma autodidata. Em Ouro Preto, cursou o ensino secundário em Humanidade no Liceu Mineiro. Entretanto, não conseguiu permanecer no curso superior de engenharia.

Será ao jornalismo e à poesia que Francisco Lins se dedicará principalmente nas décadas seguintes. Nos jornais mineiros disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, encontramos indícios dessa atuação na imprensa e da sua produção literária com a publicação de livros de versos e poesias desde a década de 1880.

CANÇÕES DA AURORA – O inteligente e estudioso Sr. Francisco Lins, está publicando com este título, uma coleção de algumas de suas composições poéticas. [...] parece-nos que o jovem cultor das musas tem incontestavelmente inspiração, havendo entre seus versos alguns verdadeiramente bellos e denotando todos a habilidade de seu autor [...] (A PROVINCIA DE MINAS, 24 de dezembro de 1885, p.01).

HARPA DAS SELVAS – Já é bem conhecido o nome do autor do livrinho de versos que tem este título. Francisco Lins chama-se elle; moço de talento e de grande estro, já tem oferecido com as suas primeiras producções penhor bastante do que virá a ser quando o seu talento poético [...] houver chegado a sua completa maturidade [...] (LIBERAL MINEIRO, 14 de abril de 1888, p. 02).

Por absoluta falta de espaço deixamos de publicar hoje a continuação dos artigos sob a epigraphe Ensino Profissional, do nosso illustrado collaborador Francisco Lins, o que faremos na próxima semana (CORREIO DE MINAS, 13 de dezembro de 1896, p. 01).

Diante das informações que nos oferecem os jornais e revistas mineiros, menções, elogios e críticas, optamos por não aprofundar a investigação sobre a trajetória de Francisco Lins como poeta e jornalista tendo em vista os limites desse texto e, sobretudo, os nossos objetivos traçados para a pesquisa. Ademais, em sua pesquisa, Santos (2020) trilha esse caminho com afinco¹⁹⁶ e lança luz sobre um intelectual ainda desconhecido na historiografia da

¹⁹⁶ Entre as fontes utilizadas pela autora em sua pesquisa, destacam-se periódicos que não se encontram disponíveis no repositório da Biblioteca Nacional, a exemplo do Jornal do Comércio de Juiz de Fora, Minas Gerais.

educação brasileira. Seguimos então as trilhas já abertas pela pesquisadora e, em alguns momentos, construímos diálogos a partir da análise de novas fontes.

A autora elenca as diversas participações do intelectual mineiro na imprensa. Assim, apreendemos que Francisco Lins, além de colaborador do “Correio de Minas”, foi redator dos jornais “O Pharol” e o “Jornal do Comércio”, periódicos da cidade de Juiz de Fora. Se tornando, inclusive, sócio de “O Pharol”. Sobre sua atuação na imprensa periódica, Santos (2020, p. 33) pontua que

A atuação de Francisco Lins nesses e em outros diversos periódicos rendeu-lhe prestígio e uma extensa rede de sociabilidade, principalmente, em Juiz de Fora, haja vista que os jornais, entre o final do século XIX e início do século XX, constituíam-se como um importante espaço de sociabilidade dos intelectuais.

Outra informação relevante sobre o intelectual apontada pela pesquisadora diz respeito ao constante uso de pseudônimos: Franc Lins, Fábio Loti, Fábio Laurival, Léo Franck e Lins de França, sob os quais também publicava seus textos jornalísticos. A justificativa para tal uso é apresentada por Santos (2020, p. 37), “ele não gostava de como era chamado. Seu ouvido de poeta, muito preocupado com rimas e métricas, parecia incomodado com a pronúncia e as confusões que o nome poderia provocar”.

Conforme apontado por Roger Chartier (1996), uma marca importante e que caracteriza a identidade intelectual é justamente as estratégias de sociabilidade utilizadas e que permitem a sua inserção em pequenas sociedades nas quais grupos de intelectuais se encontram, discutem e realizam a troca de ideias. Homem de letras na sociedade mineira, Francisco Lins, além de escritor e jornalista, acadêmico da AML, envolve-se também no campo educacional.

De acordo com Santos (2020), ele exerceu o magistério por meio de aulas particulares e em instituições de ensino como o Liceu de Artes e Ofícios, antes de sua viagem para a Europa no ano de 1911. Todavia, suas publicações sobre a temática educacional não são profusas. É então sua relação com o campo político que poderá justificar a sua nomeação como representante do Governo Mineiro na Exposição Internacional de Turim, Itália, em 1911.

Santos (2020) destaca que o intelectual esteve sempre envolvido em questões políticas, manifestando suas opiniões enquanto jornalista, e que teria se engajado fortemente na campanha presidencial de 1910, demonstrando seu apoio em favor de Hermes da Fonseca e publicando o livro *A Campanha pró-Hermes*. Foi também correspondente do Arquivo Público Mineiro (APM) durante os seus primeiros anos de funcionamento, integrando um grupo de 114 correspondentes escolhidos a partir do seu destaque no cenário político. Associamos a isto, a

sua participação como membro fundador na AML e o reconhecimento social e intelectual adquirido.

Diante dos breves traços biográficos do intelectual aqui apresentados, compreendemos a escolha dos termos por Bovet (1932, p. 191) ao acessar as suas memórias sobre o ex-aluno, “o jornalista político do Brasil”. Corroborar com essa visão do intelectual, a apresentação que encontramos transcrita no jornal “O Pharol”

FRANCISCO LINS – Está, desde hontem na Capital o nosso prezado amigo e valente confrade Francisco Lins, redactor do “Jornal do Commercio” de Juiz de Fôra. Indefeso batalhador das boas causas que interessam ao bem publico, Francisco Lins, na actual campanha das candidaturas presidenciaes, attingiu ao mais alto grau, a que um jornalista póde aspirar, - a conquista de numerosas adhesões e da unanime admiração dos seus leitores. [...] O “Diário de Minas” abraça efusivamente o illustre jornalista e brilhante homem de letras (O PHAROL, de 27 de janeiro de 1910, p. 02).

Acerca dos motivos de sua nomeação enquanto representante oficial, Santos (2020, p. 73) acrescenta ainda que “além da visibilidade que as crônicas e posterior publicação do livro [...] proporcionaram-lhe, o engajamento político possivelmente também ampliou suas relações de afinidade dentro do Partido Republicano Mineiro (PRM)”, o que teria contribuído para a escolha de seu nome. Diante do exposto, compreendemos que, embora as circunstâncias não estejam claras, é possível atribuir um papel preponderante aos laços construídos pelo intelectual na sociedade que possibilitaram assumir essa função política.

Sobre os preparativos para a sua viagem à Europa, encontramos as primeiras pistas no jornal “O Pharol” (MG) de 11 de novembro de 1910. Na reportagem intitulada “Juiz de Fôra na Exposição de Turim”, Francisco Lins é apresentado como o “encarregado de dirigir os trabalhos relativos à representação de Minas Geraes na Exposição de Turim” (1910, p. 01). Cabia ao intelectual visitar os principais municípios para organizar as amostras que seriam enviadas à Exposição. Esse mesmo jornal anuncia a partida, em 10 de maio de 1911, de Francisco Lins e de sua esposa para o Rio de Janeiro e, de lá, para a Europa (O PHAROL, 1911, p. 02).

A Exposição Internacional das Indústrias e do Trabalho ocorreu de 29 de abril a 19 de novembro de 1911, na cidade de Turim. De acordo com Sanjad e Castro (2015, p. 822), a representação do Brasil contou com um pavilhão de “8.000 metros quadrados de área, divididos em três prédios com extensão total de 150 metros – e bem localizado, na sequência do Pavilhão da América Latina e anterior aos pavilhões belga, francês e alemão”. Os autores elencam diversas dificuldades que ocorreram durante a organização da mostra brasileira, mas ressaltam

que esta alcançou um grande sucesso expresso na quantidade de publicações, nos prêmios obtidos e no grande número de visitantes. Apesar da ênfase na exposição de produtos, sobretudo no café, também compunham a exposição elementos associados à educação.

Nesse sentido, destacamos o exposto Kuhlmann Júnior (2001) sobre o espaço que a educação passou a ocupar desde a Exposição realizada em Londres, em 1862. De acordo com o autor, as exposições “prestigiaram a educação como um signo de modernidade, difundindo um conjunto de propostas nessa área, que abarcava materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições – da creche ao ensino superior, passando pelo ensino profissional e pela educação especial” (KUHLMANN JUNIOR, 2001, p. 09). Por meio dessas exposições, as novidades educacionais eram difundidas, além de objetos e mobiliários escolares, era possível ter acesso aos métodos desenvolvidos em diferentes países.

Sobre seu percurso na Europa, Santos (2020) aponta que o intelectual, ao chegar, esteve rapidamente na França, Bélgica e Alemanha, antes de seguir para Turim para cumprir com a agenda de trabalhos. Finalizada a Exposição, de acordo com a autora, Francisco Lins dedicarse-ia então a outra atribuição que lhe fora conferida pelo Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais Delfim Moreira, a saber, estudar os institutos profissionais e as escolas primárias da Itália, Bélgica, Suíça, França e Alemanha. A viagem que, inicialmente, não deveria durar mais que alguns meses, estendeu-se por sete anos e contou com o subsídio financeiro do governo mineiro. O intelectual retornou ao Brasil apenas em dezembro de 1917. Desse período, conforme já apontamos, Francisco Lins permaneceu como aluno e ouvinte no IJJR de 1912 a 1915. Diante da longa duração de sua viagem, podemos questionar se ele permaneceu na Europa apenas com o subsídio do Governo e qual teria sido esse custo, certamente, extremamente alto para a época.

Apreendemos que os relatos da viagem produzidos pelo intelectual se encontram esparsos em correspondências e reportagens publicadas na imprensa periódica, durante e, principalmente, após o seu retorno. Em diferentes crônicas publicadas por Francisco Lins, ele apresenta as suas memórias sobre as instituições que visitou e os professores com quem dialogou, expressando as suas percepções sobre a organização do ensino. Sobre as escolas visitadas, Santos (2020) elenca que o intelectual visitou instituições direcionadas ao ensino de crianças anormais, como a na qual Alice Descoeudres lecionava na suíça, e a Escola Decroly, na Bélgica. Ainda segundo a pesquisadora, é possível que Francisco Lins tenha visitado também instituições de ensino agrícola e profissional.

De acordo com Santos (2020), não foi encontrado um relatório oficial da viagem comissionada. É importante destacar a importância dos relatos produzidos para a compreensão

sobre as viagens pedagógicas. De acordo com Mignot e Gondra (2007, p. 09), esses documentos permitem ao pesquisador aproximar-se das viagens, são “cartas, cartões-postais, diários, agendas, relatórios oficiais, registros autobiográficos, artigos publicados na imprensa e livros. São relatos de espanto, admiração, respeito e esperança”.

Constatamos, a partir da pesquisa de Santos (2020), que, embora Francisco Lins já tivesse iniciado seu caminho no ensino, foram as suas experiências no IJJR e a missão pedagógica que assumiu que ampliaram seu interesse e que forneceram os subsídios para a sua inserção efetiva no campo educacional. O olhar a partir das experiências educativas que observou permitiu que este inclusive defendesse reformas educacionais em Minas Gerais.

Após o retorno de sua viagem, em 02 de janeiro de 1919, é nomeado reitor do Externato do Gymnasio Mineiro de Barbacena. Sobre essa nomeação, o então presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes em mensagem ao Congresso Legislativo assinala que “foi nomeado reitor deste estabelecimento e está em exercício o sr. Francisco Lins, conhecido especialista em questões de ensino” (MINAS GERAIS, 1919, p. 44). Francisco Lins ocupou outras funções no campo educacional: foi também Inspetor técnico de Ensino, professor de português da Escola Normal de Juiz de Fora e Membro do Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais.

O intelectual participou ativamente do I Congresso de Instrução Primária de Minas em 1927, tendo sido nomeado para organizar os trabalhos. Neste congresso, o educador foi responsável pela função de relator da 4ª e da 6ª tese que tratavam sobre a Organização Geral do Ensino. Em relação a essa última, vale destacar que Francisco Lins defendeu a ideia de que o governo mineiro enviasse comissões de professores à Europa e aos Estados Unidos e contratasse educadores estrangeiros para contribuir com as reformas propostas. Nas palavras do intelectual, transcritas na Revista do Ensino (1927b, p. 478), “convém que se contratem no estrangeiro grandes pedagogistas, homens cheios de saber e de experiência, para que nos venham auxiliar na realização da grande obra em projeto”.

A defesa pela contratação de profissionais estrangeiros para atuar no Brasil é encontrada em textos do intelectual na imprensa, a exemplo de um de seus artigos publicados no jornal “O Paiz” do Rio de Janeiro em que, ao tratar sobre as escolas infantis, escreve

Aconselho que se contratem na Suíça as educadoras que se vão encarregar da organização dessas escolas em nossa terra. Conheço em Genebra uma professora notabilíssima, Mlle. Audemar, que poderia, com raro talento, desempenhar tão alta missão. E conheço outras, distinctíssimas também (O PAIZ, RJ, 15.11.1924, p. 04).

Para Santos (2020) o fato de Francisco Lins ter sido o primeiro brasileiro a estudar no IJJR lhe conferiu a tarefa de divulgar no Brasil as suas impressões sobre a Instituição e as ideias que ali circulavam. Buscamos então por sinais de que suas ideias tivessem circulado em jornais de outros estados brasileiros.

No Jornal “O Paiz”¹⁹⁷, de 22 de outubro de 1924, Francisco Lins aborda a sua viagem em um artigo intitulado “O problema da educação” e aponta para uma série de outros artigos que seriam publicados no periódico

[...] Depois do meu regresso, de um grande numero de notas que tomei no correr dos meus estudos, e ultimamente no Brasil, onde, ha mais de cinco anos, exerço as funcções de reitor do Gymnasio Mineiro de Barbacena, velho e conceituado instituto de ensino. tirei uma serie de artigos em que trato do grande problema, mostrando como elle se resolveu nos paizes do velho mundo e como, segundo a minha opinião, se deve resolver aqui. Esses artigos, que ha muito dormem na minha pasta, vão agora ser offerecidos aos leitores do PAIZ, graças á nimia bondade e gentileza do Exmo. Sr. doutor Vilella dos Santos, illustre presidente da sociedade que edita o brilhante quotidiano. Sem duvida, o momento é azado para que se publiquem, visto como, não só a União, mas ainda todos os nossos Estados se occupam actualmente da reforma da instrucção publica. Oxalá possa o meu trabalho, um nadinha ao menos, concorrer para que definitivamente se resolva o intricado problema (O PAIZ, RJ, 1924, p. 04).

Ao analisarmos o texto, identificamos que o intelectual inicia a sua escrita apresentando as missões que assumiu na sua viagem à Europa. Ao transcrever tanto o texto do Secretário do Interior que lhe atribuía a tarefa de visitar e estudar as instituições de diferentes países, quanto as palavras do Consul Geral do Brasil em Genebra na época ao seu respeito, Francisco Lins se apresenta aos leitores do jornal carioca como uma figura autorizada a falar sobre as questões educacionais.

Santos (2020) aponta que, além da tentativa de contribuir para o debate educacional, as publicações de Francisco Lins tinham também o intuito de apoiar e fazer propaganda para o governo do Estado de Minas tendo em vista que se tratava de um jornal de circulação nacional. Assim, nesse periódico, o intelectual publicou nove artigos entre os meses de novembro e dezembro de 1924, com os seguintes títulos: A educação, a instrucção e o lixo; Escolas infantis; Grupos escolares; Escolas para anormaes; Escolas primárias superiores; Escolas normaes; Reformas das Escolas Normaes; Um novo Gymnasio; e Uma faculdade de sciencias da educação.

¹⁹⁷ Em sua dissertação, Santos (2020) traz uma caracterização deste periódico.

Percebemos que Francisco Lins não se limita a tratar de suas experiências enquanto viajante e daquilo que observou na Europa, mas expõe suas ideias, por meio de uma linguagem que, às vezes, busca ser leve e aproxima-se de textos literários, e outras com um tom forte e incisivo, sobre as principais questões que pretende discutir. Do mesmo modo, são perpassados por referências a experiências estrangeiras, seja nos nomes das instituições citadas, nas menções aos intelectuais desses países ou nos termos em outros idiomas, o que buscam denotar o conhecimento do intelectual sobre a temática.

Seus textos trazem ainda a sua experiência na educação mineira, os elogios ao que estava sendo realizado e as suas opiniões sobre aquilo que precisaria ser modificado ou implantado a partir da apropriação das realizações de outros países. Em suas palavras, o intelectual critica o mero imitar as experiências estrangeiras, para ele o “imitar idiotamente” e afirma que “ninguém pensa, não direi em criar, mas em adaptar, e isso é o que nos cumpre” (O PAIZ, 23.11.1924, p. 05).

Apreendemos, assim, que o intelectual teria assumido o papel de semeador das ideias da Escola Nova por meio da imprensa, nas instituições que atuou e nos cargos que ocupou. Mesmo após o seu retorno, Francisco Lins buscava manter as relações com os antigos professores e o conhecimento sobre aquilo que estava acontecendo no IJJR, por meio de correspondências, por exemplo, para Paul Godin e Claparède.

Ao analisar a viagem do intelectual a Europa, Santos (2020, p. 166) conclui que essa “significou para o mineiro explorar, comparar, criar, mediar e interferir na realidade educacional brasileira, como também produziu para sua própria vida outros muitos significados, marcando sua trajetória”.

Destacamos assim que, embora Francisco Lins não tenha viajado para estudar no IJJR enquanto educador, essa viagem o transforma, e legitima a sua atuação na sociedade como um reconhecido “especialista em questões de ensino”. Três anos antes de seu falecimento, em abril de 1933, Francisco Lins retorna a Europa e visita seus antigos mestres, Claparède e Ferrière antes das viagens destes ao Brasil em 1930. De acordo com Santos (2020), o intelectual foi novamente comissionado pelo Governo do Estado e publicou crônicas a respeito da viagem na imprensa mineira. Na cronologia escrita sobre Ferrière, consta que este recebeu Francisco Lins em 11 de março de 1930 em Genebra (CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2020). Sobre a possível contribuição do intelectual mineiro para a vinda de educadores do Instituto ao Brasil no final da década de 1920, retornaremos na última sessão desse trabalho.

4.1.2 A jovem educadora católica Laura Lacombe (1924-1925)

Antes de nos debruçarmos sobre a passagem de outro brasileiro como estudante no IJJR, o fato de que isso ocorreu apenas no ano de 1925 atrai a nossa atenção e provoca questionamentos. Tendo em vista a nossa compreensão do papel que o Instituto assume no cenário internacional como espaço de formação de educadores que atraía pessoas de diferentes partes do mundo interessados nos novos métodos de ensino, considerado o principal centro de difusão do movimento da Escola Nova, por quê apenas 13 anos depois o IJJR recebe outros brasileiros?

Formulamos algumas hipóteses nesse sentido. Alguns aspectos podem ter interferido tanto na circulação de informações sobre o IJJR no Brasil quanto na iniciativa de viagens a Europa. Notadamente, nos referirmos a Primeira Guerra Mundial entre os anos de 1914 e 1918; e a pandemia da gripe espanhola que afetou parte da população mundial em 1918. Conforme apontamos anteriormente, com a Primeira Grande Guerra, a partir de 1916, o IJJR passou por uma forte crise financeira, tendo que reduzir seus custos, que começa a diminuir apenas no ano de 1921 quando passa a ser subvencionada pelo Estado de Genebra. Certamente, as estratégias de divulgação do Instituto também foram reduzidas devido à crise financeira.

Corroboramos com essas hipóteses o fato de que, ao realizarmos uma pesquisa na Hemeroteca Digital Brasileira, escassas foram as informações encontradas sobre o Instituto na sua primeira década de funcionamento. Encontramos apenas duas menções¹⁹⁸. Nos “Archivos Brasileiros de Psychiatria, Neurologia e Medicina Legal” do Rio de Janeiro (1913, p. 151-152) identificamos o seguinte texto

Escola das Sciencias da Educação (Instituto J. J. Rousseau) Genève
Fundado por Ed. Claparede e S. Bonet começou a funcionar de 21 de outubro de 1912 a 21 de Outubro de 1913 o primeiro anno do curso de Sciencias de Educação na Suissa. A Escola recebe alunos de ambos os sexos, maiores de 18 annos, uma vez que provem preparo prévio e aptidões para o estudo, devendo os candidatos, no acto da inscrição, além da taxa da matricula, apresentarem attestado de idoneidade moral e designarem a carreira especial a que se destinam. Segundo o aproveitamento e aulas frequentadas os discípulos poderão obter simples certificados ou um diploma. O Instituto se propõe a ser, além de uma escola, um centro de pesquisas e informações, formando para tal uma bibliotheca, um laboratório e uma revista pedológica.

¹⁹⁸ Para a pesquisa na Hemeroteca, utilizamos o filtro por período, selecionando o recorte de 1910 a 1919; local: todos; periódico: todos; e os termos “instituto j. j. Rousseau” e “instituto Rousseau”. Obtivemos apenas duas ocorrências.

O texto que integrava uma seção intitulada “Revista das Revistas” e assinado por Plínio Olinto, trazia ainda informações sobre a organização do curso e as disciplinas a serem lecionadas. A partir da organização da seção, conclui-se que os dados apresentados podem ter sido extraídos de uma revista a qual o autor do texto teve acesso, embora este não faça uma menção direta.

A outra notícia corresponde a uma já mencionada neste trabalho sobre o professor do Instituto Dr Paul Godin, publicada pelo periódico “Educação e Pediatria” (1914), que traz alguns dados biográficos e as suas contribuições sobre o estudo do crescimento humano. Essa notícia faz referência a um artigo publicado no periódico do IJJR em julho do ano anterior.

Embora sejam apenas duas ocorrências, na nossa percepção, essas apontam para a circulação de notícias relacionadas ao Instituto no Brasil por meio de uma imprensa especializada, provavelmente o próprio *L’Intermediaire*, mas de forma restrita a um grupo de intelectuais. Todavia, é importante ressaltarmos, mais uma vez, as limitações do sistema de reconhecimento de caracteres do Repositório e o possível falseamento dos resultados.

Na segunda década do século XX, identificamos que as menções sobre o Instituto presentes na imprensa brasileira centravam-se nas ações de intelectuais brasileiros e estrangeiros. Do mesmo modo, encontramos indícios da relação do Instituto com o Brasil associada a atuação junto a Liga das Nações que também possuía sua sede em Genebra. Assim, entre os anos de 1922 e 1923, notícias veiculadas em jornal do Rio de Janeiro e de Pernambuco referem-se a Conferência Internacional de Esperanto convocada pelo Instituto e sediada na Liga, para a qual o Brasil foi convidado.

O “Correio Paulistano” de 05 de abril de 1922 noticiava que “o Dr Ferreira Chaves recebeu do Instituto J. J. Rousseau, da Suíça, um convite para que o Brasil se faça representar no congresso de professores de Esperanto que por iniciativa do mesmo Instituto se reunirá em Genebra, de 8 a 21 do corrente mez”¹⁹⁹. A notícia indicava ainda que as sessões seriam realizadas na secretaria da Liga das Nações. O Jornal “Diário de Pernambuco” de 06 de abril de 1922, apresentava na seção “Telegrammas” notícia semelhante.

O Jornal “O Imparcial” do Rio de Janeiro, por sua vez, em edição do dia 19 de abril de 1923, ilustra, em sua primeira capa a notícia sobre o 7º Congresso Brasileiro de Esperanto com representantes do governo e dos estados. A reportagem cita o incentivo oferecido pela Liga das Nações e a recomendação pela disseminação do ensino do Esperanto por todos os países e que

¹⁹⁹ Joaquim Ferreira Chaves Filho (1852-1937), nascido em Recife, Pernambuco, ocupou diversos cargos políticos no governo do Rio Grande do Norte, governador e senador. Entre 1921 e 1922, ocupou o cargo de Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores.

a Conferência realizada no ano anterior teria sido convocada pelo Instituto contando com a participação de 28 países, entre eles, o Brasil.

Ocupa destaque ainda nas páginas dos jornais do Rio de Janeiro a viagem da educadora Laura Jacobina Lacombe para estudar no Instituto, na qual nos concentraremos neste tópico. O Jornal do Brasil, de 05 de abril de 1925, traz uma notícia intitulada “Curso Jacobina”

[...] O Curso Jacobina, que já é uma das primeiras Instituições de ensino feminino do Rio do Janeiro, e que há mais de 20 anos procura constantemente progredir, aperfeiçoando seus métodos de educação, não querendo ficar alheio à grande ação renovadora que se opera grande nos centros mais cultos de todo o mundo, tomou corajosamente sobre seus ombros a iniciativa que em mais larga escala devia caber aos governos. É assim que resolveu enviar este ano a Europa uma de suas directoras, a jovem professora, senhorita Laura Lacombe, para acompanhar nos meses de inverno em Genebra, os cursos do Instituto J. J. Rousseau em Genebra, que é hoje sem contestação o centro do movimento chamado “educação activa”, destinado a transformar no mundo inteiro a mentalidade dos professores e dos alumnos das novas gerações. [...] Estão a frente de tal movimento os nomes eminentes dos professores Claparède, Bovet e Ferrière, cujos cursos a senhorita Laura Lacombe tem acompanhado com todo o aproveitamento que era de se esperar de seu sólido preparo e de seu entusiasmo pela causa da educação (JORNAL DO BRASIL, 1925, p. 13).

Conforme identificamos em notícia anterior desse mesmo jornal, Laura Lacombe havia partido com destino a Europa desde o início de dezembro do ano anterior (JORNAL DO BRASIL, de 07 de dezembro de 1924). A notícia menciona ainda que a professora teria levado consigo uma carta de apresentação do Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Antônio Carneiro Leão²⁰⁰. Em seu retorno, previsto para maio do mesmo ano, Laura Lacombe deveria vir acompanhada de uma ex-aluna do Instituto para integrar o corpo docente da Escola Jacobina. Entretanto, não encontramos indícios que este último dado se efetivou.

O Curso Jacobina, depois Colégio Jacobina, foi fundado no bairro de botafogo, Rio de Janeiro, no ano de 1902, por Isabel Jacobina Lacombe e Francisca Jacobina Lacombe. O Colégio foi criado com a finalidade de atender ao público feminino e atender às demandas de uma sociedade que se modernizava e exigia uma educação diferenciada para a mulher burguesa (CARUSO, 2006).

²⁰⁰ Antônio de Arruda Carneiro Leão, nasceu no Recife em 02 de julho de 1887 e faleceu no Rio de Janeiro em 31 de outubro de 1966. Além de Diretor Geral da Instrução Pública, de 1922 a 1926, o intelectual foi o responsável pela Reforma no Distrito Federal – Rio de Janeiro (1922) e de Pernambuco (1928).

A notícia publicada no Jornal do Brasil inicia com a menção a um congresso²⁰¹ que teria sido realizado por ocasião das celebrações do centenário da Independência do Brasil no qual teria sido defendida a proposta de que fossem enviadas comissões de professores, todos os anos, à Europa e à América do Norte, para estudar nas melhores instituições de educação. Essa proposta não teria sido adotada. A iniciativa do Colégio Jacobina seria então uma resposta a essa proposição.

Ao apresentar Laura Lacombe, Caruso (2006, p. 143) aponta que

Suas viagens com fins pedagógicos iniciaram-se quando ela teve que auxiliar sua mãe na direção do Curso Jacobina na década de 20. A família Jacobina, tendo consciência de que a jovem Laura ainda não estava preparada para substituir sua mãe no ofício de maior responsabilidade dentro da instituição educacional, começou a pensar em uma solução plausível para que Isabel pudesse descansar dessa função que tomava tanto seu tempo, principalmente a partir do crescimento do colégio nos últimos anos. Por isso, em 1924, Isabel Jacobina Lacombe cogitou trazer uma professora da Europa para tomar conta do colégio, mas o amigo Carneiro Leão, diretor da Instrução Pública na época, sugeriu que ao invés de ela mandar vir alguém de fora, que mandasse Laura à Europa.

A partir de Caruso (2006) percebemos a influência de Carneiro Leão na realização da viagem e o destaque da missão atribuída à Laura. Apreendemos por meio das fotografias e das notícias de jornal que Laura Lacombe era uma jovem, membro da sociedade carioca, vice-diretora de uma Instituição educativa renomada do Rio de Janeiro que assumia uma tarefa importante não apenas familiar, mas perante uma elite intelectual interessada nos resultados de sua viagem. Assim, atrai a nossa atenção essa carta de Carneiro Leão, seria apenas uma carta de recomendação apresentando a jovem educadora e lhe conferindo as credenciais necessárias para seu ingresso ou haveria algum interesse em transmitir alguma mensagem e construir relações entre o Brasil e o Instituto?

Sobre o retorno da educadora, o Jornal Correio da Manhã (1925) apontava que este teria ocorrido no dia 05 de junho daquele ano. A partir de sua volta, a educadora realizou conferências também noticiadas pela imprensa. O Jornal do Brasil (RJ), de julho de 1925, divulga a conferência que Laura Lacombe realizaria no dia 09 de julho, na Escola Politécnica, a convite da Associação Brasileira de Educação apresentando o trabalho intitulado “Observação sobre o ensino na Suíça” (JORNAL DO BRASIL, 1925, p. 11). A Revista Brasileira de Ensino

²⁰¹ Localizamos dois Congressos realizados no rio de Janeiro, no ano de 1922 transversais ao campo educacional: Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (27 de agosto a 05 de setembro); O Congresso de Instrução Secundária e Superior que foi denominado, posteriormente, como 4.º Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária (setembro e outubro de 1922).

e a Revista ABC, ambas do Rio de Janeiro, também noticiaram a conferência. A reportagem da Figura 40 aponta que a educadora faria conferências no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte para professores sobre os métodos pedagógicos do IJJR, além de trazer uma entrevista realizada com a educadora.

FIGURA 40: Uma visita às escolas de Genebra através do pensamento da senhorita Lacombe (recorte)

O JORNAL — Quarta-feira, 8 de Julho de 1925

Uma visita às escolas de Genebra através o pensamento da senhorita Lacombe

Os métodos do Instituto "J. J. Rousseau" apreciados por uma professora brasileira

A senhorita Laura Lacombe, que regressou há dias de Genebra, traz interessantes observações sobre os métodos pedagógicos do Instituto João Jacques Rousseau. Para dentro em pouco, nesta capital, e em Belo Horizonte, conferências dedicadas aos membros do magistério primário em

dominar quem a ver tudo! vida, de trabalho criando filhos das sociedades; e arido, vivendo a companhia e ainda sala, dia, fora de casa. Idosa também, esta cruz do Maria Dorthas ora da costa, foi velhinha no traço antigo. O ar-anos reclamou remota e peno do mundo. velou ao mudo recordação. A leccionar. Não al: havia uma pouca das an- o a copa, recopsta à chuva, pela casa toda. ficar-se de que ura o crime a mbar o dinheiri- e mal-a se na servil; era

Uma dessas mul- a policial deira aloucos, alfur- amília que pro- nos arranjos do- me poconhentas olia deira a li- narem profissio- tatico pondo an- le porigo de fur- des de toda es- vel crime de que si um anno, d- os Amoral. infeliz velhinha por cima do seu te esmagado. A fêra hedionda

— E sobre esses methodos?
— O modo moderno é o chamado "Ecole Active". É, para a criança, um methodo principalmente intuitivo, onde se empenha uma grande importância aos trabalhos manuaes. Por esse methodo, as materias são llecionadas em conjunto, trabalhando as crianças pelo proprio estímulo. Em seguida, adduziu:
— Devo fazer da magnifica impressão que deixam nos visitantes as escolas primarias de Genebra. As materias do curso primario são as mesmas adoptadas entre nós. Lá, o curso é feito em sete annos, além das escolas materiacas — que equivalem aos nossos "Jardins da Infancia". O que é interessante naquellas escolas é ser a disciplina mantida pelos proprios alumnos. Acredito que para isso muito concorrem os caracteristicos da raça. Não sei se na França ou entre nós o ensino desse methodo teria exito. Em conferencias que realizarei opportunamente, desenvolverei essas observações.
Em seguida, como terminando o fio das suas reminiscencias, a senhorita Laura Lacombe falou do ensino da musica e da vida dos estudantes de Genebra.
— A musica é llecionada por um methodo todo intuitivo e que procura despertar no alumno, principalmente, o sentimento artistico. Parece que em nenhuma parte do mundo se adoptam methodos de tão grande proveito. Até nas escolas primarias o solfejo começa a ser ensinado ás crianças do sexto anno de idade. É por isso que nas escolas



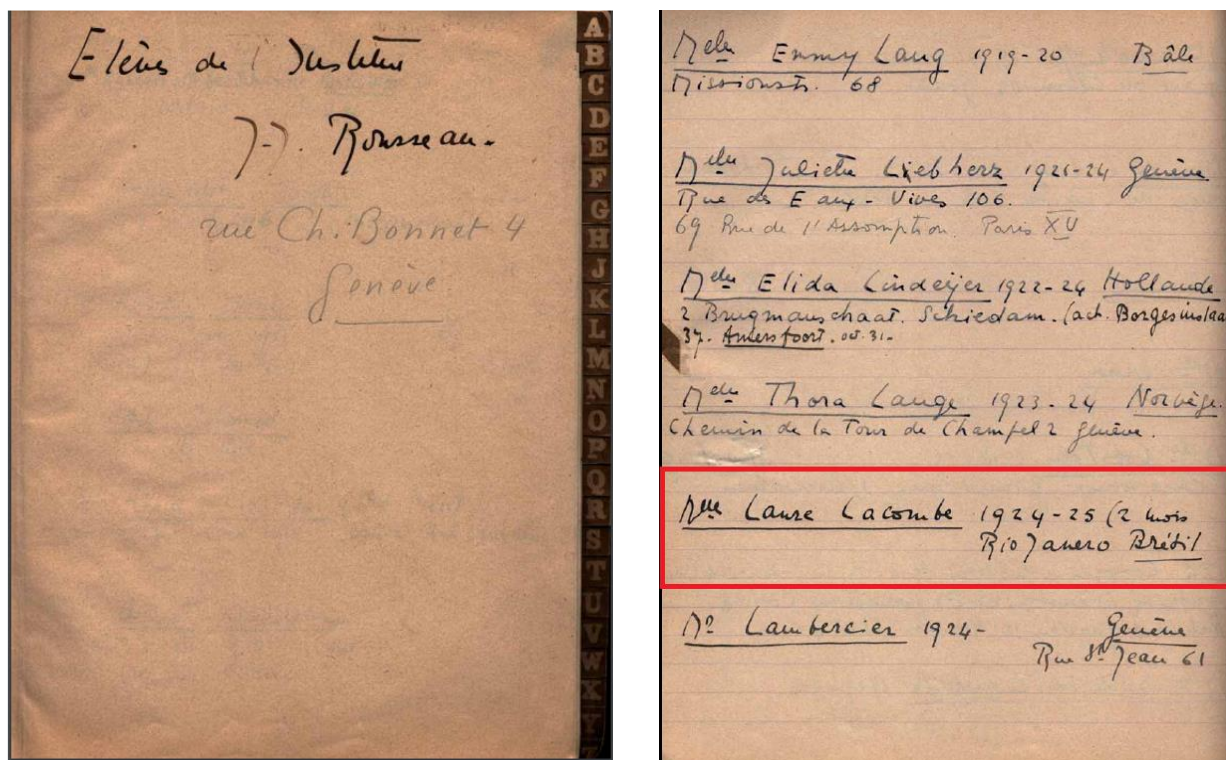
A senhorita Laura Lacombe

Fonte: O Jornal (RJ), 08/07/1925, p. 05 – Hemeroteca Digital Brasileira

Acerca dos vestígios da passagem da educadora pelo IJJR, encontramos seu nome, por exemplo, em uma lista dos alunos de 1921 a 1925 (FIGURA 41). O documento apresenta-se como uma caderneta organizada por ordem alfabética. Notadamente, a ordem refere-se ao sobrenome do aluno. Inferimos que os registros manuscritos deveriam conter, além do nome, a localidade de origem, o período em que esteve no Instituto e o endereço em Genebra. No

entanto, muitos estão incompletos, constam apenas o nome e o período. Os registros sobre a brasileira, corresponde à página 40 do documento.

FIGURA 41: Capa Lista de alunos 1912-1925 e lista de alunos – Laura Lacombe



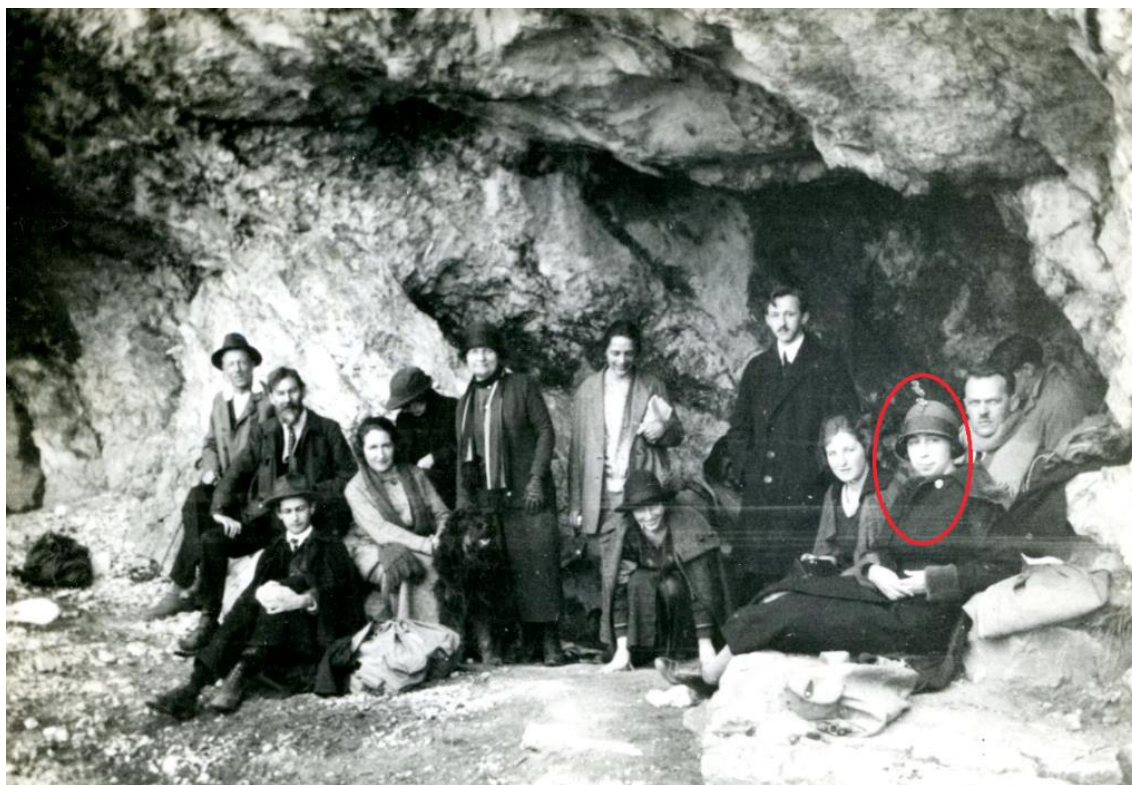
Fonte : Archives Institut Jean jacques Rousseau. Destacado em vermelho, o nome de Laura Lacombe.

Disponível em :

https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/7214/4309/8256/Repertoire_nom_dEleves_1912-19251.pdf. p. 01 e p. 40. Acesso em: 12 set. 2022.

Do mesmo modo, em outra lista o nome de Laura Lacombe aparece indicando a sua participação no semestre de inverno de 1924 a 1925, seguido dos nomes de Jean Louis Claparède, filho de Claparède, e Marc Lambercier, que viria a se tornar professor do Instituto. Nos AIJR, é possível acessar também uma fotografia em que a educadora está (FIGURA 42).

FIGURA 42: Laura Lacombe no IJJR (1925)



Fonte : Archives Institut Jean Jacques Rousseau. Em destaque, Laura Lacombe. Disponível em: <https://phototheque.unige.ch/aijrr/unige:72706>²⁰².

Na fotografia, Laura Lacombe está junto com outros alunos e, ao menos, um professor do IJJR, Claparède. Trata-se de um passeio numa região montanhosa próxima à Genebra. Na legenda original da foto, faz menção a um curso. Certamente, trata-se de uma das atividades práticas característica do Instituto.

Para compreendermos a trajetória da educadora e os caminhos percorridos em sua viagem, recorreremos não apenas aos vestígios encontrados na imprensa, mas à historiografia que contempla a atuação da educadora no campo educacional. Nesse sentido, destacamos as pesquisas desenvolvidas por Andrea Caruso e Ana Chrystina Mignot que trazem contribuições para o nosso estudo.

Laura Jacobina Lacombe, nasceu no ano de 1897, no Rio de Janeiro, filha de Domingos Lourenço Lacombe e Isabel Jacobina Lacombe (FIGURA 43). Ao tentarmos compreender que era a intelectual, percebemos, tal qual destacado por Caruso (2006), que o lugar que ela ocupava

²⁰² A fotografia integra o acervo dos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau. Título original : Les membres de l'Institut sont réunis dans la grotte du Sabloz pour un cours.

na sociedade era o de mulher, branca, católica e integrante de uma elite da sociedade carioca da época.

FIGURA 43: Senhorita Laura Lacombe (1925)



Fonte: Revista da Semana (RJ). 16 de maio de 1925. p. 10. Hemeroteca Digital Brasileira.

Laura Lacombe iniciou e concluiu os seus estudos junto com suas irmãs no que viria a ser o Colégio Jacobina. Inconformada por ter que educar as filhas em um colégio comum, tendo estudado em colégio americano, o "Colégio Progresso", Isabel Lacombe resolveu fundar um colégio para educar as filhas e amigas. Em seu relato sobre o Colégio, Américo Lacombe, irmão de Laura, menciona que a proprietária do Colégio Progresso viajava todos os anos para os Estados Unidos e, de lá, trazia livros novos e outras coisas. Nas palavras dele, "era um colégio

muito adiantado pedagogicamente” (LUSTOSA, 1996, p. 13). Certamente, essa memória para ter sido repassada para o filho, ficou na lembrança de Isabel Lacombe e na construção do que para ela contribuiria para uma educação diferenciada.

Laura Lacombe atuou como professora de crianças entre 5 e 6 anos. Tendo sido a única entre as irmãs que permaneceu solteira, foi a escolha para auxiliar a sua mãe na direção do Colégio a partir do início da década de 1920, se tornando, posteriormente, diretora da Instituição em 1936. Importante destacar que Isabel Lacombe, ao lado de outros intelectuais da educação brasileira, como Heitor Lyra da Silva, Amoroso Costa, Bertha Lutz, Armanda Álvaro Alberto, Fernando Laboriau, Branca de Almeida Fialho, Fernando Magalhães, Francisco Venâncio Filho e Carneiro Leão, entre outros, integrou a criação da Associação Brasileira de Educação em 16 de outubro de 1924. De acordo com Carvalho (1998), Isabel Lacombe integrava a diretoria da Instituição empossada em outubro de 1928. O nome de Laura, por sua vez, aparece como membro do conselho diretor de 1930.

Caruso (2006) aponta os laços de amizade entre Heitor Lyra e as diretoras do Colégio Jacobina e que, mesmo antes do início das viagens pedagógicas de Laura Lacombe, ideias modernas ligadas a educação orientavam as ações da Instituição por meio da influência desse intelectual que atuava também como professor da escola e conselheiro. Segundo a autora, Heitor Lyra foi o responsável pela implantação de muitos métodos trazidos da Europa na primeira década do século XX dentro do Colégio Jacobina. Compreendemos assim, as redes construídas que envolviam o Colégio Jacobina e a ABE, bem como destacamos a prática das viagens pedagógicas como uma estratégia para observar, conhecer e se apropriar de novos métodos educacionais.

Para Mignot (2017, p. 334), o IJJR, na década de 1920, “se constituía enquanto principal destino de educadores que buscavam se aproximar do conhecimento científico e dos métodos de ensino mais adequados ao desenvolvimento psicológico infantil”. Segundo Caruso (2006), ao ter acesso aos novos métodos de ensino por meio da viagem à Europa, Laura e sua mãe não apenas se apropriaram e aplicaram inovações no Colégio, como buscaram contribuir com a disseminação do ideário da Escola Nova ao integrarem a ABE. De acordo com a autora, a ABE

[...] contava, assim, com a participação de educadores, médicos, engenheiros, advogados e demais interessados nas questões educacionais do país. Ocupando lugar de destaque entre as associações devido à sua importante contribuição ao processo de transformação do campo educacional, atuava promovendo a discussão de temas relacionados à educação em cursos, pesquisas, conferências, congressos e publicações. A visibilidade da entidade, principalmente no período entre as décadas de 20 e 30 do século XX, tornava-

se cada vez maior, aglutinando intelectuais que ajudaram a impulsionar o movimento renovador da educação no Brasil (CARUSO, 2006, p. 144).

Corroborar com essa perspectiva a visão de Bomeny (2003) de que a ABE tinha como objetivo influir na implantação de políticas para a educação nacional que superassem a mera ênfase na alfabetização. Segundo a autora (2003, p. 32) “a Associação Brasileira de Educação agregou educadores e reformadores que engrossaram as fileiras do próprio movimento da Escola Nova entre nós”. E acrescenta ainda que essa elite de educadores se empenhava em difundir no Brasil os avanços no campo da educação em vigor na Europa e nos Estados Unidos, tendo a ciência moderna como princípio e como orientação fundamental nos processos de inovação, especialmente, a psicologia.

Nagle (2009, p. 140), por sua vez, ao tratar sobre a Associação considera esta como “a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; [...] e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências”.

Compreendemos, assim, que a ABE, que também possuía sua sede no Rio de Janeiro, destacou-se no cenário educacional do período como um espaço em que se discutiam as políticas educacionais elaboradas e se propunham sugestões, por meio da articulação com outros Estados por meio de eventos locais e de configuração nacional, além de publicações pedagógicas.

Por ocasião da I Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, realizada na cidade de Curitiba em dezembro de 1927, Laura Lacombe apresentou duas teses, número 09 e número 24, respectivamente. Na primeira delas, intitulada “Comunicação sobre o *Bureau International D'éducation*”, seu nome é seguido da informação “Rio de Janeiro (sócia correspondente do B.I.E.)”; já na segunda, “A educação e a paz”, seu nome é acompanhado da filiação à “Associação Brasileira de Educação e Curso Jacobina — Rio de Janeiro, DF”.

Ao analisarmos os textos, nos deparamos com a intelectual que assume a função na Conferência de fazer conhecer e de apresentar aos demais participantes os objetivos do BIE. Nas palavras de Laura Lacombe, o Bureau foi

[...] organizado a fim de multiplicar os pontos de contato entre os povos, o que é de uma grande importância para favorecer a cultura pública. O Bureau é um cérebro de documentação e informações para tudo o que diz respeito a educação. Quantas vezes fica facilitada a solução de um problema de educação ou instrução pelo conhecimento de trabalho idêntico resolvido em outro país (LACOMBE, 1927, p. 99).

Com temática transversal aos objetivos do BIE, Laura Lacombe na sua outra tese apresentada, esse um texto de duas páginas, aborda a importância da educação para paz, ressaltando o papel dos professores e apresenta como antagônicas e incompletas duas correntes que são prejudiciais quando levadas ao exagero: o internacionalismo e o nacionalismo. A intelectual enfatiza a necessidade de promover a solidariedade e a cooperação entre os povos iniciando pela educação das crianças. Para a autora, essa aprendizagem precisa ser desenvolvida desde a escola e “mais tarde ela compreenderá melhor, quando enfrentar os problemas sociais e universais. Quando se sai do seu país e se sente, ao contato de outros povos, os traços morais que nos diferem, compreende-se melhor o que deve ser esse sentimento de cooperação”.

Percebemos assim que a educadora, após a sua primeira viagem em 1924 e as experiências vivenciadas passou a ocupar outros espaços e a legitimar-se no campo educacional nacional e internacional. Mignot (2017, p. 338) aponta essa viagem como o início da constituição de Laura Lacombe enquanto “uma interlocutora credenciada para opinar a respeito de livros e leituras, cinema, imprensa, relação pais e professores, no interior da Associação Brasileira de Educação”. Os estudos desenvolvidos por Mignot fornecem outros elementos que corroboram com a nossa percepção.

Mapeando os trabalhos sobre a educadora, encontramos os seguintes textos: “Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias” (2016), no qual analisa documentos, organizados pela educadora e disponíveis no acervo da ABE, atrás de pistas de como Laura se apropriou das propostas escolanovistas que lhe serviriam, posteriormente, à produção e difusão do discurso educacional católico; “Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem” (2017), em que a autora analisa a viagem de Laura Lacombe para estudar no IJJR a partir de um diário de viagem elaborado pela viajante; e o artigo produzido em conjunto com Raquel Lopes Pires - “Entre ‘verdadeiros apóstolos’: uma educadora brasileira no Congrès International d’Éducation Nouvelle (Locarno – 1927)” (2019), em que as autoras analisam o relatório apresentado pela educadora sobre a sua viagem a Locarno, Suíça, em 1927, quando representou a ABE no IV Congrès International d’Education Nouvelle.

Esse conjunto de textos nos auxiliam no entendimento da intelectual, sobretudo, de uma intelectual educadora e viajante que construiu e registrou as memórias sobre as suas travessias, contribuindo para que também aqueles que não viajaram pudessem ter acesso às suas experiências, e, no caso dos pesquisadores, de refazer seus itinerários e apreender os sentidos das viagens.

Apreendemos, a partir de Mignot (2017) a importância que a passagem pelo IJJR teve na vida da educadora expressa, por exemplo, na escolha dos termos com que se refere a sua

experiência em uma solenidade promovida pela ABE em comemoração ao centenário de Claparède

Faz quase cinquenta anos, recebemos boa acolhida nas salas do ‘Institut Jean Jacques Rousseau’, que frequentávamos o ‘Vieux Champel’, onde se achava a mansão em que residia o Professor Claparède, em cujo parque fervilhava a alegria da ‘Maison des Petits’. Éramos uns trinta e seis alunos de quatorze países diferentes, todos cativados pelo acolhimento dos mestres Bovet e Claparède que, unidos como dois irmãos, realizaram, felizes, o seu sonho de renovação da pedagogia. (LACOMBE, 1973, s/p *apud* MIGNOT, 2017, p. 337)

É também por meio das pesquisas desenvolvidas pela autora que identificamos que, assim como Francisco Lins, Laura Lacombe buscou manter os laços construídos principalmente com os professores do Instituto, por meio de correspondências e ao participar de eventos internacionais, além da sua relação com o BIE.

Na busca por indícios da permanência dessas redes, seguindo as pistas indicadas por Carvalho (2021) encontramos na Revista Pour l'Ére Nouvelle da LIEN, de abril de 1928, o Boletim do BIE, em sua seção “Breves notícias de diversos países”

BRASIL. A Conferência Nacional de Educação reuniu-se em Curityba (Paraná) em 19 de dezembro de 1927, aniversário da emancipação política do Paraná. A sessão inaugural foi presidida por autoridades civis, militares e educacionais. 17 Estados do Brasil estiveram representados e o número de delegados subiu para 200. A Conferência criou 8 comissões: duas para o ensino fundamental, uma para o ensino médio, uma para o ensino profissional e superior, três para assuntos gerais e um para higiene escolar. Entre as teses apresentadas, é preciso citar a de Me Laura Lacombe sobre Educação e Paz. Ela também enviou à Conferência um memorando sobre o B.I.E. que foi lido na assembleia geral e permitiu ao nosso correspondente, Sr. Lourenço-Filho, angariar-nos muitos adeptos. Os anais da Conferência serão publicados. O Curso-Jacobina no Rio de Janeiro, dirigido por nossa dedicada integrante, a Sra. Laura Lacombe, e vários membros de sua família, acaba de comemorar 25 anos de fundação em grande estilo ²⁰³ (PEN, 1928, p. 91-92).

²⁰³ No original, “BRESIL. La re Conférence nationale de l'Education s'est réunie à Curityba (Parana), le 19 décembre 1927. Anniversaire de l'émancipation politique du Parana. La séance inaugurale fut présidée par les autorités civiles, militaires et éducatives. 17 des Etats du Brésil se trouvèrent représentés et le nombre des congressistes s'éleva à 200. Le Conférence créa 8 commissions : deux pour l'enseigne ment primaire, une pour l'enseignement secondaire, une pour l'enseignement professionnel et supérieur, trois pour les questions générales et une pour l'hygiène scolaire. Parmi les thèses présentées, il faut signaler celle de Me Laura Lacombe sur l'Education et la Paix. Elle a aussi envoyé à la Conférence un mémoire sur le B. I. E. qui a été lu en séance générale et a permis à notre correspondant, M. Lourenço-Filho, de nous gagner de nombreux adhé rents. Les travaux de la Conférence seront publiés. Le Curso-Jacobina à Rio de Janeiro, dirigé par notre membre dévoué, Me Laura Lacombe, et plusieurs membres de sa famille, vient de célébrer avec éclat le 25 anniversaire de sa fondation.

A menção não apenas a participação de Laura Lacombe na Conferência, mas também ao Colégio Jacobina indicam as boas relações da educadora com a Instituição. Do mesmo modo, apontam para outra conexão do BIE com o Brasil, e com a ABE, por meio de Lourenço Filho. Outro indício diz respeito ao fato de que no jornal “O Paiz” (RJ) de 28 de novembro de 1928, na coluna sobre informação da ABE apontava que “D. Laura Lacombe comunicou a vinda do Prof. Ferrière à América do Sul” (O PAIZ, 1928, p. 08), o que reforça a percepção de que a educadora era um dos pontos de conexão, que ela atuava enquanto mediadora no cenário brasileiro.

Na imprensa brasileira, é possível encontrar menções às expectativas sobre essa viagem do intelectual. No “Diário de Notícias (RJ)” de 03 de julho de 1930, há uma nota informando que Ferrière seria hóspede do Governo do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, onde realizaria uma série de conferências. Todavia, não encontramos indícios dessa passagem do educador na cidade.

Conforme aponta Carvalho (2007)²⁰⁴, Ferrière empreendeu uma viagem pela América Latina articulada, sobretudo, ao seu papel na *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*. Sua intencionalidade referia-se a construir relações com o Brasil, de modo a difundir os ideais da LIEN e as ideias pedagógicas. Voltaremos a essa viagem na última seção do nosso texto.

Como representante da ABE, Laura Lacombe viajou novamente para a Europa, no ano de 1927, para participar do *IV Congrès International d'Education Nouvelle* na cidade de Locarno, Suíça (FIGURA 44).

²⁰⁴ Carvalho (2007) analisa em seu texto “A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière” as impressões do intelectual acerca da sua viagem ao Brasil. A partir desta análise, a autora conclui que Ferrière não desembarcou no Brasil. Entretanto, a autora Raquel Lopes Pires aponta para o contrário. Seguiremos essa hipótese na última seção deste trabalho.

FIGURA 44: IV Congrès International d'Education Nouvelle - Locarno, Suíça (1927)



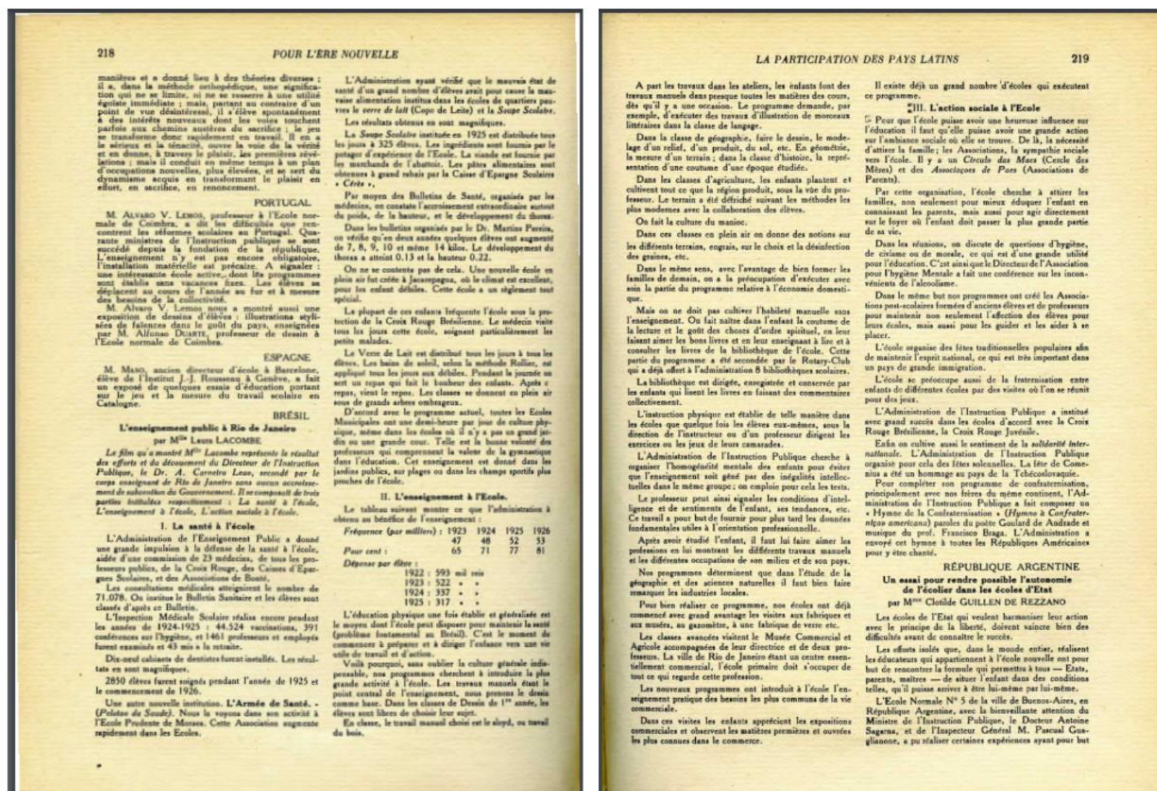
Fonte : Revista Pour l'Ére Nouvelle (PEN)²⁰⁵. Set-out 1927. Disponível em : https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf/1927-31.pdf²⁰⁶.

Laura Lacombe não apenas participou desse Congresso ao lado de importantes nomes da educação internacional, como sua participação é indicada na edição correspondente da PEN em meio as publicações de Bovet, Béatrice Ensor, Decroly, Lorenzo Luzuriaga, Ferrière e Claparède, entre outros. Na sessão intitulada “A participação dos países latinos”, duas páginas se referem ao ensino público do rio de janeiro (FIGURA 45).

²⁰⁵ O acervo da Revista Pour l'Ére Nouvelle criada em 1922 está disponível no site https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pem.html. Site parceiro AIJRR. Estão disponíveis os números correspondentes ao período de 1922 a 1947. A pesquisa pode ser realizada a partir do ano de publicação, do nome do autor do artigo ou a partir de um dos termos pré-selecionados. A partir de cada ano, é possível acessar os números da revista a partir do mês da sua publicação. É disponibilizado ainda o sumário de cada edição. Os arquivos estão salvos como imagem e no formato pdf que permite ao pesquisador salvar todo o arquivo.

²⁰⁶ Para inserção nesse trabalho, realizamos a captura da tela, por meio da ferramenta *printscreen*. Para melhor visualização, giramos a imagem para apresentá-la no modo horizontal.

FIGURA 45 : L'enseignement public à Rio de Janeiro – Laura Lacombe (PEN, 1927)



Fonte : Revista Pour l'Ère Nouvelle (PEN)²⁰⁷. Set-out 1927. Disponível em : https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pdf/1927-31.pdf²⁰⁸

O texto traz informações sobre em que consistiu a participação da educadora no Congresso

O filme exibido pela Senhorita Lacombe representa o resultado do esforço e dedicação do Diretor de Instrução Pública, Dr. A. Carneiro Leão, auxiliado pelo corpo docente do Rio de Janeiro sem qualquer aumento de subsídio governamental. Consistia em três partes intituladas respectivamente: Saúde na escola, Educação na escola, Ação social na escola²⁰⁹ (PEN, 1927, p. 218).

²⁰⁷ O acervo da Revista Pour l'Ère Nouvelle criada em 1922 está disponível no site https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pem.html. Site parceiro AIJRR. Estão disponíveis os números correspondentes ao período de 1922 a 1947. A pesquisa pode ser realizada a partir do ano de publicação, do nome do autor do artigo ou a partir de um dos termos pré-selecionados. A partir de cada ano, é possível acessar os números da revista a partir do mês da sua publicação. É disponibilizado ainda o sumário de cada edição. Os arquivos estão salvos como imagem e no formato pdf que permite ao pesquisador salvar todo o arquivo.

²⁰⁸ Para inserção nesse trabalho, realizamos a captura da tela, por meio da ferramenta *printscreen*. Para melhor visualização, elaboramos a montagem com as duas páginas correspondentes ao texto.

²⁰⁹ No original, "Le film qu'a montré Me Lacombe représente le résultat des efforts et du dévouement du Directeur de l'Instruction Publique, le Dr. A. Carneiro Leão, secondé par le corps enseignant de Rio de Janeiro sans aucun accroissement de subvention du Gouvernement. Il se composait de trois parties intitulées respectivement La santé à l'école, L'enseignement à l'école, L'action sociale à l'école ».

Compreendemos dessa forma que o trabalho apresentado pela educadora no Congresso tratava-se de um relato, ou ainda, uma propaganda, das ações relacionadas ao campo educacional que estavam sendo realizadas na atuação de Carneiro Leão frente a Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro. Observa-se a ênfase na adoção de novos currículos e novas práticas escolares. Destaca-se ainda as ações desenvolvidas com o intuito de atrair a participação das famílias nas escolas cariocas.

A participação da educadora aponta ao mesmo tempo para as suas conexões com Carneiro Leão e ao espaço por ela ocupado na ABE, tendo em vista que, junto com a sua mãe estava à frente da Seção de Cooperação da Família da Instituição. Ainda sobre este aspecto, Mignot e Pires (2019, p. 135) consideram que “se Carneiro Leão ajudou Laura Jacobina Lacombe indicando caminhos, estimulando estudos, abrindo possibilidades de intercâmbio, nesta viagem, seria ela a ajudá-lo, ao divulgar suas iniciativas em favor do ensino público”.

Salientamos que, mesmo antes da criação da ABE, Carneiro Leão buscava construir relações com a LIEN. Na Revista PEN de abril de 1924, Adolphe Ferrière, ao escrever sobre o progresso do movimento em favor da educação nova, aponta que “na América do Sul, *Pour l’Ere Nouvelle* está se espalhando cada vez mais, e uma carta de fevereiro do Sr. A. Carneiro Leão, Diretor Geral da Instrução Pública do Rio, nos trouxe o apoio entusiástico do magistério brasileiro” (PEN, 1924, p. 23).

Do mesmo modo, o Boletim do BIE, publicado na PEN de julho-agosto de 1927, traz um extrato do relatório enviado do Rio de Janeiro pelo “M. Carneiro Leão, diretor geral de instrução pública no Brasil”. Nesse relatório, são apresentadas as ações desenvolvidas no intuito de difundir o respeito e o sentimento de solidariedade pelas outras nações no Brasil, como a criação de 20 escolas com os nomes de repúblicas americanas.

Araújo (2002, p. 116), afirma que, para o intelectual, suas iniciativas

[...] semeariam a paz entre os homens, o fortalecimento da fraternidade e da solidariedade e o entendimento entre as nações, conduzindo ao repúdio à guerra. Representava, a rejeição à Primeira Guerra Mundial e o dever, que, acreditava, dirigentes e educadores tinham de direcionar a educação o entendimento internacional.

Percebemos nas ações e no discurso de Carneiro Leão uma afinidade com as propostas do BIE e das outras Instituições atuantes no período lincadas aos objetivos da SDN. De acordo com Caruso (2006), em sua viagem a Locarno, Laura Lacombe conheceu Ovide Decroly que a convidou para ir a Bruxelas onde ela teve oportunidade de fazer um estágio na *École de l’*

Ermitage, dirigida pelo educador. Em seu retorno, a intelectual adotou no Colégio Jacobina os métodos aprendidos.

Mignot (2017) elenca a participação da educadora, ao longo de sua vida, em uma série de eventos internacionais além do de Locarno: na Missão de Estudos da Associação Brasileira de Educação para estágio no *Teacher's College* da Universidade de Columbia²¹⁰, (Nova York, 1929), no Curso na Université Catholique de Louvain (Bruxelas, 1933), em Congresso da Union International Catholique de l'Infance, (Bogotá, 1945), no Seminário Regional de Educação das Organizações Não-Governamentais (ONU), (1948), no Congresso Internacional Católico (Estraburgo, 1961), na Assembleia Mundial da Organização Mundial de Educação Pré -Escolar, em 1956, 1958, 1960, 1962, 1964, 1968 e 1970, realizadas em Atenas, Bruxelas, Zagreb, Londres, Estocolmo, Paris e Washigton, quando representava o Brasil.

Em seus trabalhos, Mignot se refere sempre a Laura Lacombe como a “educadora católica”. Esse traço da identidade ressaltado pela pesquisadora fala-nos sobre as escolhas profissionais assumidas pela educadora, bem como sobre a forma como ela se apropriou das propostas da escola nova e que orientou o seu discurso educacional católico. Seu posicionamento fez com que, diante das divergências existentes dentro da ABE entre intelectuais católicos e liberais que se acentuaram no final da década de 1920 e início de 1930, Laura Lacombe e sua mãe deixassem a Associação para participar da fundação da Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, criada em 1931.

Além da participação nessa instituição, é possível elencar que Laura Lacombe foi ainda secretária da Associação de Educação Católica do Brasil por dez anos, foi uma das fundadoras da Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) em 1955, Secretária e depois Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Organização das Entidades não Governamentais do Brasil (OENG) por dez anos. Além de sua atuação no campo educacional e em diferentes instituições, Laura Lacombe escreveu ainda três livros: “Moral cristã e educação” (1936), “A escola e a vida” (1942) e “Como nasceu o Colégio Jacobina” (1962)²¹¹.

Compreendemos a educadora como uma intelectual viajante que construiu uma ampla rede com educadores brasileiros e de diferentes países, que acreditava e defendia a adoção de novos métodos de ensino na educação. Contudo, essas transformações precisavam ser realizadas de modo a adaptá-las aos preceitos religiosos, sem afastar-se das tradições católicas.

²¹⁰ Sobre essa viagem da educadora, consultar a tese de Silmara de Fatima Cardoso (2015) - “VIAJAR É SER AUTOR DE MUITAS HISTÓRIAS”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935).

²¹¹ Em seu estudo, Caruso (2006) apresenta detalhadamente essas obras.

Laura Lacombe acreditava que os ideais da Escola Nova não eram incompatíveis com os ideais dos educadores católicos e defendia a sua apropriação nas escolas.

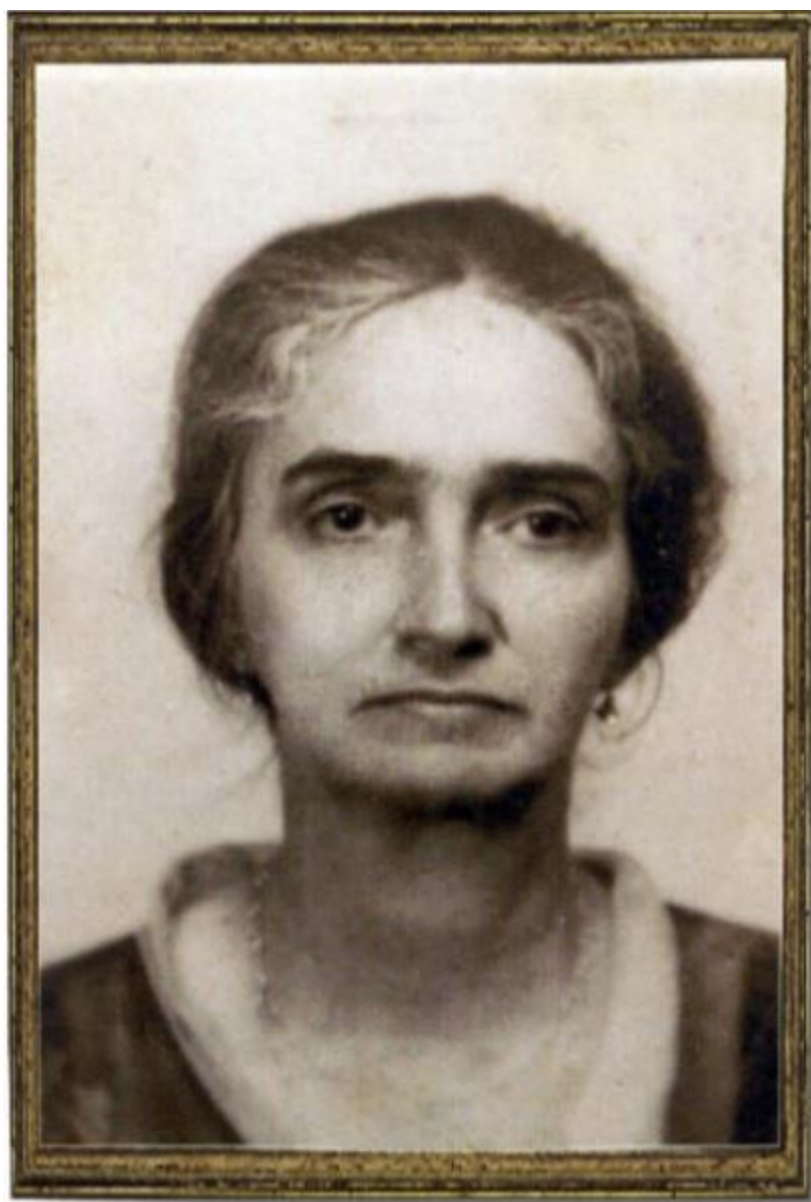
Laura Lacombe destaca-se no cenário educacional brasileiro pela sua extensa atuação. Mulher, viajante, católica, educadora, ocupou gradativamente espaços na sociedade nacional e destaque no cenário internacional, com ideais e pontos de vista definidos e preocupada com a educação, principalmente, de outras mulheres. A educadora faleceu em 1990.

3.2.3 A professora normalista (e campista) Antonia Lopes (1930)

Nas leituras sobre viagens pedagógicas durante a construção da nossa dissertação, nos deparamos no livro organizado por Mignot e Gondra (2007), com um texto escrito pela primeira intitulado “Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia”. No processo de delineamento dos caminhos a serem trilhados para a tese, recordamos do referido texto e que grata surpresa na constatação de que se tratava de mais uma educadora brasileira que estudou no Instituto Jean Jacques Rousseau: Antonia Ribeiro de Castro Lopes.

Antonia Lopes (FIGURA 46) viajou para o IJJR no ano de 1930. Sobre sua passagem nos Instituto, localizamos apenas a sua ficha de inscrição para o semestre de verão de 1930 (FIGURA 47). A ficha traz poucas informações sobre a passagem de Antônia Ribeiro no IJJR. O programa correspondente àquele ano informava que os cursos do semestre aconteceriam de 25 de abril a 15 de julho.

FIGURA 46: Antonia Ribeiro de Castro Lopes



Fonte: Boynard (2006, p.202).

FIGURA 47: Ficha de inscrição Antonia Ribeiro de Castro Lopes

de Castro Lopes. **Auditeur**

N^o _____ (semestre) **INSTITUT J. J. ROUSSEAU** N^o _____ (général)

Régler voir R^o 69.

Semestre d' *Eté* 1930.

Nom *Ribeiro de Castro Lopes* Prénoms *Antonia*

Date de naissance *30 Août 1895* Nationalité *Brésilienne*
pour les Suisses indiquer le canton.

Adresse de la famille *Campos, Etat de Rio de Janeiro - Brésil*

Adresse à Genève *rue de Candolle, 11*

Profession *Professeur*

COURS	Nombre d'heures
<i>L'Education des petits</i>	<i>Une</i>

Observations _____

Fonte: AIJJR. Semestre de Verão – Ouvintes – 1930. Disponível em:
https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/2314/4663/2456/Semestre_ete_Auditeurs-Auditrices_1930_A-Z_.pdf.

Compreendemos que ela não se matriculou como aluna regular, mas como visitante para assistir ao curso sobre Educação Infantil, ministrado pelas professoras Mina Audemars e Louise Lafendel na *Maison des Petits*. Embora conste em sua ficha de inscrição que nasceu em 30 de agosto de 1875, Mignot e Martinez (2002) apontam o ano de 1874. Antonia Lopes nasceu na cidade de Campos, no Rio de Janeiro e faleceu em 08 de julho de 1971. De uma família tradicional, descendia da aristocracia agrária fluminense, embora não tenha conhecido a riqueza dos anos enquanto senhores de engenho e, ainda na infância, vivenciou a perda das terras em que moravam e a morte do pai. Segundo o relato de sua sobrinha, Maria Amélia Ribeiro de Castro, presente no texto de Mignot e Martinez (2002, p. 89), seus avós “mandavam vir da França, de Coimbra, os professores para, nas suas fazendas, darem aulas aos filhos. Ela teve irmão médico, irmão engenheiro, mas ela não se formou”.

Antonia Lopes, desde a infância, interessava-se pelo ofício de professor. Após o falecimento do seu esposo, formou-se professora pela Escola Normal de Campos²¹² no ano de 1901. De acordo com Mignot e Martinez (2002), Antonia Lopes fundou dois colégios ainda na primeira década do século XX, o Colégio Normal e o Externato Antonia Lopes. Voltou a estudar na Escola Normal, em 1914, para se especializar e poder reger Grupo Escolar. Foi também professora primária antes de assumir, em 1916, a cadeira de Pedagogia e na Escola Normal de Campos, inicialmente como substitutiva e, em 1919, conquista o cargo de efetiva por meio de concurso. Antes de assumir esse cargo, viajou para São Paulo onde assistiu aulas na Escola Normal Caetano de Campos e na Escola Modelo anexa. Ainda segundo as autoras, nesse período, já como catedrática Antonia Lopes teria fundado seu primeiro Jardim de Infância. Segundo o que apreendemos a partir de Boynard (2006), o Jardim se refere, na verdade, a uma escolinha criada dentro do Liceu de Humanidade de Campos, onde a Escola Normal funcionava, com o intuito de auxiliar na prática das normalistas.

Maria Amélia Boynard, em sua dissertação (2006), ao estudar a Escola Modelo Seis de Março, anexa à Escola Normal de Campos, destaca a influência de Antonia Lopes na organização e na estruturação pedagógica da prática de ensino das normalistas de 1916 a 1936. A autora ressalta que a intelectual introduziu na Escola Normal e na Escola Modelo “as ideias que fervilhavam em São Paulo” na década de 1920. E acrescenta que “são fortes os indícios da influência do modelo escolar paulista no ensino” (BOYNARD, 2006, p. 156).

²¹² Sobre essa instituição, consultar CASTRO LOPES, Sonia; MARTINEZ, Silvia Alicia. A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século XIX. Escola Normal do Município da Corte e Escola Normal de Campo. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 7, n. 3, p. 53-77, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5761/576161073004.pdf>.

Viúva e após ter perdido suas três filhas, a intelectual dedicou-se especialmente ao exercício do magistério e interessava-se pela adoção do modelo de uma escola nova. Em suas palavras, dedicava-se à causa do ensino “de corpo e alma” (LOPES, 1997, p. 540). Mignot e Martinez (2002, p. 92) afirmam que

A necessidade de conhecer o que era feito em termos de inovações educacionais levou Antonia Ribeiro de Castro Lopes a fazer diversas viagens. Além de lecionar em escolas, dava aulas particulares de Português e Matemática em sua própria casa e, com essas economias, durante as férias visitava as experiências inovadoras desenvolvidas em diferentes estados brasileiros.

Notadamente, esse interesse da educadora fez com ela buscasse ultrapassar outras fronteiras na sua viagem para a Europa. Sobre os caminhos que levaram Antonia Lopes a realizar essa travessia, podemos assinalar alguns elementos. Embora não localizemos seu nome como sócia da ABE, ela participou da I Conferência Nacional de Educação, em 1927, apresentando a tese “A criação de Escolas Normais superiores em diferentes pontos do país, para o preparo pedagógico” que está transcrita nos Anais do Evento e ocupa pouco mais de duas páginas.

Conforme o título já anuncia, a intelectual defendia a criação de Escolas Normais Superiores para que fosse possibilitada uma formação adequada para aqueles que seriam os professores nas Escolas Normais Primárias. Antonia Lopes crítica a presença de bacharéis como professores nessas instituições. Para ela, estes não possuíam nenhuma capacidade pedagógica. Em suas palavras, “Um professor pode ser um cientista, mas um cientista nem sempre é professor” (LOPES, 1997, p. 541).

A intelectual defende assim a profissionalização docente e a formação em nível superior. Nessas escolas, deveriam ser formados também diretores e inspetores de ensino que, na opinião da educadora, deveriam ter o preparo pedagógico necessário. Antonia Lopes (1997, p. 541) considera que, “o curso poderá ser feito em três anos, inclusive seis meses de prática didática. Far-se-á nessas escolas o ensino aprofundado das matérias do curso da Escola Normal Primária, abrindo aos estudantes novos e mais amplos horizontes, e o das ciências pedagógicas”. Ela cita como exemplo escolas da França e Espanha.

Ao concluir a sua fala, a intelectual afirma

Só pelo aperfeiçoamento do preparo do mestre dos mestres se poderá melhorar o ensino. As leis concebidas pelos espíritos mais clarividentes, os programas de ensino mais bem organizados, os regulamentos mais inteligentemente

orientados não darão resultado enquanto o mestre dos mestres não for capaz; não conhecer o que faz e o que deve fazer, isto é, não tiver o preparo pedagógico e científico; se ele não sentir amor pelo seu cargo e não executar o seu programa cheio de entusiasmo, confiante em si mesmo, ungido de fé, sendo a visão da Pátria grandiosa a preocupação do seu espírito, inculcando assim, em seus alunos, o amor a carreira que vão abraçar. Só o amor nos leva aos grandes ideais; só o amor nos leva aos grandes sacrifícios (LOPES, 1997, p. 542).

O Jornal “O Paiz” de 21 de outubro de 1928, ao anunciar a II Conferência Nacional de Educação que seria realizada em Belo Horizonte, elenca as teses que já estariam inscritas na ABE. Entre estas, a tese que seria apresentada por Antonia Lopes, “Educação Sanitária”, seguida da tese que seria apresentada por Laura Lacombe, “Cooperação da Família e da Escola na Educação da Sinceridade”. Inferimos que a tese foi enviada para ser discutida, mas que a educadora não esteve presente na Conferência, uma vez que seu nome não consta na lista de participantes.

O nome da educadora aparece no documento organizado por Arlette Pinto de Oliveira e Silva²¹³ intitulado “Páginas da história : notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE” de três modos distintos: D. Antonia Castro Lopes, Antonia de Castro Lopes e D. Antonieta Ribeiro Lopes. Concluímos tratar-se na da nossa intelectual ao associarmos à tese por ela apresentada. Na comissão responsável por discutir o tema da Educação Sanitária, sua tese é mencionada pelo relator

A professora Antonia de Castro Lopes, dissertando sobre Educação Sanitária, considera-a como um dos fatores máximos da educação eugênica. O memorial da distinta professora explana o assunto com superioridade de vistas, merecendo louvores da Comissão. À vista das razões expendidas pela relatora desse trabalho, propõe-se a substituição das conclusões pelas seguintes: 1ª – Os Centros de Saúde constituem um centro de educação sanitária estendendo sua ação benéfica sobre as escolas, domicílios, fábricas, etc.; 2ª – A II Conferência Nacional de Educação lembra a conveniência de se disseminarem Centros de Saúde em todos os Estados, como fator preponderante para melhorar as condições de saúde do povo (2004, p. 125).

Sobre a sua participação na III Conferência, realizada em São Paulo, em setembro de 1929, o Relatório dos Presidentes dos Estados Brasileiros (1930) registra a sua presença, sem,

²¹³ Na apresentação do livro, escrita por Ana Chrystina Venâncio Mignot e Libânia Nacif Xavier, as pesquisadoras descrevem a relevância do papel desempenhado por Arlette Silva para a manutenção do acervo da ABE e seu trabalho na identificação dos vestígios sobre a II Conferência que estão publicados como livro, um verdadeiro trabalho de garimpagem. De acordo com as autoras, “A idéia de reunir os registros da II Conferência Nacional de Educação objetiva atender a uma dupla necessidade da vida individual e coletiva – a preservação da memória e o conhecimento da história” (2004, p. 16).

contudo, indicar o título de sua tese. Antes dessa série de conferências, ainda em 1922, Antonia Lopes participou do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (PCBPI) ²¹⁴. De acordo com os Anais do evento²¹⁵ (1923), a educadora apresentou a tese nº 136 “A Criança e a Escola” na seção Pedagogia. A ata da sessão de 31 de agosto, menciona apenas que as conclusões de sua tese foram lidas e aprovadas sem discussão, de modo que não encontramos sinais de que ela estava presente.

Todavia, as teses do Congresso, publicadas no ano de 1925, que integram os arquivos Arthur Moncorvo Filho, disponível na Hemeroteca apresentam o texto completo da tese da intelectual. Antonia Lopes defende que

A pedagogia moderna, A Pedagogia moderna, se baseia na Physiologia, na Psychologia, na Logica e na Moral, é um complexo de sciencias, é uma verdadeira Encyclopedia! Ella comprehende problemas theoricos e problemas de applicação e pratica, porquanto é pela pratica que se firmam as verdades theoricas. Dos primeiros problemas se encarregam a Pedologia com seus diversos ramos e dos ultimos a Pedotéchnia que comprehende a - Hygiene Escolar, a Medico-pedagogia e a Pedagogia Experimental, que grande desenvolvimento tem tomado nos ultimos annos, graças aos esforços de Binet, Simoni, Claparède, Dufestel, Pizzoli e outros (LOPES, 1925, p. 384).

Observamos, nas teses apresentadas nesses congressos citados, que a intelectual centrava a sua produção em aspectos do ensino e da formação, influenciada pelo higienismo e pela educação nova. Antonia Lopes baseia suas ideias em leituras de outros teóricos, em estudos sobre instituições de outros países. Evidencia-se, ainda, que a marca da sua escrita é o lugar que ocupa como professora de Pedagogia da Escola Normal.

No “Jornal do Brasil”, de 15 de abril de 1931, seu nome consta de uma lista de educadores integrantes da seção de Ensino Primário da ABE que estariam encarregados de formular sugestões para uma legislação geral sobre o ensino primário no país. O nome de Laura Lacombe também é mencionado nessa notícia como integrante de uma outra comissão, mas ainda em relação a mesma temática.

Ainda sobre os vestígios encontrados na imprensa sobre a intelectual, destacamos a sua presença em uma comissão que deveria apresentar uma proposta para a reforma do ensino fluminense, em 1931; a sua nomeação para constituir o Conselho de Educação do Estado do

²¹⁴ Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (PCBPI), realizado no Rio de Janeiro no período de 27 de agosto a 05 de setembro de 1922 como parte das festas do Centenário da Independência.

²¹⁵ Os Anais do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, por iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas Higiene Mental e Eugenia (GEPHE), estão disponíveis no link http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/copy_of_primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia.

Rio (1932), e na comissão designada pelo governo do Estado do Rio para enviar sugestões para a construção do Plano Nacional de Educação no Rio de Janeiro, em 1935 (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1931; JORNAL DO BRASIL, 1932; DIÁRIO CARIOCA, 1935). Esses elementos denotam o reconhecimento que a intelectual adquire no campo educacional no período, sobretudo, a partir de 1930.

No intuito de compreender as redes nas quais Antonia Ribeiro estava inserida, recorreremos mais uma vez ao verbete de Mignot e Martinez (2002) e identificamos que a educadora constrói relações com outras educadoras eminentes do período pela sua atuação no movimento feminista. Ela fundou e presidiu a Federação Campista para o Progresso Feminino, no ano de 1932, que era filiada à Federação Brasileira liderada por Bertha Lutz. Participou do II Congresso Internacional Feminista, promovido pela Federação Brasileira em 1931. Nesse Congresso, integrou a Comissão de Educação, ao lado de Armanda Álvaro Alberto, Ilka Labarthe, entre outras.

Mignot e Martinez (2002, p. 94) acrescentam que “a sua inserção no movimento feminista deveu-se ao fato de que era uma mulher reconhecidamente culta, independente e trabalhadora, que escrevia, fazia palestras e viajava”. Essa percepção evidencia os espaços que as mulheres buscavam ocupar no período, principalmente, por meio do destaque no campo educacional. É importante ressaltar ainda que, segundo Boynard (2006), o fato de pertencer a uma família tradicional e influente da região fluminense teria ajudado a abrir caminhos profissionais, sem, contudo, desconsiderar a sua trajetória de dedicação e trabalho.

Esses elementos aqui apresentados sobre a trajetória da educadora, as funções exercidas, os espaços ocupados e as ideias expressas, seja na prática docente, seja nas diversas participações em congressos, nos auxiliam na compreensão da intelectual viajante que escolheu o IJRR como destino para aprofundar seus estudos em 1930. Mignot (2007) afirma que essa travessia teve um importante ponto de partida quando a educadora recebeu uma carta de Claparède, datada de 17 de agosto de 1929, na qual o intelectual afirma que seria um prazer recebê-la no Instituto.

A extensa pesquisa desenvolvida por Mignot (2007) a partir de fragmentos de memórias e registros deixados por Antonia Lopes nos permitem entender os sentidos dessa viagem, ao mesmo tempo em que buscamos preencher algumas lacunas, sobretudo, sobre os caminhos que conduziram a essa travessia. Nesse sentido, ressaltamos, mais uma vez, que o método indiciário nos conduz ao olhar para os detalhes, ajustando a nossa lente, para, no diálogo com as diferentes fontes, irmos tecendo a pesquisa.

Na carta escrita por Claparède que Mignot (2007, p. 247) apresenta em seu texto, lemos a indicação do intelectual a educadora “se você escrever ao Sr. Quaglio, diga-lhe que prazer tive com a sua visita”²¹⁶. Inferimos tratar-se de Clemente Quaglio, italiano naturalizado brasileiro, que, segundo Carlos Monarcha (2007) ganhou reconhecimento no cenário brasileiro no início do século XX pelas suas contribuições no campo da pedologia e da psicologia experimental. Na cidade de Amparo, município do Estado de São Paulo, o professor criou, em 1909, um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental junto à Escola Dante Alighieri, por ele fundada. Esse teria sido um dos primeiros gabinetes de psicologia criados no Brasil e, apesar de pequeno, teve seus estudos publicados em periódicos paulistas.

Tal reconhecimento teria feito com que Oscar Thompson, diretor da Escola Normal da Praça de São Paulo e Diretor Geral de Instrução Pública, nomeasse-o para o cargo de Encarregado da Primeira Seção Administrativa da Diretoria Geral, em 1910. Em 1914, é inaugurado na Escola, um laboratório de Psicologia Experimental, na qual, Clemente Quaglio será assistente ao lado de Ugo Pizzoli. De acordo com Monarcha (2007), um dos livros publicados pelo educador, “Compendio de Pedologia” (1911) teria sido citada por Claparède. Em 1912, é nomeado para dirigir o Gabinete de Antropologia Pedagógica da Escola Normal professor da Escola Normal da Praça. No ano seguinte, seu nome já consta como professor de Psicologia Experimental na Instituição.

No PCBPI (1922), Clemente Quaglio apresentou cinco teses, entre estas, a sobre a “Nova concepção psychologia da creança” na mesma seção de Antonia Lopes. Desse modo, é possível que a educadora tenha conhecido Clemente Quaglio quando esteve em sua viagem de estudos para São Paulo e assistiu as aulas de Oscar Thompson. Podemos, assim, questionar se teria sido então este professor uma das pontes que a influenciaram na viagem? Ou se ele teria sido o mediador entre Claparède e a intelectual. O jornal “Correio Paulistano” de 11 de fevereiro de 1928, informa sobre o retorno de Clemente Quaglio de uma longa viagem de estudos a Europa. Monarcha (2022) situa sua passagem pela Suíça nessa viagem. Não fica claro se Antonia Lopes tinha escrito uma carta direcionada ao Instituto e a carta de Claparède se configurava como uma resposta, ou se, talvez, a informação do interesse da educadora teria sido levada de outra forma.

Segundo Mignot (2007), o IJJR, o BIE e a LIEN promoviam as atividades realizadas em Genebra enviando para outros países ofícios com informes sobre as programações para serem divulgadas, como cursos e conferências. Esses informativos eram divulgados na Revista

²¹⁶ No original, “Si vous écrivez a M. Quaglio, dites lui le plaisir que j’ai eu de as visite”.

da ABE. Do mesmo modo, essa instituição realizava ações para promover e divulgar as atividades realizadas em sua sede junto ao magistério e a sociedade, especialmente, do Rio de Janeiro (MIGNOT, 2007)

Nesse sentido, na Revista “Schola”²¹⁷, nº 1 de janeiro de 1930, encontramos, em meio as ações desenvolvidas no ano anterior, menções ao BIE, citando a comunicação entre as duas instituições, como transcrevemos a seguir

RELAÇÕES COM AS INSTITUIÇÕES ESTRANGEIRAS – Atendendo ao apelo feito pelo Bureau International d’Education de Genebra o Departamento do Rio de Janeiro pelo órgão de sua Secção de Cooperação da Família – Comissão de leituras – respondeu aos quesitos formulados por aquella instituição, baseando essas respostas nos dados colhidos pelo inquérito feito sobre as leituras infantis nas escolas do Districto Federal [...] (SCHOLA, 1930, p. 23-24).

Reiteramos que Laura Lacombe chefiava essa seção citada na Revista, o que demonstra mais uma vez, seu papel como mediadora. Destarte, interessa-nos nesse ponto compreender que essas informações sobre as instituições sediadas em Genebra circulavam no meio intelectual de diversas formas, meio no qual Antonia Lopes estava inserida enquanto professora normalista e interessada no campo educacional. Outro ponto relevante, que pode ter impulsionado a educadora em sua viagem se refere a chegada, em fevereiro de 1929, da embaixada pedagógica de educadores do IJJR para atuar em Minas Gerais e, como noticiado na Revista da ABE, foram realizadas conferências abertas na sua sede voltadas para o Magistério. Sobre essa embaixada, nos dedicaremos no próximo capítulo.

A educadora deixou o Rio, com destino a Hamburgo, Alemanha, em 15 de abril de 1930 e retornou em 30 de outubro daquele mesmo ano. O roteiro da viagem, além de Genebra, incluiu outras cidades da Suíça, como Lausanne, Berna, Lucerna; Bruxelas, na Bélgica; Auvers e Paris, na França; Nuremberg e Berlim, na Alemanha; Burgos, na Espanha; Veneza, Milão, Roma e Florença, na Itália. Sobre a ordem desse itinerário, não é possível precisar.

De acordo com Mignot e Martinez (2002, p. 92)

A viagem cuidadosamente planejada, permitiu a Antonia, além de visitar escolas na Alemanha e na França, entrar em contato, na Bélgica, com o Diretor do Ensino Primário de Bruxelas, por intermédio do Embaixador brasileiro que apresentou através de carta na qual solicitava atenção especial para que ela pudesse usufruir melhor da missão.

²¹⁷ Na Schola, nº 1 de janeiro de 1930, a redação da revista explica que a ABE possuía um boletim que, entretanto, passou a ser publicado com irregularidade, sendo substituído pela referida revista com este nome.

Percebemos, assim, que Antonia Lopes organiza sua viagem também a partir de relações que lhes permitiriam acesso aos espaços que pretendia visitar. O semestre no IJJR começaria em 25 de abril daquele ano, certamente, a educadora deve ter seguido diretamente para iniciar seus estudos na Instituição. De 21 a 26 de julho, foi realizado o curso de férias, sob organização de Jean Piaget, do qual acreditamos que a intelectual tenha participado.

Ao buscamos indícios da viagem na imprensa brasileira, encontramos, no jornal Correio da Manhã (RJ), de 01 de agosto de 1931, o texto assinado pela educadora intitulado “Bureau Internacional de Educação”, em que aponta que “seria uma manifestação egoística se não desse publicidade das vantagens que auferi no curso do Bureau Internacional de Educação, em Genebra, como participante que delle fui em 1930” (1931, p. 03).

Transcrevemos, a seguir, outros trechos de seu relato.

O Bureau tem por fim "favorecer a cultura humana, facilitando pela Instrucção e educação aproximação dos povos civilizados, fortalecendo suas relações espirituase". E' elle um centro de informações e documentações pedagogicas e seus cursos, além de se occuparem de assumptos que interessan o professor, taes como: problemas educativos, psychicos, sociaes e Internacionaes, estreitam os laços da internacionalidade pela troca de idéas e convivio de alunos nos mesmos bancos escolares, na maioria, professores de diversos paizes que ali vão em busca de aperfeiçoamento de seu cabedal intellectual. Na avidez de conhecer costumes, condições economicas e intellectuaes estes individuos se approximam uns dos outros despertando, muitas vezes, pela communhão de ideas sympathias reciprocas que, cimentadas pela amizade, perduram pela vida em fóra.

Compareceram ao curso do anno passado 89 representantes de 18 paizes, predominando os inglezes e allemães. Representavam a Asia 2 chinezes e Indio; a America 2 norte-americanos e 1 brasileiro; a modesta signataria destas linhas, que depois de longos annos de trabalho e economia realizou finalmente o seu sonho - fazer nas aulas do professor Claparède, no Instituto J. J. Rousseau, em Genebra, o aperfeiçoamento de seus estudos pedagógicos.

O curso de Bureau bem como o de férias, organizado pelo Instituto Universitario de Sciencias de Educação, em Genebra, é intercalado com passeios, visitas a edificios e monumentos. Tive, assim, a oportunidade de conhecer a Sociedade das Nações, onde visitei, além de outras dependencias, a sala do Conselho; conheci tambem o Bureau de Trabalho, apreciando-lhe as ricas e preciosas offerendas de paizes de quasi o mundo inteiro [...]

A partir da escrita da educadora, evidencia-se a relação entre o IJJR e o BIE e deste com as outras instituições sediadas em Genebra, como o BIT e a SDN. Revela ainda a perspectiva analisada por Farrero e Gutiérrez (2021) de Genebra como uma cidade educativa. Acrescentamos ao roteiro exposto por Mignot (2007), outra cidade na França mencionada pela educadora neste relato, a saber Thoiry.

Ressaltamos que, no ano em que Antonia Ribeiro viaja para o Instituto, este já havia sido integrado a Universidade de Genebra e era nomeado em seus programas como *Institut des Sciences de l'Éducation*. Desse modo, o curso de férias ao qual ela faz referência como sendo do Instituto Universitário de Ciencias de Educação seja o do IJJR.

Além dessas instituições, a educadora privilegiou em sua viagem as visitas as instituições que já conhecia por meio das leituras que realizava. De acordo com Mignot (2007), Antonia Lopes visitou diversas escolas ao ar livre na Alemanha, das quais guardou em seu acervo pessoal cartões postais e que alimentaram seu desejo de criar uma instituição semelhante no Brasil.

Mignot e Martinez (2002) e Mignot (2007) assinalam que, no seu regresso, Antonia Lopes fez questão de divulgar as suas observações em artigos, entrevistas e conferências. Todavia, não encontramos vestígios no acervo da Hemeroteca. As autoras citam, como uma de suas principais fontes, o jornal “Monitor Campista”, ao qual não tivemos acesso para a realização dessa pesquisa²¹⁸.

Como principais desdobramentos da viagem, destaca-se a sua participação da criação do Instituto Fluminense de Ciencias Educacionais, no ano de 1932. Este instituto tinha como objetivo a formação de diplomados pelas Escolas Normais ou equiparadas, pelas Escolas Profissionais, ou pelas escolas superiores, e para os inspetores escolares, bacharéis em Ciências e letras, professores de qualquer estabelecimento de ensino profissional, primário ou secundário (MIGNOT, 2007). Tratava-se, assim, de uma instituição direcionada a formação do magistério a nível superior, como ela defendia desde a sua participação na I Conferência Nacional de Educação.

Em 1933, Antonia Lopes realiza seu desejo de fundar uma escola nos moldes das que visitara na Europa, direcionada à educação de crianças. O nome escolhido para a escola foi em homenagem à Claparède. Assim, o Instituto Claparède foi fundado com auxílio da Prefeitura da cidade, que cedeu uma parte do terreno de uma praça pública da cidade, por meio de donativos arrecados e pela venda das joias que Antonia ainda possuía de sua família.

Nesta escola “com linhas arquitetônicas muito simples, o prédio bem ventilado, em meio às árvores e à luz do sol”, a intelectual pretendia “empregar os métodos de ensino mais avançados, nas turmas do jardim de infância e das classes de alfabetização, com equipamentos

²¹⁸ Na HDB, encontram-se números do jornal do período de 1834 a 1934. A partir de 2015, o acervo do jornal passou a integrar o Arquivo Público Municipal Waldir Pinto de Carvalho em Campos dos Goytacazes. Encontramos, neste link, informações sobre o periódico, sua história e relevância local <https://www.kawek.net/Apmwpc-242308>.

especiais, pequenos, adequados ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças” (MIGNOT, 2007, p. 273).

A educadora enviou uma correspondência a Claparède informando sobre a criação do Instituto que carregava o seu nome. Claparède respondeu a sua carta lisonjeado com a homenagem e pedindo que enviasse fotos e outros informativos sobre a escola (MIGNOT; MARTINEZ, 2002; MIGNOT, 2007).

Ainda em 1933, Antonia inaugura uma escola popular, voltada para a população pobre, a Escola Doméstica Popular Noturna. Em 1936, aposenta-se deixando a cadeira de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal de Campos, onde, teria ensinado “gerações e gerações”. Para Mignot (2007, p. 270), a partir de sua viagem, a intelectual “se tornou uma referência para os professores, pois era vista como profunda conhecedora das mais inovadoras e avançadas experiências pedagógicas que se desenvolviam em todo o mundo, legitimando-se na cena educacional”.

Boynard (2006), por sua vez, considera que Antonia Lopes era uma intelectual que contribui para a divulgação dos ideais escolanovistas no nível micro, como as escolas primárias e as salas de aula da Escola Normal. A intelectual publicou ainda os seguintes livros: *Como se ensinam lições de coisas*; *O ensino de numeração pelo contador mecânico* (1921); *Prontuário das professoras fluminenses* (1923); *Exercícios de linguagem (s/d)* e *Sinopse de pedagogia e metodologia didática* (1927) (MIGNOT, MARTINEZ, 2002).

Ao analisarmos os estudos desenvolvidos na historiografia e as fontes consultadas, percebemos que Antonia Ribeiro de Castro Lopes como uma intelectual, mulher, educadora, interessada na formação feminina e na modernização dos métodos de ensino, que não se restringiu a ensinar em outras escolas, mas buscou criá-las, para, assim, poder realizar as inovações que desejava.

Antes de encerrarmos essa seção, e seguirmos a nossa viagem, consideramos relevante fazer apenas mais um breve apontamento. Ao olharmos para a trajetória das duas educadoras, Laura Lacombe e Antonia Lopes, tomamos por empréstimo o pensamento de Mignot (2007) de que as viagens pedagógicas representaram para estas intelectuais mulheres a possibilidade de conhecer e de se fazer reconhecer. As duas mulheres ocupavam lugares distintos na sociedade, estavam em etapas diferentes da vida quando estudaram no IJRR, mas as intelectuais possuíam objetivos parecidos, a educação feminina e o desejo de se apropriar das novidades educacionais desenvolvidas na Europa, no Instituto e pelos seus professores, em direção a ideia de renovação educacional tão aspirada pelos educadores brasileiros. As viagens pedagógicas se tornaram

marcos em seus itinerários intelectuais, seja como o princípio de uma trajetória para Laura Lacombe, seja como o coroamento dos esforços profissionais para Antonia Lopes.

5 REDES TRANSNACIONAIS: OS INTELECTUAIS DO IJJR NO BRASIL

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: ‘Não há mais que ver’, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra (A viagem a Portugal, José Saramago).

Quando iniciamos esse percurso, assumimos como o fio que nos orientou a pesquisa o relato da viagem de Claparède ao Brasil, publicado no periódico *L'Intermédiaire des Educateurs*, em abril de 1931, intitulado “*Cinquante jours au Brésil*”. Para compreendermos os caminhos que possibilitaram a realização dessa viagem e a circulação dos sujeitos, nos pautamos na perspectiva da História Transnacional.

A História Transnacional da Educação nos permite evidenciar a atuação desses sujeitos que compõem a nossa narrativa e que circularam, transcenderam as fronteiras e que, nesse movimento, vão construindo ideias, saberes e práticas no campo educacional. Conforme analisamos anteriormente, as viagens se constituíram enquanto uma importante estratégia utilizada pelo IJJR na circulação das ideias. Todavia, é importante explorar o papel dessas viagens a partir da noção de redes. De que modo as travessias contribuíam para construir e estreitar laços, para construir e intensificar as redes já construídas.

De acordo com o que apreendemos a partir de Fucks (2007), as redes são relações condensadas entre agentes que compartilham interesses ou valores semelhantes e que estão confinadas a espaços específicos. Não obstante, essa dimensão espacial deve ser compreendida associada a análise da forma, do significado e da intensidade das redes. Do mesmo modo, o autor ressalta que a construção de uma comunidade global estabelece as bases para “*large-space networks*”. Pensar a constituição de redes em grandes espaços, que não se limitam ao local, ao nacional, corroboram com a nossa percepção de que não podemos restringir o território de atuação do Instituto à cidade de Genebra.

O lugar que o IJJR ocupa na trama – BIEN, SDN, LIEN, BIE - permite que ele se constitua enquanto um território de construção, de discussão e de difusão de conhecimentos cuja singularidade possibilita sua atuação como um *hub*, ponto de convergência de educadores de diferentes países. Exploramos, no capítulo anterior, as travessias de intelectuais brasileiros que, atraídos pela representação de Genebra e do IJJR como centro do movimento da renovação pedagógica, viajaram para conhecer e estudar no Instituto.

O interesse pelos estudos desenvolvidos no IJJR, pelos novos métodos de ensino baseados no conhecimento psicológico da criança permitiram o cruzamento de fronteiras em diferentes sentidos. Do mesmo modo que o IJJR atraía os educadores, seus professores recebiam convites para palestras, conferências, cursos e para contribuir na organização de sistemas de ensino de outros países em missões pedagógicas (BOVET, 1932). Ademais, é importante destacar que estes intelectuais também se colocavam à disposição, oferecendo a sua *expertise*. Sobre este aspecto, destacamos, mais uma vez, o exposto por Bovet (1932) de que essas viagens permitiram a esses professores conhecer pessoas e instituições que lhes forneceram inspirações e ricas experiências.

Ressaltamos, assim, que nesses contatos, são estabelecidas trocas ou o que para Houssaye (2007) pode ser analisado como um movimento de importação-exportação das pedagogias. A partir do pensamento deste autor, compreendemos que este movimento não se restringe às influências, mas envolve transmissões, retenções, filtros e recusas.

A partir das perspectivas aqui elencadas, buscamos explorar ao longo deste capítulo a missão pedagógica com professores do Instituto que chega ao país no final da década de 1920. Do mesmo modo, nos debruçamos sobre a viagem de Claparède ao Brasil. Tais elementos auxiliam a nossa compreensão acerca da circulação de sujeitos e ideias, da construção das redes entre Brasil e Europa a partir da travessia destes intelectuais.

5.1 O OUTRO SENTIDO DA TRAVESSIA: UMA EMBAIXADA PEDAGÓGICA NO BRASIL

O olhar para as primeiras décadas do século XX encontra um período de efervescência de propostas e de ações educacionais promovidas não apenas pelo Estado. Evidenciam-se também as ações de grupos de intelectuais, políticos, médicos, engenheiros, advogados, militares, entre outros, que eram, muitas vezes, educadores, e que se uniam em associações e entidades civis, que congregaram esforços no intuito de pensar a educação nacional²¹⁹. Notadamente, marcam esse período os ideais de nacionalidade, de modernidade e de progresso e que repercutem nos diversos âmbitos da sociedade e reverberam no cenário educacional.

²¹⁹ Além das associações que mencionamos neste trabalho, julgamos relevante ainda sinalizar a existência da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, criada em 1915. A Liga foi criada com o propósito de que, ao unir os diversos setores da sociedade, fosse possível comemorar o centenário da Independência declarando o Brasil livre do analfabetismo. Seus membros defendiam que combater o analfabetismo era um dever de honra para todo cidadão brasileiro. Sua sede era na então capital federal, mas suas ações reverberaram em todo o território brasileiro (AZEVEDO, CARLOS, MEDEIROS NETA, 2022).

Nesse sentido, Nagle (2009) aponta que, diante de um quadro de transformações que passava a sociedade brasileira, a escolarização adquire relevância como estratégia capaz de colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo, como instrumento decisivo para a aceleração histórica, contribuindo, assim, para o progresso nacional. Esse contexto de transformação se intensificou após a Primeira Guerra Mundial, fazendo com que a década de 1920 seja considerada como um marco da modernidade no país²²⁰. Aspectos sociais, econômicos e políticos exigiam melhorias na organização da educação existente e que não deveriam resumir-se a construção de prédios apropriados.

Ao abordar o panorama educacional brasileiro, Paschoal Lemme (2005, p.166) considera que “toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado”. O autor aborda as mudanças econômicas ocorridas nesse período que impeliram a necessidade de uma nova organização da educação brasileira.

Entretanto, é importante destacar que isso não aconteceu de forma homogênea em todo o território nacional. Nesse sentido, Clarice Nunes (1996) exorta a necessidade de um olhar historiográfico que compreenda o movimento contraditório dessa gestação do moderno que se configurou de formas diferentes no país de acordo com as especificidades culturais de cada localidade.

Marta Carvalho (2004), por sua vez, assinala uma perspectiva que tendia para uma homogeneização do discurso pedagógico no país. Segundo a autora,

No Brasil dos anos 20, no calor das campanhas cívico – educacionais em que a escola foi constituída como peça fundamental de um programa de *organização nacional através da organização de cultura*, produz-se uma relativa homogeneização e unificação do discurso pedagógico, que opera uma crescente e indiscriminada incorporação do léxico escolanovista. A sedução exercida pela moderna pedagogia era grande, pois seus métodos, centrados na atividade do aluno, eram considerados mais eficientes do que os antigos, na consecução desse programa. Mas foi, complementarmente, como proposição de uma educação integral, que a moderna pedagogia exerceu seu fascínio (CARVALHO, 2004, p. 93, grifo da autora).

Conforme exortado por Monarcha (2009, p. 49), no pós-guerra, evocou-se a construção de um ser humano novo para uma nova ordem, e os discursos associados à urgência de uma escola nova, pautados na crença “ilimitada no poder regenerador da educação e da escola

²²⁰ Nessa década, constatamos acontecimentos importantes da História do Brasil, como, por exemplo, o movimento político e militar que ficou conhecido como tenentismo e que é considerado como um dos agentes históricos que culminou com a Revolução de 1930, ou mesmo a Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo em 1922, com o seu evidente caráter nacionalista.

difundiu-se pelos quatro cantos da terra”. As novas ideias e práticas pedagógicas que ganhavam ênfase na Europa e nos Estados Unidos atraíam a atenção dos educadores brasileiros que utilizaram de diferentes estratégias para conhecê-las e apropriá-las para o campo educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que os intelectuais e as redes constituídas a partir daqueles países utilizavam-se de estratégias para fazer circular essas ideias.

Como exortam Carvalho (2004) e Vidal (2013), o ideário escolanovista constituiu-se no Brasil a partir de uma pluralidade de apropriações e com múltiplos significados, sobretudo, após a Primeira Guerra. Se alguns princípios da renovação da escola começam a circular na virada do século XIX para o século XX, inclusive, a partir das contribuições de Ferrière, é a partir do entre guerras que este movimento ganha força e uma perspectiva internacional. Do mesmo modo, é preciso considerar que as ideias circulavam de modo difuso e eram materializadas em discursos e disseminadas em conferências e congressos, em jornais, revistas e na criação de impressos pedagógicos, na publicação e tradução de livros e na proposição de reformas educacionais²²¹.

Importante ressaltar que a imbricação entre o campo educacional e o campo político indica a dependência do primeiro em relação ao segundo e que pode ser observada na legislação educacional. Nas primeiras décadas do século XX, embora o movimento de reformas tenha se iniciado na década de 1890, este ganha força, sobretudo, na década de 1920. Sobre esse contexto, Monarcha (2009, p. 73) considera que

Ao final de 1920, anos de intenso crescimento industrial e diversificação da economia nacional, quando o fogaréu de reconstrução social pela educação crepitou mais forte e do qual os reformadores retiravam luz pessoal, já era possível deparar com a metáfora-chave “Escola Nova” integrada aos mais diversos discursos.

No quadro a seguir, elencamos as reformas educacionais de maior destaque propostas no período.

Quadro 04: Reformas Educacionais – década de 1920

NOME/LOCAL	ANO
Reforma Sampaio Dória - São Paulo	1920
Reforma Carneiro Leão - Rio de Janeiro	1922-1926
Reforma Lourenço Filho – Ceará	1922

²²¹ Para a discussão que se segue, tomamos por empréstimo alguns elementos que já foram abordados em nossa dissertação (AZEVEDO, 2020).

Reforma Góis Calmon – Bahia	1925
Inquérito sobre Educação Pública - São Paulo (Autoria de Fernando de Azevedo)	1926
Reforma Francisco Campos e Mário Casasanta - Minas Gerais	1927
Reforma Lisímaco Costa – Paraná	1927
Reforma do Distrito Federal (conduzida por Fernando de Azevedo)	1928
Reforma de Atílio Vivacqua no Espírito Santo	1928
Reforma Carneiro Leão – Pernambuco	1928-1930

Fonte: Elaborado pela autora (2022) a partir de Miguel, Vidal e Araújo (2011)²²²

Conforme observamos no quadro, houve uma profusão de reformas ao longo desta década em diferentes estados brasileiros. Este dado revela a importância do conhecimento das legislações para pensar o campo educacional no período. Inácio Filho e Silva (2011) corroboram com essa afirmação uma vez que consideram

As Reformas Educacionais, como não poderiam deixar de ser, apresentam-se por meio de legislação específica, constituindo-se em importantes veículos para a leitura de uma sociedade, seu passado e seu presente. As intenções dos legisladores nem sempre se realizam. De fato, nunca se concretizam em sua totalidade; às vezes, parcialmente, o que decorre das correlações de força entre os sujeitos históricos, tanto no momento da proposição, quanto no de aprovação e, sobretudo, durante a concretização de suas intenções como ato normativo (INÁCIO FILHO; SILVA, 2011, p. 2017).

Conforme apontam Nagle (2009) e Tanuri (2000), as alterações no campo educacional, durante a Primeira República, foram propostas, principalmente, pelas administrações estaduais. Nesse sentido, Tanuri (2000) ressalta que, diante da quase ausência da participação do Governo Federal na normatização e financiamento, especialmente no ensino normal e primário, coube aos Estados organizarem seus sistemas de instrução pública de modo independente por iniciativa de educadores entusiasmados com a formulação de ideias, projetos e reformas. A análise dessas reformas pode revelar os diferentes modos como a Escola Nova foi compreendida e como seus princípios foram traduzidos nas legislações (MIGUEL, VIDAL e ARAÚJO, 2011).

Interessa-nos, neste momento, o contexto da educação em Minas Gerais. Ao investigar o processo de escolarização no Estado entre o século XIX e o século XX, Faria Filho (2008)

²²² No livro organizado pelos autores, intitulado “Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)”, são contempladas nos capítulos outras reformas nas décadas seguintes ao recorte do quadro.

aponta que a atuação do Estado e das elites no âmbito da instrução pública ocorreu de modo crescente e cada vez mais organizado. Segundo o autor,

É marcante, inicialmente, o discurso que articula escolarização e civilização. Tais ideias, marcadamente liberais e iluministas, funcionam como discurso fundador do campo educacional e pretendem mostrar a centralidade da educação escolar e da instrução na constituição da civilidade e, mais tarde, da ordem e do progresso (FARIA FILHO, 2008, p. 81-82).

Na perspectiva apresentada pelo autor, este discurso criou uma tradição no campo educacional mineiro de que as intervenções ocorreriam principalmente por meio das legislações educacionais. Assim, conforme sinalizam Faria Filho (2008), Biccás (2011), buscou-se organizar a educação em Minas por meio de reformas educacionais. Nesse sentido, Carvalho, Gonçalves Neto e Carvalho (2016), consideram que, nas três primeiras décadas do século XX, o corpus da legislação educacional do Estado foi ampliado com leis e decretos com o intuito de regulamentar a escola pública²²³.

A historiografia consagrou como a mais importante reforma educacional do Estado, realizada no período, a que ocorreu no governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada²²⁴. Antônio Carlos assumiu o governo de Minas Gerais em setembro de 1926, e Francisco Luís da Silva Campos²²⁵ ocupou o cargo de Secretário do Interior. Podemos elencar alguns momentos relevantes para o campo educacional deste governo²²⁶:

Quadro 05: Iniciativas no campo educacional de Minas Gerais – Governo Antônio Carlos.

ANO	INICIATIVA	DESCRIÇÃO
1927	I Congresso de Instrução Primária de Minas Gerais	Realizado no período de 09 a 18 de maio de 1927. Teve como presidente do Congresso, o secretário do interior Francisco Campos. Alberto Alvares ocupou a

²²³ Os autores analisam as reformas ocorridas entre 1906 e 1930: Lei nº 439 de 1906 – Reforma João Pinheiro; Decreto nº 2.836 de 1910; Decreto nº 4.524 de 1916; e a Reforma Francisco Campos. Além destas, outra importante Reforma ocorreu no governo de Fernando de Mello Vianna – Decreto-lei nº 6.555 de 19.08.1924 e Decreto-lei nº 6.758 de 01.01 de 1925 (BICCÁS, 20110).

²²⁴ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1870-1946). Mineiro, formado na Faculdade de Direito de São Paulo, Membro de uma família tradicional da política, tornou-se presidente do Estado de Minas em 1926, permanecendo até 1930. Participou ativamente da formação da Aliança Liberal que favoreceu a Revolução de 1930.

²²⁵ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), formado pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte, foi professor dessa Faculdade. Atuou no campo político, sendo deputado estadual e federal; foi secretário do interior (1927 a 1930); Ministro da Educação (1930-1932); Consultador Geral da República (1933-1937); Ministro da Justiça (1937-1941). Enquanto Ministro, foi responsável de elaborar a Constituição de 1937; com a instauração da ditadura civil militar em 1964, colaborou com a elaboração dos primeiros Atos Institucionais (AI – 1, AI – 2).

²²⁶ Ressaltamos que não se trata do objetivo do nosso estudo nos aprofundarmos na História da Educação de Minas Gerais, mas apenas apontar alguns elementos que nos permitam compreender o contexto educacional no período.

		presidência da comissão executiva e foi eleito secretário-geral do Congresso.
1927	Criação da Universidade de Minas Gerais	Pela Lei nº 956 de 07 de setembro de 1927, o presidente do Estado Antônio Carlos cria oficialmente a UMG. Unia quatro escolas de nível superior: Faculdade de Direito, Escola livre de Odontologia, Faculdade de Medicina e Escola de Engenharia.
1927	Reforma do Ensino	Em 15 de outubro de 1927, o presidente do Estado Antônio Carlos, por meio do decreto nº 7.970, oficializava a reforma do ensino primário, profissional e normal em Minas Gerais.
1928	Criação da Escola de Aplicação	Criada em 04 de abril de 1928, funcionava no prédio da Escola Normal de Belo Horizonte e tinha como objetivo melhorar a qualidade do trabalho pedagógico do professorado mineiro.
1929	Criação da Escola de Aperfeiçoamento	Aprovada pelo decreto-lei nº 7.970-A de 15 de outubro de 1927. Foi inaugurada em 14 de março de 1929.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)²²⁷.

Embora não seja nossa intenção nos debruçarmos sobre cada uma dessas iniciativas do Governo de Antônio Carlos, listá-las nos faz perceber as diferentes ações realizadas no período e que contemplaram desde o ensino primário ao ensino universitário. Destacamos que o I Congresso de Instrução se constituiu como uma primeira ação realizada pelo Governo para a mobilização e adesão dos professores à reforma que pretendia implantar. Segundo Marta Carvalho (2000, p. 238), “[Francisco] Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar”. No discurso proferido na Sessão de instalação do Congresso, Campos afirma que

Pela primeira vez em nosso Estado se reúne, por iniciativa e convocação do seu governo, uma assembléa dessa natureza, com taes proporções e tão descortinados horizontes, investida de tamanha auctoridade, cercada de tão indiscutivel prestígio, mas também onerada de indissimulaveis responsabilidades [...] (REVISTA DO ENSINO, 1927a, p.454).

²²⁷ O quadro foi elaborado a partir do referencial teórico utilizado e citado nessa seção.

Campos defendia o melhoramento e o aperfeiçoamento do ensino primário. Para ele, não bastava apenas difundir a instrução primária em moldes meramente quantitativos com a ênfase na alfabetização.

O futuro das instituições democráticas depende sobretudo da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna deste nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não distila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, poderá fazer eleitores, não terá feito cidadãos (REVISTA DO ENSINO, 1927a, p. 455).

Além de criticar o ensino existente que considerava a criança como mero receptivo, Francisco Campos defendeu em sua fala na abertura do congresso a introdução da ideia de atividade como meio de ensino. Campos apontou ainda, como uma grave lacuna a ser remediada, a formação adequada do quadro de profissionais para atuar na educação, professores, administradores, diretores e inspetores de ensino (REVISTA DO ENSINO, 1927a).

A Reforma educacional elaborada por Francisco Campos foi promulgada pelo Decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927²²⁸. Mario Casasanta²²⁹ ocupava o cargo de Inspetor Geral de Instrução Pública no período e era considerado o braço direito de Francisco Campos. Devido a sua participação efetiva na Reforma, encontramos na historiografia da Educação brasileira alguns trabalhos que assinalam como Reforma Francisco Campos e Mario Casasanta. Sobre este aspecto, Peixoto (2003) sinaliza que se atribuía ao primeiro a autoria e, ao segundo, a implementação.

Acerca desta reforma, Vidal e Faria Filho (2002) afirmam que

Num discurso articulado ora pela ideia de uma *escola moderna*, ora pela ideia de uma *escola ativa*, os reformadores mineiros se propunham a superar o passado e a construir um futuro grandioso. No entanto, não o faziam a partir de uma ruptura com a tradição e com o passado educacionais. Mais do que isso, buscava-se afirmar a inovação dentro da tradição [...]. Nascia também uma nova educação, mas ela vinha, por assim dizer, de braços dados com a tradição católica (2002, p. 33, grifo do autor).

²²⁸ A Reforma integrou: Regulamento do Ensino Primário (Decreto-lei nº. 7970A, de 15 / 10 / 1927), Regulamento do Ensino Normal (Decreto-lei nº. 5162, de 20 / 01/1928), Programa do Ensino Primário (Decreto-lei nº. 8094, de 20 / 01 / 1928), Programa do Ensino Normal (Decreto-lei nº. 8225, de 11 / 02 / 1928) e Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento (Decreto-lei nº. 8987, de 22 / 02/ 1929).

²²⁹ Mario Casasanta (1898-1963), formou-se na Faculdade de Direito de Minas Gerais. Bicas (2011) apresenta-o como professor, escritor, advogado, político e acadêmico. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Vidal e Faria Filho (2002) ressaltam a escolha da data 15 de outubro, comemoração do centenário da Lei Geral de 1827²³⁰, em que ocorriam os festejos em Belo Horizonte, como a escolhida para a divulgação da reforma educacional. A Revista do Ensino lançou uma edição comemorativa alusiva ao Centenário, na qual, Francisco Lins publicou dois textos “Cem anos depois” e “Pela renovação de Minas”²³¹. Vidal e Faria Filho (2002, p.48), afirmam, ao analisarem a magnitude dos festejos realizados e a repercussão na imprensa oficial, que “o governo a tenha utilizado como importante estratégia de mobilização social em favor da educação, a o mesmo tempo em que buscava cooptar tal mobilização dos professores, dos alunos e da população em geral para a causa da reforma do ensino em curso”.

A remodelação da escola primária mineira, segundo os modernos preceitos pedagógicos, é apresentada como foco da Reforma, devendo ser a criança o foco da escola e o campo das atividades dirigidas a elas deveria ser ampliado. Para assegurar o sucesso da Reforma, era imperativo que o Estado investisse na elevação do nível intelectual e técnico dos profissionais da educação (BICCAS, 2011).

Peixoto (2003, p. 81) corrobora com o exposto quando esta afirma que

[...] as atenções do governo Antônio Carlos concentram-se sobre o Ensino Primário e Normal, sendo que as preocupações em relação ao último se devem ao fato de considerar o trabalho do professor a base sobre a qual se apoia a educação primária, principal responsável por seu êxito ou seu fracasso.

Nesse sentido, viria a ocupar um papel de centralidade na reforma as estratégias relativas à formação docente. Estas visavam qualificar tanto os professores em formação inicial, quanto àqueles formados e que estavam no exercício profissional. Nesse sentido, as iniciativas realizadas no âmbito da reforma corresponderam a: remodelação da Escola Normal, criação da Escola de Aplicação, constituição de bibliotecas, reformulação da Revista do Ensino²³² e criação da Escola de Aperfeiçoamento (BICCAS, 2011).

²³⁰ A Lei Geral de 1827 mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”. De acordo com Faria Filho (2000), esta Lei surge da busca pela construção de uma identidade nacional no contexto da Independência e se pautava em uma perspectiva que concebia a instrução enquanto um mecanismo de governo e estratégia essencial para o fortalecimento do Estado brasileiro e do desenvolvimento do povo em moldes civilizados.

²³¹ De acordo com Daise Santos, Francisco Lins assinou o texto “Pela renovação de Minas” com um de seus pseudônimos: Fábio Lourival.

²³² A *Revista do Ensino* foi criada, originalmente, no ano de 1892 com apenas três números publicados. A partir de 1925, é reativada e se constitui com uma importante estratégia adotada pela Diretoria de Instrução Pública para a divulgação e propaganda. No Repositório da Universidade de Santa Catarina, é possível ter acesso a revista digitalizada. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175010>.

Conforme apontado por Biccás (2011), a pretensão de Francisco Campos no que se referia à capacitação das professoras já formadas era a criação de um curso de aperfeiçoamento ou uma escola de ensino superior. Todavia, essa iniciativa, apesar de prevista na Reforma, foi adiada e outras estratégias foram desenvolvidas, especialmente, o envio de uma comissão de professores mineiros para o estrangeiro.

Ressaltamos que, no I Congresso de Instrução Primária, esse tópico havia sido amplamente discutido. A participação de Francisco Lins, que atuava enquanto inspetor regional de ensino, foi significativa nessa discussão, tendo sido relator da tese. Constava, também, como membro da mesma comissão o nome de Alberto Alvares²³³. Cada uma das teses tratava de um questionamento a ser discutido e respondido. A 6ª tese da comissão sobre Organização do Ensino correspondia a: “Convém que o Estado mande ao estrangeiro, de preferencia a paizes americanos, comissões mistas de professores e futuros assistentes technicos para estudarem as organizações das escolas primarias, os methodos de ensino e os processos de fiscalização?” (REVISTA DO ENSINO, 1927b, p. 478).

Após as discussões, a comissão aprovou como resposta, a redação proposta por Lindolpho Gomes

Ficará a critério da administração a necessidade de mandar ou não ao estrangeiro professores ou funcionarios da instrucção, afim de estudarem a organização, e processos de ensino a serem introduzidos em nosso Estado, e consoante o novo aparelhamento de ensino profissional que se vae instituir (REVISTA DO ENSINO, 1927b, p. 478).

Melo (2010)²³⁴ apresenta em seu estudo indícios de que a decisão sobre o envio de professores ao estrangeiro já havia sido tomada. A autora utiliza um extrato de uma reportagem acerca do Congresso do jornal “Correio Mineiro” de 12 de maio de 1927, que transcrevemos a seguir

Ainda hontem, distincta congressista, mostrando-nos o ‘livreto das theses’, apontou a these 6ª sobre Organização geral do Ensino.

[...]

– Que tem isso? perguntamos. A intelligente professora respondeu: – É uma these, não é verdade? Pois a mesa tem certeza que ella será approvada e já há mesmo, aqui, bem perto de nós, quem esteja de malas prontas para seguir para

²³³ Enquanto secretário geral do Congresso, coube ainda a Alberto Alvares a leitura da sinopse dos trabalhos na sessão de encerramento.

²³⁴ Cleide Maria Maciel de Melo, em sua tese, realiza um estudo detalhado do Primeiro Congresso de Instrução Primária de Minas Gerais a partir de três jornais: Diário de Minas, Correio Mineiro e Minas Geraes, disponíveis em arquivos físicos do Estado.

os Estados Unidos, em comissão para estes estudos. Isso é que o CORREIO MINEIRO deve vêr...

E a encantadora professora, que é um dos ornamentos do magisterio da capital, terminou com energia:

– Por isso é que eu não peço a palavra, não discuto, não trabalho. Tudo já está decidido de ante-mão, até as **comidas**...

(CORREIO MINEIRO, 1927 apud MELO, 2010, p. 69, nota 206, grifo do jornal).

A referida proposta discutida no Congresso foi efetivada no mesmo ano. Em uma reportagem de “O Jornal (RJ)” de 07 de janeiro de 1930, encontramos o seguinte relato:

Em agosto de 1927 – informou a senhorita Alda Lodi – o governo mineiro, por decisão do Dr. Francisco Campos, resolveu mandar aos Estados Unidos, para aperfeiçoamento de estudos, uma turma de professores, tendo sido escolhidas as seguintes: Ignacia Guimarães, Amélia Monteiro, Benedicta Valladares Ribeiro, Lucia Schimdt Monteiro de Castro e eu. Admittidas ao Collegio de Professores da Universidade de Columbia, em Nova York, lá passamos um anno frequentando cursos theoricos e práticos, observando methodos e acompanhando experiencias. Terminado o nosso período de especialização regressamos em 1929 e fomos designadas para a Escola de Aperfeiçoamento criada pelo Governo, de acordo com o plano da reforma do ensino para completar o preparo do professorado mineiro (O JORNAL, 07.01.1930, p. 03)²³⁵.

Notadamente, trata-se do *Teachers College* e, embora a reportagem fale em um ano, o retorno ocorreu em 1929, entre fevereiro e julho. Kulesza (2019) apresenta informações que nos fazem compreender o encadeamento de fatos que culminou com a viagem das professoras. De acordo com o autor, uma publicação realizada por Carneiro Leão sobre a educação brasileira no periódico anual do *International Institute do Teachers College, Educational Yearbook*, no ano de 1925, teria oportunizado a vinda de Isaac Kandel²³⁶ ao país. Segundo Rabelo (2019, p. 80), “ao planejar uma viagem de um ano de duração na América do Sul, Kandel certamente estabeleceu contatos *a priori* para determinar o itinerário, os lugares a visitar, as pessoas com as quais se encontrar, os documentos a consultar”. Ainda de acordo com a autora, Carneiro Leão foi o principal interlocutor de Kandel no Brasil durante a sua passagem pelo país e os dois teriam se correspondido durante anos.

²³⁵ Kulesza (2019) apresenta o nome completo das professoras e afirma que estas participaram ativamente do Congresso: Alda Lodi, Amélia de Castro Monteiro, Benedicta Valladares Ribeiro, Ignácia Ferreira Guimarães e Lúcia Schmidt Monteiro de Castro (Lúcia Casasanta).

²³⁶ Isaac Kandel, professor do TC, realizou uma viagem de estudos com destino à Argentina, Chile Uruguai e Brasil, entre os anos de 1925 e 1926. Acerca desse intelectual e sua relação com o Brasil, consultar Rabelo (2019) “Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos”.

Conforme apontado por Kulesza (2019) e Rabelo (2019), a vinda de Kandel ao Brasil teve como um de seus desdobramentos a ida das professoras mineiras para o TC. Kandel teria oferecido uma bolsa a Ignácia Ferreira Guimarães para concluir o seu mestrado no TC. A professora já havia morado nos Estados Unidos entre 1922 e 1924, e estudado na Universidade George Peabody, Tennessee (O JORNAL, 02.03.1929, p. 01). De acordo com essa notícia, “devendo, assim, tornar a America do Norte, d. Ignacia Guimarães recebeu do sr. F. Campos a incumbência de conduzir até aquelle Teachers College quatro professoras, que ali iriam aperfeiçoar-se”.

A partir da informação de que a viagem de Isaac Kandel ocorreu entre 1925 e 1926 (RABELO, 2019), podemos considerar, de forma indiciária, que os preparativos para a viagem da educadora devem ter iniciado um longo período antes de sua partida, o que reforça a ideia de que a articulação para o envio das professoras já estava acontecendo mesmo antes do Congresso. Esses dados apontam para a circulação internacional de educadores e a constituição de redes no período a partir das conexões entre intelectuais brasileiros e estrangeiros.

Essa iniciativa do Governo de Antônio Carlos articulava-se com as suas estratégias de investimento na formação docente. Nesse sentido, se insere a criação da Escola de Aperfeiçoamento (EA) de Belo Horizonte²³⁷, já prevista na Reforma do Ensino pelo decreto-lei nº 7.970-A de 15 de outubro de 1927. A Instituição foi oficialmente inaugurada em 14 de março de 1929.

Lúcio José dos Santos²³⁸, enquanto diretor da escola, apresentou na III Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, uma conferência sobre os primeiros meses da EA que foi publicada na Revista de Ensino, na edição de setembro daquele ano. Em seu texto, o professor descreve a EA como o “coroamento do ensino primário e normal em Minas Geraes” (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 61). Tomamos como ponto de partida esse relato do diretor sobre os seis primeiros meses da Escola para compreendermos o seu funcionamento.

De acordo com Lúcio Santos,

O seu objectivo é preparar e aperfeiçoar, do ponto de vista technico e scientifico, os candidatos ao magisterio normal, á assistencia technica do ensino e ás directorias dos grupos escolares. Dos candidatos ao curso da Escola exige-se, além do que é commum nesses casos. que sejam normalistas e tenham menos de 35 annos. A matricula far-se-á por meio de concurso; mas,

²³⁷ Sobre a instituição, consultar o livro de Kulesza (2019) “A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte”.

²³⁸ Lúcio dos Santos (1875-1944), engenheiro, diplomado em Direito, professor e historiador mineiro. Foi professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte e, em 1924, foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais. Além de diretor da Escola de Aperfeiçoamento, foi também nomeado reitor da Universidade de Minas Gerais em 1931.

para o início da Escola, preferiu Governo convidar algumas dentre mais distintas professoras primárias do Estado. O número de professoras-alumnas que frequentam a Escola, é actualmente 142 (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 62).

O curso da EA deveria acontecer em dois anos e as disciplinas seriam: Pedagogia, Metodologia, Desenho e Modelagem e Educação Física, no primeiro ano; Psicologia experimental, Metodologia, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar de Minas Gerais, Noções de Direito constitucional e Educação Física, no segundo ano. Em relação aos primeiros professores da EA, Kulesza (2019) especifica que coube às professoras que estudaram no *Teachers College* da Universidade de Columbia as metodologias de ensino: Lúcia Schimdt (Casasanta) com Língua Pátria; Alda Lodi com Aritmética; e Amélia Monteiro com Ciências Naturais, Geografia e História. Léon Walther assumiu o ensino de pedagogia e Psicologia experimental; Louise Artus Perrelet, desenho e modelagem; Renato Elói, auxiliado por Guiomar Meireles Becker, Educação Física.

Após a partida de Léon Walther, Hélène Antipoff o substituiu na cadeira, que viria a se denominar, no ano seguinte, como “Pedologia e Psicologia aplicada à Educação”. O Laboratório de Psicologia Experimental é destacado na escrita de Lúcio dos Santos, para o qual havia sido contratada a professora Antipoff. Em seu contrato de dois anos estavam previstas além do ensino, atividades práticas, aplicação de testes e realização de pesquisas pedagógicas, em larga escala, nas escolas mineiras. A partir dessas pesquisas, objetivava-se ainda obter materiais para a inauguração de um museu da criança (REVISTA DO ENSINO, 1929).

A Revista da Semana (RJ) de 29 de junho de 1929 dedicou uma de suas páginas a “Instrução de Minas Gerais”. Além de trazer fotografias de Francisco Campos, Mário Casasanta e outros dois professores, apresenta registros de alunas e professores da EA, como podemos observar na figura 48. A circulação dessas imagens em jornais de outros Estados, pode representar um indício da intenção de divulgar aquilo que estava sendo realizado em Minas Gerais, bem como os intelectuais envolvidos.

Figura 48: Grupo de professores e alunos à frente da Escola de Aperfeiçoamento (1929)



Fonte: Revista da Semana (RJ), 29 de junho de 1929, p. 14. Hemeroteca Digital Brasileira. No primeiro plano da imagem, da esquerda para a direita, as sete figuras centrais: Renato Eloy de Andrade; Maria Luiza de Almeida Cunha, inspetora escolar da capital; Louise Artus Perrelet; Theodore Simon; Lúcio José dos Santos, diretor da Escola; Lucia Monteiro Schmidt; Antônio Orsine, secretário da Escola²³⁹.

De acordo com Kulesza (2019, p. 14), coube a EA “assumir uma posição de vanguarda na difusão da Escola Nova no Brasil e inaugurar uma tradição de pesquisa educacional que seria perpetuada em Minas Gerais por instituições por ela inspiradas”. Esse aspecto pioneiro da instituição é destacado pelo escritor José Lourenço de Oliveira (1975) em um texto de homenagem ao centenário de Lúcio dos Santos.

Em 1929, como primeiro diretor, regeu a Escola de Aperfeiçoamento pedagógico, nos claros dias arejados do presidente Antônio Carlos e do secretário Francisco Campos. Tal escola, no Brasil, era uma empresa pioneira. Cruzava-se ali a pedagogia européia, cheia de prudência, com a pedagogia norte-americana. Suas professoras mineiras tinham ido cursar, em Nova Iorque, a Universidade de Colúmbia. Seus professores europeus, dando aulas em francês, eram de Genebra, Paris e Bruxelas. Certa vez, nesse ano de 29, Lúcio dos Santos chamou-me, dizendo que a professora de psicologia, assistente de Eduardo Claparède, queria aprender português. Estava ansiosa de entender-nos e de conosco se entender. Aceitando a incumbência, honrosa para mim, ganhei de Helena Antipoff, em alta e nobre amizade, mais de 40 anos de convívio.

²³⁹ Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da reportagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos como imagem o que reduz a qualidade da visualização.

A escrita de Oliveira (1975) carregada de memórias afetivas, traz também uma percepção da Escola de Aperfeiçoamento, construída a partir de diferentes eixos de formação: Brasil – Europa – Estados Unidos. Caberia a essa instituição garantir a formação adequada dos quadros técnicos da educação mineira. Nesse sentido, Kulesza (2019) destaca ainda que a criação da EA foi importante para oportunizar a construção de uma carreira docente para as mulheres. Percebemos, assim, um investimento na profissionalização, principalmente, das professoras.

A repercussão das inovações que a EA buscava implantar na educação pode ser percebida por meio dos convites noticiados na imprensa para que seus professores proferissem palestras em outros Estados, como podemos perceber na reportagem de “O Jornal (RJ)”.

Figura 49: Entrevista com as professoras da Escola de Aperfeiçoamento (recorte) – 1930



Fonte: O Jornal (RJ), 04 de janeiro de 1930, p. 02. Hemeroteca Digital Brasileira²⁴⁰.

Esta reportagem, que teve continuação na edição do dia 07 do mesmo mês, apresenta as impressões das professoras Artus Perrelet, Hélène Antipoff, Lucia Schimidt e Alda Lodi sobre os resultados obtidos na EA. Menciona que estas professoras estavam no Rio de Janeiro a

²⁴⁰ Trata-se de um recorte da reportagem que correspondia a uma coluna e seguia até quase o final da página. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da reportagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos como imagem o que reduz a qualidade da visualização.

convite da ABE para conferências sobre as suas especialidades, elogiando a sua atuação naquela instituição mineira.

Todavia, não são apenas com elogios que nos deparamos nas páginas dos jornais. O jornal “Crítica (RJ)”, de 11 de janeiro de 1930, traz uma notícia intitulada “Uma infâmia sem perdão – O Governo de Minas transformado numa feitoria de Antonio Carlos e seus indecentes secretários”. A reportagem faz extensas críticas à administração de Antônio Carlos, a atuação de Francisco Campos, apresentado como “Chico Sciencia” e a Alberto Alvares. Critica a extinção de uma escola criada no governo de Mello Vianna para que no prédio funcionasse a EA, aponta que os honorários pagos aos professores estrangeiros eram altos e que estes professores, especialmente, Artus Perrelet, proferiam xingamentos ao povo brasileiro.

A EA foi extinta em janeiro de 1946 e, apesar das possíveis outras críticas que tenha recebido, a sua existência representou um importante marco na sociedade da época e na História da Educação de Minas Gerais. Em vista disto, a história de sua instalação mereceu, inclusive, ser contada nos versos de Carlos Drumond de Andrade em “As moças da Escola de Aperfeiçoamento”.

São cinquenta, são duzentas,
são trezentas
as professorinhas que invadem
a desprevenida Belô?
São cento e cinquenta, ou mil
as boinas azuis e verdes
e róseas, alaranjadas
e negras também e roxas,
os lábios coracionais
e os tom pousse petulantes
que elas ostentam, radiosas?
De onde vêm essas garotas?
eu que sei?
Vêm de Poços, de São João
del Rei, Juiz de Fora, Lavras,
Leopoldina, Itajubá,
Montes Claros, Minas Novas,
cidades novas de Minas
ainda não cadastradas
no Dicionário Corográfico
de Pelicano Frade?
E são assim tão modernas,
tão chegadas de Paris
par le dernier bateau
ancorado na Avenida
Afonso Pena ou Bahia,
que a gente não as distingue
das melindrosas cariocas
em férias mineiras?

Que vêm fazer essas jovens?
Vêm descobrir, saber coisas
de Decroly, Claparède,
novidades pedagógicas,
segredos de arte e de técnica
revelados por Helena
Antipoff, Madame Artus,
Mademoiselle Milde, mais quem?
Ou vêm para perturbar
se possível mais ainda
a precária paz de espírito
dos estudantes vadios
(eu, um deles)
que só querem declinar
os tempos irregulares
de namorar e de amar?
[...]
Que faz Mário Casasanta,
autoridade do ensino,
que não devolve essas moças
a seus lugares de origem?
Chamo Seu Edgarzinho,
responsável pela Escola.
Que ponha reparo — peço-lhe —
nas crianças do interior
que ficaram sem suas mestras.
Convém restituí-las logo
à tarefa habitual.
Ele responde: “São ordens

do Doutor Francisco Campos,
 nosso ilustre Secretário
 de Educação e Cultura.
 Carece elevar o nível
 do ensino por toda parte.
 Vá-se embora, não insista
 em perturbar nossos planos
 racionais”.
 Vou-me embora. Já na esquina
 a boina azul me aparece
 sob o azul universal
 que faz de Belô um céu
 pousado em pelúcia verde.
 Sua dona, deslizante

entre formas costumeiras,
 é diferente de tudo
 e não olha para mim
 deslumbrado, derrotado,
 que vou bobeando assim.
 Não há professora feia?
 Pode ser que haja. A vista,
 até onde o sonho alcança,
 cinge a todas de beleza,
 e a beleza, disse alguém,
 é mortal como punhal.

(ANDRADE, 2017, p. 258-260)

Nos versos de Andrade, encontramos alguns nomes que compõem a história da EA. Carlos Drumond, em 1929, atuava na imprensa mineira, especificamente, no órgão oficial do Estado, “Minas Gerais”²⁴¹ e, no ano seguinte, assumiria a função de oficial de gabinete do Secretário do Interior. Por circular no meio intelectual de Belo Horizonte no período, o poeta presenciou os efeitos da instalação da Escola na cidade e conhecia bem os nomes dos sujeitos envolvidos naquela história. Seus versos nos contam de onde eram essas professoras que invadiam a recém-criada cidade de Belo Horizonte. Sendo “professorinhas” do interior, de cidades ainda nem “cadastradas”, o que faria então com o que o poeta as chamasse de modernas? Suas roupas? Ou seria o espaço que ocupavam, de uma formação mais próxima ao que era antes apenas oferecido nas Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia?

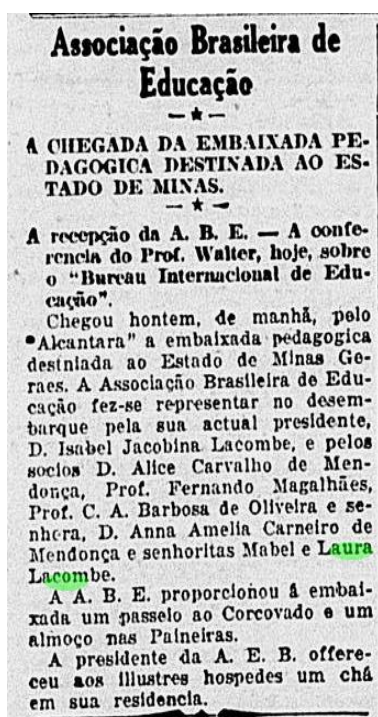
Seus versos demonstram ainda a imagem da Escola associada às novidades pedagógicas, aos nomes de intelectuais da Escola Nova, e às novas técnicas ali ensinadas pelas professoras contratadas. Professoras que falavam francês, talvez o que justifique alguns termos escolhidos por Andrade. Seus versos revelam, assim, a relação da EA com a sociedade, o contexto da época e a construção de uma identidade histórica da instituição (MAGALHÃES, 2004).

A Escola de Aperfeiçoamento inseriu Minas Gerais no roteiro da Educação Internacional, ou melhor, no Circuito Internacional da Educação Nova (RABELO E VIDAL, 2021). E isso se deve, em parte, pela atuação de professores contratados na Europa para atuar na Escola. Para compreendermos melhor como foi a constituição dessa missão pedagógica ao Brasil, recorreremos a historiografia, mas, principalmente, prescramos os jornais e revistas da imprensa brasileira em busca de pistas.

²⁴¹ Carlos Drumond de Andrade (1902 – 1987). Ver cronologia em <https://www.carlosdrummond.com.br/conteudos/visualizar/Cronologia>.

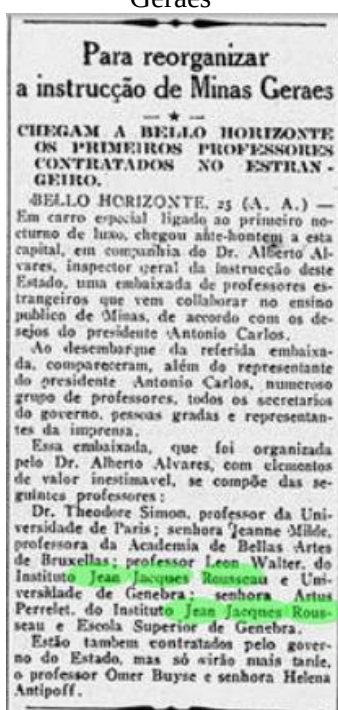
Em fevereiro de 1929, houve a divulgação, em jornais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais sobre a chegada de uma “embaixada pedagógica” para atuar em Belo Horizonte. As reportagens (FIGURAS 50, 51 E 52) referem-se à contratação de uma equipe de professores estrangeiros. Entre as contratações, identificamos os professores vinculados ao IJJR: Léon Walther, Louise Artus Perrelet e Hélène Antipoff. De acordo com estes jornais, a comitiva teria sido organizada pelo Dr. Alberto Álvares, apresentado em uma das notícias como inspetor geral de Instrução.

Figura 50: Associação Brasileira de Educação



Fonte: Jornal O Paiz (RJ)
22.02.1929 p. 07 – HDB

Figura 51: Para reorganizar a instrução de Minas Geraes



Fonte: Jornal O Paiz (RJ)
25.02.1929, p. 03 – HDB.

Figura 52: Uma embaixada pedagógica em Minas



Fonte: Jornal de Queluz (MG).
23.02.1929, p. 04 – HDB

A partir das reportagens, identificamos que haviam sido contratados para a EA os seguintes professores:

- Theodore Simon – médico da Universidade de Paris: contratado para instalar o curso de Psicologia infantil e Psicologia Experimental;
- Jeanne Louise Milde – professora da Academia de Belas Artes de Bruxelas: contratada para dirigir o curso de modelagem;
- Léon Walther – professor do IJJR e da Universidade de Genebra: contratado para o ensino de psicologia;

- Louise Artus Perrelet – professora do IJJR e da Escola Superior de Genebra: contratada para o ensino de desenho;

Em algumas notícias, a exemplo do jornal “O Paiz (RJ)” de 23 de fevereiro de 1929, encontramos o nome de outra professora, citada apenas como Mlle (senhorita) Rogovine. Sobre essa professora, localizamos apenas uma menção feita por Theodore Simon em Conferência na Escola de Aperfeiçoamento e que foi publicada na Revista “A Escola Primária” do Rio de Janeiro, “senhorita Rogovine, a principio alumna e ha quinze annos já, collaboradora predilecta, tanto no ensino como nas pesquisas, do eminente professor de mineralogia e de chimica de Genebra, o sr. Duparc” (1929, p. 138). Não localizamos outras pistas sobre a educadora, sua atribuição e sua permanência no Brasil nem nas fontes consultadas, nem na historiografia. Seu nome, aparentemente, não era conhecido na imprensa brasileira que se limita apenas a identificar a sua presença entre os outros professores.

Chegariam ainda, como parte da embaixada, os professores Omer Buyse e Hélène Antipoff. Conforme destacado nas notícias, ao chegarem, os professores foram recepcionados tanto no Rio de Janeiro, como em Belo Horizonte, por membros das elites intelectuais e políticas. Destaca-se, a recepção oferecida pela ABE e seus membros, entre eles, Laura Lacombe, e o início das conferências proferidas pelos intelectuais, sobre as quais nos dedicaremos mais adiante, que indiciam o delineamento das redes de instituições e de intelectuais.

Um dos nossos primeiros questionamentos ao nos depararmos com essas notícias foi sobre quem afinal era o brasileiro que acompanhava os professores europeus? As informações sobre quem seria o responsável pela tarefa de contratação dessa embaixada pedagógica são imprecisas na historiografia. De acordo com Kulesza (2019), Alberto Alvares seria Alberto Alvares da Silva Campos, irmão de Francisco Campos e que ocupava o cargo de oficial de gabinete do Secretário. No entanto, a partir da análise das fontes, inferimos tratar-se de Alberto Alvares Fernandes Vieira, uma vez que seu nome consta no documento do contrato de Hélène Antipoff que apresentaremos em outro momento. Partimos também da informação fornecida por Melo (2010) de que este seria o “Alberto Alvares” com participação efetiva no Congresso. A pesquisadora ao se referir ao irmão de Francisco Campos, nomeia-o como Alberto Campos.

Dessa forma, sobre a escolha de Alberto Alvares como comissionado do Governo Mineiro para a missão de contratar os professores, podemos considerar que este participou das ações durante a Reforma Educacional desde o início, conforme indicamos a sua atuação junto

ao Congresso de 1927. A reportagem de “O Jornal (RJ)”, de 22 de fevereiro de 1929, traz outro indício que justifica a escolha do professor para essa missão. Segundo a notícia, “os srs. Antônio Carlos e Francisco Campos commissionaram, há mezes, professor Alberto Alvares para contractar um grupo de profissionais entre as maiores notabilidades da Europa, onde já estivera anteriormente estudando a organização do ensino” (1929, p. 04).

Buscando pistas sobre essas articulações, nos deparamos com uma notícia do jornal “Diário da Manhã (ES)” de 29 de março de 1928, intitulado “O problema do Ensino em Minas” que se refere a uma entrevista concedida por Alberto Alvares enquanto comissionado do Governo mineiro.

Regressando da Europa o dr. Alberto Alvares, cathedratico do Gymnasio Mineiro, diz o seguinte ao Minas Geraes: Demorei-me cerca de cinco mezes na Europa, procurando apprehender notas e impressões, que auxiliassem o governo do Estado na elaboração das reformas que acaba de realizar do ensino primario e normal e da que pretende por pratica quanto á instrucção technica. Durante esse tempo, tive oportunidade de visitar com o objectivo de colher dados para o desempenho da missão que me fora commettida a Italia a França, a Suissa e a Belgica. Interessava-me, sobremaneira, esse ultimo paiz que tem uma das melhores organizações de ensino do mundo (DIARIO DA MANHA, ES, 29.03.1928, p. 03).

A notícia apresenta-o como professor do Ginásio Mineiro e traz o seu relato sobre a viagem à Europa que teria se iniciado ainda em 1927, na esteira da Reforma. Além de abordar as suas impressões sobre os países visitados, especialmente, a Bélgica, o professor apresenta elementos sobre a Reforma do Ensino Mineiro. Alberto Alvares aponta ainda que se cogitava a viagem de uma comissão de técnicos belgas ao Brasil, chefiada por Omer Buyse, para organizar o ensino técnico no Estado.

A partir de Kulesza (2019)²⁴² apreendemos que Alberto Alvares partiu para a Europa novamente em dezembro de 1928. O roteiro do professor incluiu Paris, Genebra e Bélgica no intuito de contratar os professores para atuar em Minas. Embora não citado pelo autor, encontramos indícios, na imprensa brasileira, de que ele também teria estado na Alemanha nessa viagem com o objetivo de comprar os equipamentos para a EA, especialmente, para o laboratório de Psicologia. Em “O Jornal (RJ)”, de 22 de fevereiro de 1929, nos deparamos com a informação de que “todas as instalações para o Laboratorio, que já devem estar na alfandega, foram adquiridas pelo professor Alberto Alvares em Leipsig e Berlim e são constituídas dos

²⁴² Consideramos todas as ricas informações apresentadas pelo autor em sua pesquisa, apenas excluindo a que se refere ao sobrenome do encarregado pela embaixada pedagógica.

mais modernos aparelhos para pesquisas psychologicas” (1929, p. 04). Além deste material, a notícia menciona ainda que teriam sido comprados materiais para a instalação de cinema pedagógico, aparelhos e filmes.

No texto de Mignot (2017) sobre a viagem de Laura Lacombe ao IJJR, a autora traz uma carta escrita por Ferrière a Laura²⁴³, datada de 09 de janeiro de 1929, em que ele cita a passagem de Alberto Alvares pela Suíça.

Estimada Senhorita,
Quase todos os Estados da América do Sul estão adotando praticamente os métodos da Escola Ativa e, em geral, aqueles relacionados com a Escola Nova. Recentemente, o Sr. Alberto Alvares veio buscar os nossos melhores professores da Europa para integrá-los na Escola Normal Superior do Rio de Janeiro. Chamo a atenção também para as viagens do Dr. Decroly a Bogotá e do Sr. Lorenzo Luzuriaga a várias cidades da América do Sul. Esse é o motivo pelo qual decidimos aceitar os vários pedidos que nos foram dirigidos da América do Sul para fazermos uma turnê de conferências a fim de cristalizar as energias orientadas para a Educação Nova, além de apresentarmos a seu respeito, simultaneamente, uma definição precisa para afastar os perigos dos ignorantes entusiastas que não deixam de ser desastrados. Estaríamos disponíveis para fazer essa viagem de novembro de 1929 a março ou abril de 1930. [...] Por gentileza, faça a análise de meu pedido e envie-me sua resposta o mais rapidamente possível a fim de que, tendo em conta a demora do correio para a América do Sul, ela seja entregue antes da nossa partida. O importante é, sobretudo, a tomada de decisão, ou seja, os recursos financeiros. Queira aceitar, estimada Senhorita, meus sinceros cumprimentos. Ad. Ferrière
P.S. Estou também disponível para elaborar, junto às autoridades competentes, a reformulação da legislação escolar no que diz respeito aos programas e métodos, adaptando as exigências da ciência moderna às condições especiais do país. – Aliás, no domingo passado, 6 de janeiro, o Sr. Alberto Alvares voltou a me confirmar que faria diligências para me enviar um convite – provavelmente, em março de 1930 (FERRIÈRE, 1929 *apud* MIGNOT, 2017, p. 339).

Além de apontar para a visita de Alberto Alvares à Genebra e à interlocução deste com os educadores do IJJR, entre eles Ferrière, a carta do intelectual indicia que as viagens dos educadores ao Brasil ocorriam pelo interesse demonstrado por ambos os lados. Do mesmo modo, demonstra que as interações poderiam favorecer os atores envolvidos de diferentes formas, inclusive, financeiramente.

Apesar do equívoco em relação a qual instituição e Estado Alberto Alvares representava, chama atenção o fato de que Ferrière menciona que o brasileiro teria ido buscar os melhores

²⁴³ Na realização desta pesquisa, a pesquisadora analisa uma documentação que teve acesso no acervo da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) no Rio de Janeiro.

professores na Europa e que, em breve, ele também receberia um convite. Em seus diários, Ferrière registrou o encontro com “A. Alvarez” no dia 28 de dezembro de 1928, afirmando que este lhe enviaria um convite oficial de seu país (CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2020, p. 49). Não encontramos registros de uma comunicação prévia do Governo de Minas ou de seu representante diretamente com os professores do Instituto. Todavia, destacamos que o mineiro Francisco Lins já havia visitado, também comissionado pelo Estado, os mesmos países e que, nos anos seguintes ao seu retorno, dedicou-se a divulgar as suas experiências. A viagem contribuiu para o seu reconhecimento na sociedade como especialista em questões do ensino. Nesse sentido, consideramos válida a hipótese de que o intelectual possa ter contribuído para o roteiro a ser seguido por Alberto Alvares para a missão que havia sido designado, tanto em 1927, quanto em 1928.

Antônio Carlos, em Mensagem ao Congresso legislativo em 14 de julho de 1928, traz alguns indícios sobre a preparação para a contratação desses professores. De acordo com o Presidente do Estado, o Governo já havia tomado providências para serem contratados no estrangeiro professores com importantes especialidades pedagógicas. Inferimos que ele se refere a primeira viagem de Alberto Alvares. Ao se referir especificamente ao que planejava para o ensino técnico, ele aponta que “foram iniciadas negociações para o contrato dos serviços de um tecnico de nomeada universal, o sr. Omer Buyse, o notável fundador da Universidade do Trabalho de Charlesroy, na Belgica, e a quem vários paizes já têm cometido incubencias idênticas” (MINAS GERAIS, 1928, p. 61). Na fala do presidente do Estado, percebemos que suas ações pela renovação educacional de Minas também passavam pelo desenvolvimento do ensino técnico | profissional.

Sobre a chegada dos professores ao Brasil, em outra reportagem, dessa vez do jornal “Correio da Manhã (RJ)”, é possível encontrar uma foto da embaixada (FIGURA 53)

Figura 53: A chegada de uma missão pedagógica para Minas Gerais



Fonte: Correio da Manhã (RJ). 22.02.1929, p. 03. Hemeroteca Digital Brasileira²⁴⁴. Sentados, da direita para a esquerda, Léon Walther, Theodore Simon e Louise Artus.

De acordo com essa reportagem, Theodore Simon²⁴⁵ chefiava o grupo de professores e teria realizado, no dia anterior, uma conferência na ABE intitulada *La mesure en psychologie et en pedagogie*. A edição do dia seguinte traz mais informações e uma apresentação individual de cada um desses professores. Sobre Simon, afirmava que este “era a mais notável figura da embaixada”, conhecido mundialmente “graças aos seus estudos de psicologia, parte das quaes

²⁴⁴ Nessa reportagem, encontramos, mais uma vez, a informação de que comporia a embaixada a professora Eugenie Rogobine. Todavia, até a realização deste trabalho, não encontramos outras informações sobre esta professora.

²⁴⁵ De acordo com Rota Junior (2016, p. 126), “Théodore Simon (1872-1961), nascido em Dijon, França, médico psiquiatra, trabalhou com Alfred Binet na construção da Échelle Métrique d'Intelligence, publicada pela primeira vez em 1905, com outras duas versões, em 1908 e 1911. O instrumento, historicamente conhecido como teste Binet-Simon, é marco de importantes transformações no campo educacional e da ciência psicológica em todo o mundo.”

foi feita em colaboração com o professor Binet no estudo dos ‘tests’ de inteligência” (O JORNAL, RJ, 22.02.1929, p. 04).

Segundo Kulesza (2019), Theodore Simon foi o primeiro contratado para atuar no Brasil. Sua experiência ao lado de Alfred Binet teria sido uma das principais credenciais consideradas nessa escolha. No jornal “O Paiz” de 07 de fevereiro de 1929, a ABE em nota anunciava que o Conselho havia tomado “conhecimento da comunicação do Sr. Alberto Alvares, que chegará dentro em breve da Europa, com embaixada pedagógica destinada ao Estado de Minas Geraes” (1929, p. 05). Não fica claro qual teria sido o elo nessa comunicação. Entretanto, a nota já apresenta que o professor Simon realizaria no dia 21 uma conferência para o professorado carioca.

A realização dessa conferência mereceu ainda o registro no periódico da Associação. Na Revista “Schola”, nº 1 de janeiro de 1930, encontramos, em meio as ações desenvolvidas no ano anterior, a informação de que a Associação “aproveitando a passagem pelo Rio, dos professores Thédore Simon e Léon Walter, contratados pelo Governo de Minas Geraes para orientação do seu magistério, deles obteve que fizessem no Rio conferencias sob os auspícios da A.B.E” (SCHOLA, 1930, p. 26). De acordo com Rota Júnior (2016), Simon permaneceu em Belo Horizonte por dois meses com o objetivo de proferir palestras e contribuir com a iniciação das professoras, trabalhando na tradução de testes de inteligência e pedagógicos.

Jeanne Louise Milde (1900 – 1997), por sua vez, permaneceu no Brasil por toda a vida. Escultora e professora da Escola de Belas Artes de Bruxelas foi contratada para atuar, inicialmente, na Escola Normal de Belo Horizonte e substituiu Louise Artus Perrelet no ensino de desenho e modelagem na AE (KULESZA, 2019; ALMEIDA, 2020).

Conforme já mencionado, ainda viria para o Brasil, contratado pelo Governo de Minas, o engenheiro e professor belga Omer Buyse para contribuir com o ensino técnico por meio da criação de uma Universidade do Trabalho. Essa, certamente, era uma das principais apostas do Governo conforme já sinalizamos por meio das fontes trazidas nessa seção.

De acordo com Vieira (1990), a idealização dessa Universidade em Minas incluía a criação de uma Escola de Belas Artes na qual Jeanne Milde seria a responsável pela direção. Segundo a autora, com a Revolução de 1930, as negociações que estavam em curso foram interrompidas e, apesar de não ter acesso a muitos dados sobre o projeto de criação da Universidade, este era permeado por ideias que relacionavam a modernização a produção econômica.

O nome de Omer Buyse teria se propagado no Brasil, principalmente, pela circulação de seu livro *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* (1908), fruto da viagem do educador belga aos Estados Unidos, e da sua participação na criação da Universidade do Trabalho de Charleroi, na Bélgica. Este livro de Omer Buyse foi traduzido no ano de 1927, por meio da solicitação de Anísio Teixeira enquanto Diretor Geral de Instrução Pública da Bahia. Na capa do livro²⁴⁶, encontramos a autorização enviada ao intelectual brasileiro para a tradução. Conforme exorta Warde (2020), ao afirmar que Anísio teria tido acesso, pela primeira vez, as ideias de John Dewey por meio do livro de Buyse, era comum que as ideias e os autores americanos fossem apresentados ao Brasil por meio das obras de autores europeus, principalmente, os francófonos²⁴⁷.

Na imprensa brasileira, encontramos indícios de que o intelectual teria chegado ao Brasil no mês de abril e permanecido até o mês de junho. O “Correio da Manhã (RJ)” de 28 de junho, noticiava que naquele dia o professor voltaria para a Europa. A pretensão da criação da Universidade do Trabalho não se efetivou, conforme identificamos na mensagem de Antônio Carlos em 01 de agosto de 1929, em que ele trata sobre a presença de Omer Buyse no Estado.

O illustre professor percorreu varias regiões do Estado, estudando lhes minuciosamente as condições, as exigencias e as possibilidades do meio, para a elaboração de um plano que faculte atacar, inteligentemente, o nosso problema. E' claro que não pode uma administração assumir a pesadissima responsabilidade de tentar resolver, sob todos os seus aspectos, uma obra dessa natureza, que, além de muito complexa, exigiria grandes despesas, que o nosso orçamento não poderia comportar. Ficará, todavia, traçado o plano e reservado a cada administração empregar um lanço dessa construcção magnifica [...] (MINAS GERAIS, 1929, p. 53).

Evidentemente que nosso objetivo neste ponto do texto foi apenas realizar breves aproximações sobre a trajetória desses professores no Brasil. Reconhecemos que seguir esses fios poderiam nos levar a outras viagens, deixemos para outras pesquisas ou outros pesquisadores. Direcionando o nosso olhar para os professores do IJJR, nos dedicaremos então

²⁴⁶ O livro está disponível no Repositório de Santa Catarina: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135019>.

²⁴⁷ A autora apresenta em seu texto um emaranhado de sujeitos e acontecimentos no campo educacional que teria concorrido para a circulação tanto do livro de Omer Buyse no Brasil, quanto das ideias norte-americanas. Nessa trama, mais uma vez, destacamos o nome de Carneiro Leão que é apresentado como intelectual brasileiro que mantinha contato estreitos com intelectuais e instituições norte-americanas. Carneiro Leão teria sido o elo para que o livro chegasse às mãos de Anísio Teixeira, este entusiasmo com a leitura começara a aspirar o desejo de conhecer a educação norte-americana.

a seguir os rastros desses intelectuais na imprensa brasileira para compreender os seus itinerários a partir da travessia Europa – Brasil.

Nesse sentido, auxilia-nos a perspectiva da história transnacional que, conforme aponta Vidal (2019, p. 122), ao mesmo tempo que considera a importância das fronteiras nacionais

[...] apaga os limites geográficos ao enfatizar a permeabilidade das trocas sociais, econômicas, políticas e culturais, embaralhando-se pontos de partida e de chegada. Nessa perspectiva, o caráter unidirecional do circuito entre centro e periferia proposto pelo paradigma da transferência fica sob suspeita.

Essa perspectiva é importante para a análise que nos propomos neste ponto à medida em que nos propomos a investigar as viagens dos educadores do IJJR ao Brasil não apenas a partir das contribuições destes para o campo educacional brasileiro, mas compreendendo o entrecruzamento das trajetórias e a complexidade das suas experiências.

5.1.1 O PROFESSOR LÉON WALTHER E A PSICOLOGIA DO TRABALHO

No *Journal de Genève*, de 04 de fevereiro de 1929, encontramos a notícia sobre a partida dos educadores para o Brasil no dia 07 daquele mês. Conforme indica o jornal, a notícia teria sido escrita pela esposa de Fèrrière, Isabelle Bugnion, que informava sobre a partida de dois dos professores do IJJR no dia 07 daquele mesmo mês: Léon Walther e Louise Artus Perrelet. Os dois professores teriam sido contratados com o objetivo de contribuir na formação e aperfeiçoamento do corpo docente do Estado de Minas Gerais. Centrando nossa atenção no primeiro intelectual que intencionamos entender, nomeadamente Léon Walther, identificamos que ele é apresentado como docente particular da Universidade de Genebra e autor do livro *La technopsychologie du travail industriel*, rico em documentação e construído a partir da experiência de seu autor que havia provado o valor prático desta nova ciência (FIGURA 54).

Figura 54: Recorte *Journal de Genève* – 1929

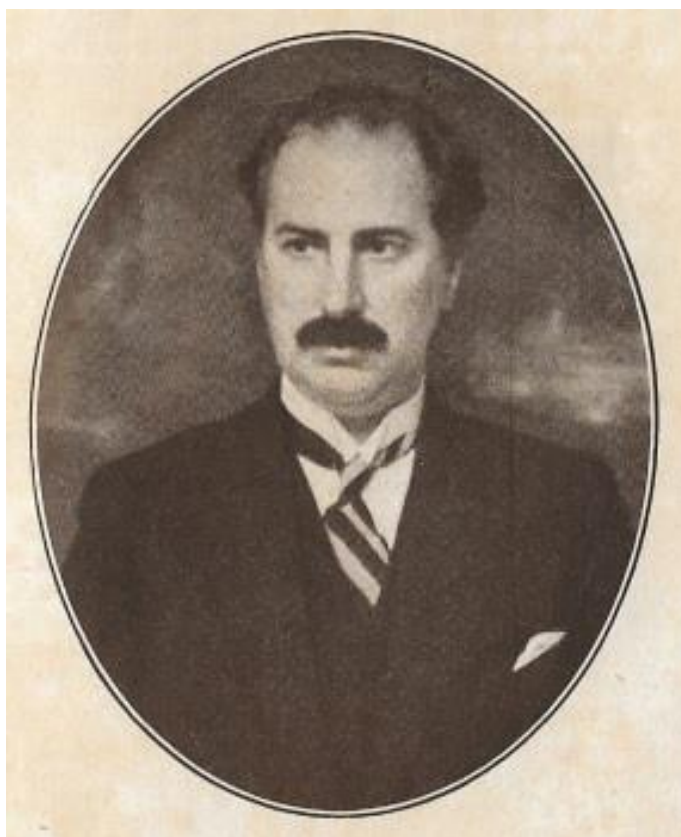
Fonte: *Journal de Genève*, de 04 de fevereiro de 1929. Disponível a partir de: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1929_02_04/4/article/6537201/%22artus%20perrelet%22.

Buscamos compreender, neste ponto do nosso texto, a trajetória deste professor, os caminhos percorridos até a sua travessia para o Brasil e a sua breve atuação no país. Léon Walther (1890-1963), psicólogo Russo, foi estudante do Instituto no ano de 1918. Encontramos seu nome na listagem dos alunos do semestre de verão daquele ano. Ele retorna ao IJJR para atuar como professor a partir de 1923. O intelectual se torna responsável pela seção de Tecnopsicologia e Orientação Profissional do Instituto, conforme consta no Programa Geral daquele ano.

A partir da escrita de Bovet (1932, 1963) e de Claparède (1926), apreendemos que Léon Walther nasceu em Leningrado, Rússia, onde teria estudado História. Em 1914, mudou-se para

a Suíça, onde estuda sociologia e cursa direito na Universidade de Genebra. Decide estudar no IJR, entre 1917 e 1918, mas por questões financeiras, interrompe os seus estudos. Com a Revolução Russa de 1917, privado de recursos, Léon Walther se volta para o trabalho em relojoaria. Quanto a sua data de nascimento, situamos apenas o ano de 1889 ou 1890, uma vez que ele falece em 20 de abril de 1963, aos 73 anos (FIGURA 55).

Figura 55: Léon Walther



Fonte: Livro *Techno-psychologia do trabalho industrial* (1929)²⁴⁸.

Ao longo de sua carreira, foi professor da Faculdade de Letras de Genebra, professor adjunto da Universidade de Lyon - França, professor da Universidade de Fribourg – Suíça. Em 01 de julho de 1926, recebeu o título de doutor em filosofia, menção pedagógica, pela tese intitulada *Technopsychologie du travail industriel* (JOURNAL DE GENÈVE, 30.06.1926, p. 06)

²⁴⁸ A fotografia consta nas primeiras páginas do livro traduzido e publicado no Brasil em 1929. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador, editamos e salvamos como imagem o que reduz a qualidade da visualização.

Para a construção desse percurso intelectual e profissional, foi fundamental a sua relação com o IJJR. De acordo com Bovet (1932, 1963) o IJJR recebe, em 1920, por ocasião da Conferência Internacional de Psicotécnica, realizada em setembro daquele ano, uma solicitação de uma empresa para que um psicólogo pudesse realizar um trabalho durante um mês sobre o cálculo do preço de custo a partir dos conhecimentos da psicotécnica. Segundo o autor, este foi um ponto de partida para a ideia de formar no IJJR especialistas em psicologia do trabalho. Ao relatar o fato, Bovet (1963) afirma que

Nunca tínhamos pensado em formar especialistas em psicologia do trabalho industrial numa Escola de Ciências da Educação. Em 1912, aliás, e mesmo em 1920, essa ciência quase não existia. Mas, assim como a oportunidade faz o ladrão, o problema faz o buscador. Mostrei a Walther a carta que acabara de receber. Ela decidiu sua carreira. O mês de prova durou cinco anos e me rendeu, assim como a ele, o entusiástico agradecimento de seu diretor (BOVET, JDG, 03.05.1963, p. 02)²⁴⁹.

A partir dessa experiência, Léon Walther produziu seu livro. Além de ministrar palestras em vários países, o intelectual continuou a trabalhar em fábricas e desenvolver seus estudos. Bovet (1963, p. 02) acrescenta que “nesse campo completamente novo para ele, Walther imediatamente se revelou um mestre, formou discípulos em vários países”²⁵⁰.

Sua atuação nesse campo possibilitou que o intelectual assumisse no IJJR uma disciplina nova, acrescentada ao programa em outubro de 1922: *la Technopsychologie*, que visava formar psicólogos consultores responsáveis pela organização do trabalho e pela seleção profissional em estabelecimentos comerciais e industriais. Léon Walther foi responsável, entre os anos de 1923 e 1930, por essa disciplina e pelo setor de Orientação Profissional do IJJR.

No Programa publicado em agosto de 1922, referente a *Section de Technopsychologie*, encontramos a informação de que, a partir de outubro daquele ano seria inaugurado um ensino de psicologia aplicada às questões industriais e econômicas. Apresentada como um novo ramo da psicologia, a tecnopsicologia incluiria

²⁴⁹ No original, “Nous n'avions jamais songé à former dans une Ecole des sciences de l'éducation des spécialistes de la psychologie du travail industriel. En 1912, d'ailleurs, et même en 1920, cette science existait à peine. Mais, comme l'occasion fait le larron, le problème fait le chercheur. Je montrai à Walther la lettre que je venais de recevoir. Elle décida de sa carrière. Le mois d'essai se prolongea cinq ans, et me valut, en même temps qu'à lui, les remerciements enthousiastes de son directeur ».

²⁵⁰ No original, “Dans ce domaine tout nouveau pour lui, Walther s'est d'emblée révélé un maître ; il a formé des disciples en divers pays et s'est partout imposé aux ouvriers par le respect et les égards qu'il leur témoignait ».

[...] todas as questões que tocam, por um lado, na psicofisiologia e na técnica do trabalho (organização do trabalho, fadiga, treinamento, monotonia, educação profissional, etc.). por outro lado, tudo o que diz respeito à seleção de trabalhadores, ou à orientação de jovens em busca de de uma carreira (determinação das aptidões profissionais). Finalmente, para além destes problemas relativos à produção, o programa de Tecnopsicologia inclui também problemas relativos à comercialização e venda de produtos (psicologia da publicidade, vendas, psicologia do público, etc.). A criação desta nova secção do Institut J.J. Rousseau responde a uma necessidade da própria indústria. Em todos os países, especialmente na América, mas também na Alemanha e em outros lugares, as grandes empresas industriais reconheceram a necessidade, a fim de evitar uma perda inútil de forças, de tempo e, conseqüentemente, de dinheiro, de cercar-se de psicólogos consultores capazes de regular as condições de trabalho e de colaborar na escolha dos trabalhadores, na sua distribuição nas diversas especialidades, de acordo com as suas aptidões (IJJR, 1922, p. 01).

Além da direção atribuída a Léon Walther, com essa seção do IJJR contribuiriam ainda Claparède, Bovet e outros especialistas e professores do Instituto. Embora não tenhamos localizado novas publicações desse programa especial nos AIJJR, além das tiragens de agosto e dezembro daquele ano, é possível perceber a importância dada a essa iniciativa do Instituto dentro da história da instituição, inclusive, pela dedicação de um capítulo do livro de Bovet (1932) à temática da orientação profissional e da tecnopsicologia.

Nesse sentido, Carlos Monarcha (2009) ao situar o IJJR no contexto das ações educacionais após a guerra, afirma que

Ao lado de Claparède, o psicologista russo Léon Walther compôs a intrincada face do instituto às voltas com a organização científica do trabalho. Investimento de larga repercussão, os conhecimentos produzidos pelo Centro de Orientação Profissional anexo ao instituto favoreceram os progressos dos métodos psicotécnicos e o ensinamento obstinado da otimização e do papel do expert na organização da produção. Com isso, o instituto inscrevia-se na larga empresa de regulação do sistema de trabalho, cujo clímax ocorreu no entreguerras. Para a cultura de eficiência vicejante, a psicotécnica (ou tecnopsicologia ou psicologia do trabalho) era um saber de virtudes prometeicas, de fato, a ciência do gerenciamento acenava com o apaziguamento das classes. Inventavam-se a "psychotechnique" e os "psychotechnics", termos híbridos e polissêmicos criados por Stern, na Alemanha, e Münsterberg, nos Estados Unidos, nos começos do século XX (MONARCHA, 2009, p. 51).

Monarcha (2009) considera um paradoxo que os intelectuais da psicologia e da educação, no período, e de diferentes países, como Claparède, Decroly, Piéron, Faria de Vasconcelos e Lourenço Filho, defensores da infância e de um desenvolvimento harmonioso compartilhassem das ideologias da racionalização e considerassem as discussões sobre ciência

do trabalho e administração experimental como desdobramentos de suas preocupações educacionais. Este autor chama a atenção para uma cultura da eficiência que permeava o ideário da Educação Nova.

O *Journal de Genève*, de 22 de abril de 1963, apresentava Léon Walther como personalidade de renome internacional na psicologia aplicada, orientação vocacional e trabalho. Noticiava ainda que, entre 1923 e 1938, o intelectual havia sido contratado para dar palestras “nas Universidades de São Paulo, Belo Horizonte, Lyon. Milão. Paris. Bogotá, Nova York, Filadélfia, Jerusalém e Cairo”.

Sobre sua primeira viagem ao Brasil, identificamos que ele chegou junto com os outros professores contratados, em 21 de fevereiro de 1929, e trouxe consigo esposa e filhos. O jornal “Diário da Manhã (ES)” de 22 de setembro do mesmo ano, registrava a sua passagem por Vitória, vindo de Minas e regressando para a Europa. A reportagem descreve Léon Walther como “uma sympathica e attrahente figura de europeu, alto, muito claro, com a physionomia iluminada por uma forte expressão de inteligência” (1929, p. 01).

“O Jornal (RJ)” de 23 de fevereiro de 1929 noticiava a recepção do grupo de professores europeus e a primeira conferência realizada por Léon Walther na sede da ABE, sobre a origem, a organização e os objetivos do BIE. Estavam presentes Isabel Lacombe, presidente da Associação, outros sócios da ABE, além de membros do magistério municipal e de Frota Pessoa, como representante da Diretoria de Instrução (FIGURA 56).

Figura 56: Conferência de Léon Walther – 1929



Fonte: O Jornal (RJ), 23 de fevereiro de 1929. Hemeroteca Digital Brasileira²⁵¹.

Chama a nossa atenção o fato de que a primeira conferência do intelectual no Brasil tenha sido sobre o BIE, o que nos leva a questionar se Léon Walther também assumia nessa viagem a posição de representante do BIE ou a escolha da temática teria sido fruto do interesse e da curiosidade dos membros da ABE para compreender mais sobre a instituição?

Na reportagem concedida ao jornal do Espírito Santo, durante a sua breve passagem por aquela capital, é possível identificar, apesar de algumas partes estarem ilegíveis no jornal, que

²⁵¹ A legenda da imagem indica que a fotografia na parte superior apresentava os membros da missão pedagógica ao lado do Professor Alberto Alvares. Desse modo, inferimos que este professor se refere ao primeiro, da direita para a esquerda.

o intelectual, acompanhado por Deodato de Moraes²⁵² chegou a visitar escolas e a participar de uma festividade educacional. Em sua entrevista, além de tecer elogios aos caminhos que o campo educacional trilhava no país, Léon Walther fala sobre o interesse do BIE em receber sugestões e contribuições técnicas dos brasileiros, ao mesmo tempo em que se colocava à disposição para fornecer todas as informações que fossem solicitadas em torno da questão do ensino. Nas palavras do intelectual, é possível identificar uma perspectiva de intercâmbio intelectual entre o Brasil e o BIE (DIÁRIO DA MANHÃ (ES), 22.09.1929, p. 01). Mais uma vez, sua fala aponta para uma postura assumida por Léon Walther como um representante do BIE, disseminando sua atuação e propondo ações de colaboração.

Em diferentes jornais do Rio de Janeiro, encontramos a mesma nota da ABE sobre a recepção da embaixada pedagógica em sua sede (JORNAL DO BRASIL, CORREIO DA MANHÃ, O PAIZ, 1929). Além de noticiar a conferência do educador realizada na ocasião, a reportagem menciona que, ao fim de sua palestra, Léon Walther havia cedido a ABE os direitos autorais de tradução de várias obras suas. No dia seguinte, o grupo de professores seguiria para Belo Horizonte.

Sobre a sua permanência em Minas Gerais, Lúcio dos Santos, diretor da EA, ao tratar da missão pedagógica nos primeiros seis meses da instituição, apresenta que

Ao dr. Th. Simon, que se retirou em princípios de junho, succedeu o professor Léon Walther, que fez com grande successo um curso sobre os methodos em Psychologia, conferencias sobre desenvolvimento do cerebro, do cerebello e dos órgãos dos sentidos da creança, comparativamente com os animaes, realizando tambem exercicios sobre "tests" de aptidão manual. O professor Walther fez ainda um curso publico, na sede da Universidade mineira, sobre Technopsychologia e orientação profissional. Retirando-se o professor Walther, por haver terminado os seus cursos a 31 de julho, foi o mesmo substituido por mme. Helène Antipoff, a eximia auxiliar de Claparède, no Instituto Rousseau (REVISTA DO ENSINO, 1929, p. 63).

Léon Walther teria permanecido, assim, por cerca de cinco meses junto a EA, mas não retornou a Europa imediatamente. Na imprensa brasileira, podemos encontrar outros rastros da passagem do psicólogo russo no Brasil. A partir da pesquisa, observamos que os professores do

²⁵² Pedro Deodato de Moraes, educador paulista, normalista, ocupou cargos no campo educacional na capital federal e foi sócio fundador da ABE. Em 1929, foi convidado por Attilio Vivacqua para colaborar com a reforma da instrução pública no Espírito Santo. Sobre este educador, Tatiana das Graças Correia (2017) trata em sua dissertação “O USO PÚBLICO DA PALAVRA: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)”. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufjf.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dTatianaCorreia.pdf>.

IJJR não apenas atuaram junto a escola da capital mineira, mas desenvolveram uma série de conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo. O professor Léon Walter, por exemplo, é mencionado diversas vezes como convidado para ministrar conferências nessas capitais.

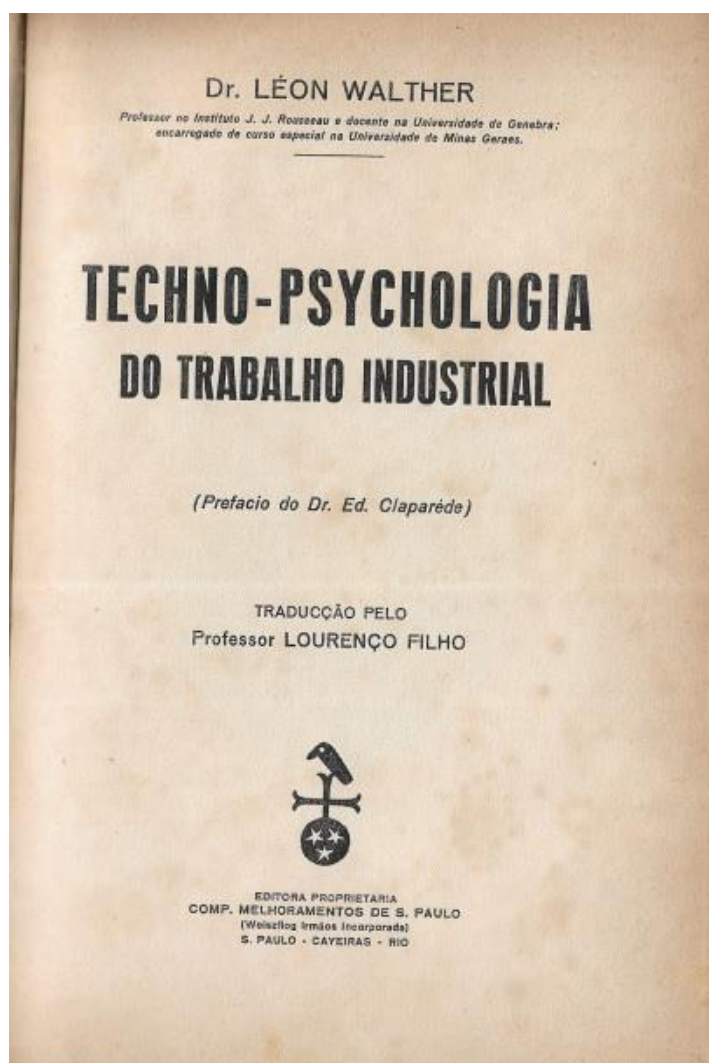
Em São Paulo, durante o mês de agosto de 1929, o intelectual realizou um curso a convite da Associação Comercial de São Paulo sobre “*Psycotechnica industrial*”. De acordo com a notícia do Jornal Diário Nacional (SP), o curso que iniciaria no dia 09 do referido mês, seria composto por cinco conferências com as seguintes temáticas: Introdução – definição e metodologia da technopsychologia; A seleção do operário; O estudo dos movimentos profissionais; A adaptação dos instrumentos de trabalho ao operário; e A fadiga profissional (DIÁRIO NACIONAL, SP, 1929, p. 14).

Outra notícia do mesmo jornal, indica que o professor realizaria outra série de conferências, dessa vez por convite do Governo do Estado de São Paulo, no Museu Agrícola e Industrial do Estado, sobre a “*Organização científica no trabalho industrial*”. Seriam 06 palestras entre os dias 27 de agosto a 06 de setembro de 1929 (DIÁRIO NACIONAL, SP, 1929, p. 02).

A Associação Comercial do Rio de Janeiro também convidou o professor para uma conferência com o título “*Psychologia do Trabalho Industrial*” no dia 12 de setembro do mesmo ano, na Sociedade Nacional de Agricultura (JORNAL DO BRASIL, 1929). Em 14 de setembro de 1929, a convite da Associação Brasileira de Educação Profissional, falou sobre “*Orientação Profissional*” na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro (CORREIO DA MANHÃ, 1929).

Ainda em 1929, o livro de Léon Walther é publicado no Brasil sob o título de “*Technopsychologia do trabalho industrial*”, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo. A tradução foi realizada por Lourenço Filho que também prefacia o livro, sem, contudo, excluir o prefácio da edição original feito por Claparède (FIGURA 57).

Figura 57: Livro Techno-psychologia do trabalho industrial



Fonte: Digitalização do livro²⁵³.

Claparède, em seu prefácio, apresenta Léon Walther como um psicólogo-perito, que a partir da experiência nas fábricas e com base na sua preparação no âmbito da psicologia adquirido no IJJR, desenvolvia o princípio da racionalização do trabalho com benefícios para a produção e sem prejuízo para o trabalhador, preocupado com a saúde e o bem-estar deste. O intelectual exorta, assim, a atuação de Léon Walther e os resultados por ele obtidos a partir da organização científica do trabalho. Tanto Claparède, quanto Lourenço Filho, ao apresentarem o livro do psicólogo russo, destacam a importância, sobretudo, no momento político e

²⁵³ O livro foi comprado em uma Livraria online que vende livros usados. O exemplar adquirido possui uma capa de couro com o nome do livro e as iniciais JJC e, em uma das primeiras páginas, o nome do proprietário do livro, a identificação da Faculdade de Ciências e econômicas e a data de 20 de maio de 1936.

econômico vivenciado após a Primeira Guerra Mundial, de aumentar a produtividade. Ao mesmo tempo, evidenciavam que, a partir dos conhecimentos da psicologia, seria possível revisitar as ideias sistematizadas por Frederick Taylor.

Nas palavras de Lourenço Filho,

Nada mais característico de nossa época que a aplicação da ciência a toda actividade humana. Essencialmente experimentalista e pragmatico, o homem de hoje tudo procura submeter ao domínio da experiência systematisada, á verificação e controle científico. [...] Mas é ainda no terreno economico que encontra seus mais prementes problemas. Na verdade, o estado em que se veio a encontrar o mundo, depois da guerra européa, impôs aos povos cultos a necessidade de maior e mais rapida produção, para contrabalançar, tanto quanto lhes fosse possível, o desequilíbrio dos longos e terríveis annos de lucta. Por outro lado, o rumo da democratização economica hoje universal, reclama não só a redução do custo para o productor, como o augmento do poder aquisitivo do consumidor: produzir não só com lucro, mas produzir bem e barato, alargando os mercados de consumo. A racionalização do trabalho, iniciada com Taylor, passa a apresentar assim novos aspectos. E ella se complica ainda com a preocupação do bem estar dos que trabalham. No esforço de revisão dos processos de produção, bem depressa se verificou que a technica tinha de appellar não só para as ciencias physico-chimicas como para as ciencias biologicas do homem. [...] se accentua, cada vez mais, a convicção de que, para produzir muito e barato, não basta o apuro tecnico do machinario, o aproveitamento dos residuos e a divisão das tarefas. E preciso a adaptação psycho-physiologica do trabalho ao homem, e a adaptação do motor humano ao trabalho (LOURENÇO FILHO, 1929, p. 03).

Em um texto publicado no *Journal de Genève*, de 17 de dezembro de 1926, Claparède destaca a importância da tecnopsicologia para o desenvolvimento econômico dos países e compara o que já havia sido realizado no campo da racionalização do trabalho em países como Estados Unidos e Alemanha. Na visão de Claparède, a tecnopsicologia demonstrava que era possível organizar o trabalho sem prejudicar a saúde física nem a dignidade moral do trabalhador. Ao apresentar as ideias de Léon Walther, Claparède sintetiza que este entendia que era necessário reduzir a jornada de trabalho, compensando com a intensificação do trabalho dentro dos limites permitidos pelo organismo humano.

Segundo Claparède, os três grandes grupos de problemas a serem compreendidos pela tecnopsicologia eram divididos por Léon Walther da seguinte forma:

- 1) A adaptação do trabalhador ao trabalho; é seleção e treinamento profissional;
- 2) A adaptação do trabalho ao trabalhador; é o estudo dos movimentos profissionais, a adaptação das ferramentas às capacidades humanas, a racionalização do trabalho no sentido estrito da palavra;
- 3) Problemas mistos, como a questão demasiado importante e infelizmente tão

complexa e ainda tão obscura do cansaço e do excesso de trabalho; e também o problema da monotonia do trabalho industrial [...] (JDG, 17.12.1926, p. 01)²⁵⁴.

Tanto nos textos de Claparède, quanto de Lourenço Filho, é defendido que essas preocupações permeavam os interesses e as ações de diferentes países, o que justificava a produção de bibliografias sobre a temática, bem como a publicação do livro de Léon Walther no Brasil. Não encontramos indícios da articulação para a publicação do livro pela Editora Melhoramentos. Por outro lado, o prefácio de Lourenço Filho elogia a iniciativa da publicação pela editora e enfatiza a repercussão da passagem do intelectual por São Paulo, a convite da Associação Comercial.

A passagem do sr. Léon Walther, por Minas Geraes, onde realizou proveitoso curso na Universidade de Bello Horizonte, e por São Paulo, aonde veio chamado pela Associação Commercial, para realizar conferencias sobre assumpto de sua especialidade, reaccendeu o desejo, entre os nossos industriaes e technicos, de cuidar seriamente da organização do trabalho operario, do ponto de vista psychologico. Dizemos reaccendeu, porque a questão já tem sido debatida em São Paulo. Em 1924, sob a direcção do engenheiro Roberto Mange, com a cooperação do Instituto de Hygiene, após entendimento com o seu director, Dr. Geraldo de Paula Souza, e com a collaboração do srs. dr. Benjamin Ribeiro, e engenheiros João Fleury da Silveira e J. O. Monteiro-Camargo, fizeram-se na Escola Profissional Mechanica, annexa ao Lyceu de Artes e Officios, proveitosos trabalhos de applicação da psychotechnica á selecção profissional. Em 1925²⁵⁵, sob os auspícios do Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura, realizou tambem o sr. Henri Piéron, da Sorbonne, um curso de psychotechnica, na Escola Normal da Praça da Republica, o qual foi seguido com o maior interesse (LOURENÇO FILHO, 1929, p.04).

A partir das informações de Lourenço Filho, compreendemos que a temática já circulava no meio paulista e que a presença de Léon Walther contribuiu para fomentar as discussões. Destacamos que o brasileiro participou do curso de Henri Piéron, conforme abordaremos posteriormente. O autor menciona ainda que

²⁵⁴ No original, “La technopsychologie comprend trois grou- pes de problèmes, que M. Walther subdivise ainsi: 1) L'adaptation de l'ouvrier au travail; c'est la sélection et la formation profession- nelles; 2) L'adaptation du travail à l'ouvrier: c'est l'étude des mouvements professionnels, l'adaptation de l'outillage aux capacités humaines, la rationalisation du travail au sens étroit du mot; 3) Les problèmes mixtes, com- me la question si importante et malheureuse- ment si complexe et encore si obscure de la fatigue et du surmenage; et aussi le problème de la monotonie du travail industriel, dont ne sauraient se désintéresser non seulement les sociologues et les moralistes, mais tous les hommes de coeur”.

²⁵⁵ Essa data diverge de outras informações que traremos ainda neste capítulo, que situam o curso no ano de 1926.

Essas boas sementes não ficaram perdidas. Cogita, actualmente, a Associação Commercial de São Paulo, por iniciativa do seu presidente, o dr. A. C. de Assumpção, de promover a fundação de um «Instituto de Organização Scientifica do Trabalho, com differentes secções de selecção e educação profissionaes, de organização psychologica do trabalho, de hygiene do trabalho, de orientação profissional, e de estudos de legislação e estatistica que a esses assumptos se prendam (LOURENÇO FILHO, 1929, p.04).

Devido aos acontecimentos políticos desencadeados em 1930, a ideia de criação desse instituto seria adiada até 1931. Destarte, uma circular da Associação Comercial de São Paulo publicada no Correio Paulistano (SP), de 20 de agosto de 1930, informava que esta Associação havia se filiado, por proposta de Léon Walther, ao Instituto Internacional de Organização Científica do Trabalho²⁵⁶ sediado em Genebra. Percebemos, assim, a figura do intelectual atuando na conexão entre as instituições.

Em 1931, o projeto foi retomado e o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT foi criado. O jornal “Diario Nacional: a democracia em marcha (SP)” noticiava, em 05 de junho de 1931, a sua eminente fundação (FIGURA 58).

Figura 58 – A fundação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (recorte) – 1931.

Vae fundar-se em S. Paulo o Instituto de Organização Racional do Trabalho

O dr. Roberto Mange expõe-nos as vantagens que advirão á lavoura e á industria da adopção da sciencia do professor Leon Walther

Está em vias de realização, nesta capital, uma nova sociedade do grande alcance pratico, que se propõe resolver entre nós um problema largamente debatido e já solucionado na Europa — a racionalização do trabalho. Trata-se de uma instituição á qual está destinado um successo magnifico e que mereceu o apoio de pessoas eminentes da nossa industria, commercio e finanças. A ideia não é nova. A necessidade de se fundar um instituto para a organização racional do trabalho apontou-a o professor Leon Walther, da Universidade de Genebra, quando em 1929, á convite da Associação Commercial de S. Paulo, realizou uma série de conferencias publicas sobre a Technopsychologia do Trabalho.

Na execução do trabalho propriamente dito, multiplos são os factores que permitem realizar economia, como: disposição dos elementos do trabalho; escolha e distribuição do material de tal modo que seja facilmente acessivel, economizando tempo e energia; simplificação e unidade de produtos e de transações; organização sob bases psychologicas das vendas, serviço de ~~escritorio~~, trabalhos intellectuales e outros.

Todos esses trabalhos de organização racional baseiam-se na psychologia moderna e não podem dispensar o auxilio de estudos sociais e financeiros, estatisticas minuciosas, questões de hygiene e de pedagogia, tudo dentro dos metodos technicos apropriados.

COMO SE PODE REALIZAR A ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO?

— “São tres os elementos primordiales de que se compõe a organização racional do trabalho — propozição o sr. Roberto Mange:

1.º — Orientação e selecção profissional; 2.º — Formação e formação profissional; 3.º — Organização do trabalho propriamente dito.

Fonte: Jornal Diário Nacional: a democracia em marcha (SP), 05 de junho de 1931, p. 05. Hemeroteca Digital Brasileira.

²⁵⁶ L' Institut international d'organisation scientifique du travail (IOST) foi criado pelo Bureau International du Travail (BIT), que também possuía relações com o IJRR.

Conforme apresentado na reportagem, o engenheiro Roberto Mange²⁵⁷ atribuía a Léon Walther importante participação na construção da ideia da criação do IDORT. De acordo com Mange, foi Léon Walther que apontou essa necessidade em suas conferências realizadas dois anos antes. De acordo com a notícia, para estabelecer as bases da nova instituição, foi criada uma comissão da qual participavam, além de Mange, Lourenço Filho e Damasco Penna, entre outros.

O “Jornal de Notícias (SP)”, de 04 de setembro de 1948, anunciava o retorno de Léon Walther ao Brasil. Intitulada “Conferências de Léon Walter” a notícia informava que

Depois de quase vinte anos Leon Walter retorna a São Paulo, para realizar outras palestras sobre a sua especialidade, no setor da educação. Aqui estivera, antes, quando Lourenço Filho abria novos rumos à educação nacional, com as suas idéias renovadoras. O ilustre psicólogo, que se encontra na Capital da Republica a convite da direção Regional do SENAC. onde realiza um Curso de Orientação e Seleção Profissional, de duração de três meses virá a S. Paulo para realizar duas conferencias, graças aos esforços dos departamentos regionais do SENAI e SENAC, conjugados pelo IDORT (JORNAL DE NOTÍCIAS, SP, 04.09.1948, p. 07).

Sua chegada havia sido noticiada nos jornais cariocas em 22 de julho daquele ano. Observamos na imprensa do Rio de Janeiro e de São Paulo elogios a trajetória do intelectual e o reconhecimento de sua atuação em diversos países, bem como a menção às novas atribuições que Léon Walther assumiria no Brasil, ligadas a psicotécnica.

²⁵⁷ Roberto Auguste Edmond Mange nasceu em 31 de dezembro de 1885 na Suíça. Formou-se como engenheiro mecânico em 1910. Chega ao Brasil em 1913 para lecionar na Escola Politécnica de São Paulo. Em 1939, passou a se chamar Roberto Mange, após ser naturalizado brasileiro. Sobre esse intelectual, consultar Costa e Medeiros Neta (2021), Roberto Mange e o ensino industrial brasileiro na produção intelectual do Brasil, disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/2704>.

5.1.2 LOUISE ARTUS PERRELET E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entre as mulheres contratadas para atuar na Escola de Aperfeiçoamento, encontramos o nome de uma das professoras que esteve presente no IJJR durante quase todo o período da nossa investigação, integrando o corpo docente desde o seu primeiro ano de criação: Louise Artus Perrelet. Destacamos, assim, desde o início dessa seção, que a intelectual se constitui como um dos sujeitos importantes para a história do Instituto, uma vez que esteve presente em suas diferentes fases e contribuiu para a consolidação no campo educacional internacional.

O nome desta professora consta nos programas gerais do Instituto de 1912 a 1930, associado sempre as disciplinas de desenho, com as variações de “o desenho a serviço da educação” e “o desenho e a cultura do espírito”. Sobre esta educadora suíça, destacamos o estudo desenvolvido por Marilene Almeida (2020), em sua tese de doutorado intitulada “Louise Artus-Perrelet e o ensino do desenho: uma proposta de educação estética para formação de professores no início do século XX” (2020). Neste trabalho, a pesquisadora se dedica a conhecer e analisar a proposta de ensino sistematizada pela educadora, principalmente, a partir de seu livro *Le dessin au service de l'éducation* (1917), em termos de uma educação estética direcionada para a formação de professores primários. Dentre as várias contribuições que essa tese traz ao nosso trabalho, uma curiosidade se refere ao fato que foi a partir dele que “descobrimos” o primeiro nome da intelectual, sempre apresentada nos documentos analisados do IJJR como senhora Artus Perrelet. Em vista disso, optamos por tratar a intelectual como Louise Perrelet, neste trabalho.

Louise Artus Perrelet nasceu em Valangin, Neuchatel na Suíça em 18 de março de 1867 e faleceu no dia 25 de abril de 1946, em Genebra (FIGURA 59).

Figura 59 : Louise Artus Perrelet



Fonte : Almeida (2020, capa).

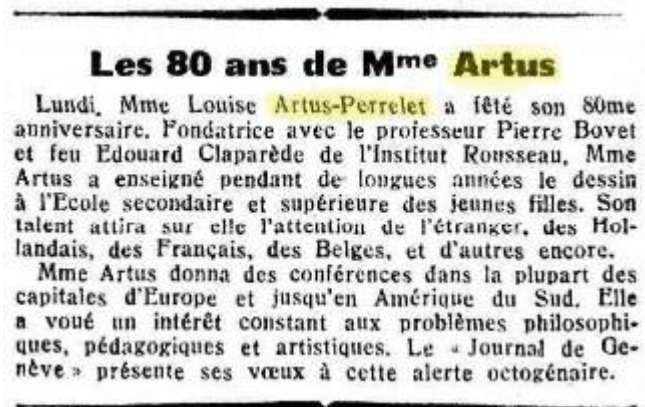
De acordo com Almeida (2020), Louise Perrelet, cujo pai era pastor, muda-se com a família para Genebra aos onze anos, o que possibilitou os estudos que realizaria no campo da arte na *École d'Art de Genève*, anos mais tarde. Nesta Escola, obteve reconhecimento pela sua dedicação, tendo recebido, entre 1886 e 1891, prêmios e menções honrosas relativas ao desenho e a escultura. Segundo a pesquisa de Almeida (2020), ainda em 1892, Louise teria viajado pela primeira vez aos Estados Unidos. Ela se casou com o também artista Marc-Émile Artus e teve um filho. Ambos foram alunos de Barthélémy Menn²⁵⁸. Acompanhando o marido, Louise teria viajado novamente para os Estados Unidos, em seguida, para França e Itália a partir de 1894. O casal regressou a Genebra no final do século XIX.

Segundo a biografia disponível na *Bibliothèque de Genève*, Louise Artus Perrelet é apresentada como pintora, escultora e professora que, a partir de 1908, passa a atuar como professora de desenho na Escola secundária e superior para Moças de Genebra. Interessante notar que tanto essa biografia como outras menções à educadora nos jornais de Genebra, ela é

²⁵⁸ Pintor considerado um dos renovadores da pintura suíça que viveu entre 1815 e 1893.

apresentada como cofundadora do IJJR, a exemplo da notícia no *Journal de Genève*, de 19 de março de 1946, referente ao seu aniversário de oitenta anos.

Figura 60 : Les 80 ans de Mme Artus



Fonte : Journal de Genève, 19 de março de 1946, p. 03. Disponível em:
https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1946_03_19/3/article/7371738/artus%20perrelet.

A notícia destaca que a educadora passou longos anos atuando como professora de desenho nas escolas de Genebra e que sua atuação havia atraído o interesse de países estrangeiros, a exemplo da Holanda, França, Bélgica e outros. Menciona ainda que Louise Perrelet havia proferido conferências tanto em capitais da Europa, quanto na América do Sul.

Nos jornais de Genebra, encontramos ainda diversas menções, propagandas na verdade, dos cursos ministrados pela educadora. Cursos para adultos, sobre o desenho a serviço dos educadores e, de desenho para crianças entre os anos de 1915 e 1921. Nesse período, como já evidenciado, a educadora já era professora da escola secundária de Genebra e do IJJR, o que pode levar ao questionamento do motivo de manter aulas particulares, se por uma escolha pessoal ou se os salários recebidos nessas instituições de ensino não eram satisfatórios, sobretudo, com as dificuldades advindas da Primeira Guerra.

Como explicitaremos a seguir, a trajetória profissional da educadora suíça também figurou na imprensa brasileira. Entre os artigos dedicados à Louise Perrelet, podemos destacar o escrito por Frota Pessoa²⁵⁹ para o Diário de Notícias, em 24 de maio de 1931. Em seu texto,

²⁵⁹ José Getúlio da Frota Pessoa (1875 – 1951), cearense, cursou direito na Faculdade do Rio de Janeiro e sua vida profissional transitou entre o Ceará e o Rio de Janeiro. Entre os cargos que ocupou, destacamos: foi professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro; Secretário de Justiça no Ceará; em 1922, foi Secretário Geral da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro; signatário do Manifesto dos Pioneiros de 1932.

o autor apresenta a educadora com uma vida dedicada ao campo da educação e da arte. Segundo Frota Pessoa

Durante dez annos Madame Artus trabalhou sob sua orientação [Barthélémy Menn], Elle a escolheu, entre seus alumnos, para criar um methodo de desenho destinado às escolas maternas e primarias. Ella tem vivido em peregrinações pelo mundo na sua propaganda educacional. Em todas as cidades da Suissa, em Nova York, em Amsterdam, em Bruxellas, em Praga, em Munich, em Paris, em Nice, etc., fez cursos de desenho e modelagem e propagou os jogos educativos de sua invenção. Tres professores das Escolas de Arte de Tokio foram a Genève estuda-los. Ainda fez um curso de "Philosophia da linha" na Escola de Philosophia da Amerofoort, onde recebeu o título de membro honorario do Palacio Athéna da Hollanda. Inventou o Chromophone Artus, transformador do som em côr, de que obteve patente na França, Criou côres lavaveis para as pinturas dos trajes de theatro e dirigiu suas criações execuções durante 15 annos nos diversos theatros da França, Inglaterra, Allemanha e Suissa, tendo em vista a renovação artistica do theatro, E' professora do Instituto Jean Jacques Rousseau desde a sua fundação e professora da Escola Normal Superior de Genève (FROTA PESSOA, DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 24.05.1931, p. 06).

De acordo com Almeida (2020), Louise Perrelet passeou pelo campo da arte em diferentes facetas, inclusive, com produção de figurinos, em produções teatrais, e por meio da invenção de um aparelho de iluminação de palcos, que combinava os sons com a emissão de luzes coloridas. É a este aparelho que Frota Pessoa se refere. Com base no exposto, percebemos que a atuação da professora não se limitou à Genebra. Todavia, interessa-nos destacar o seu papel como professora no IJJR.

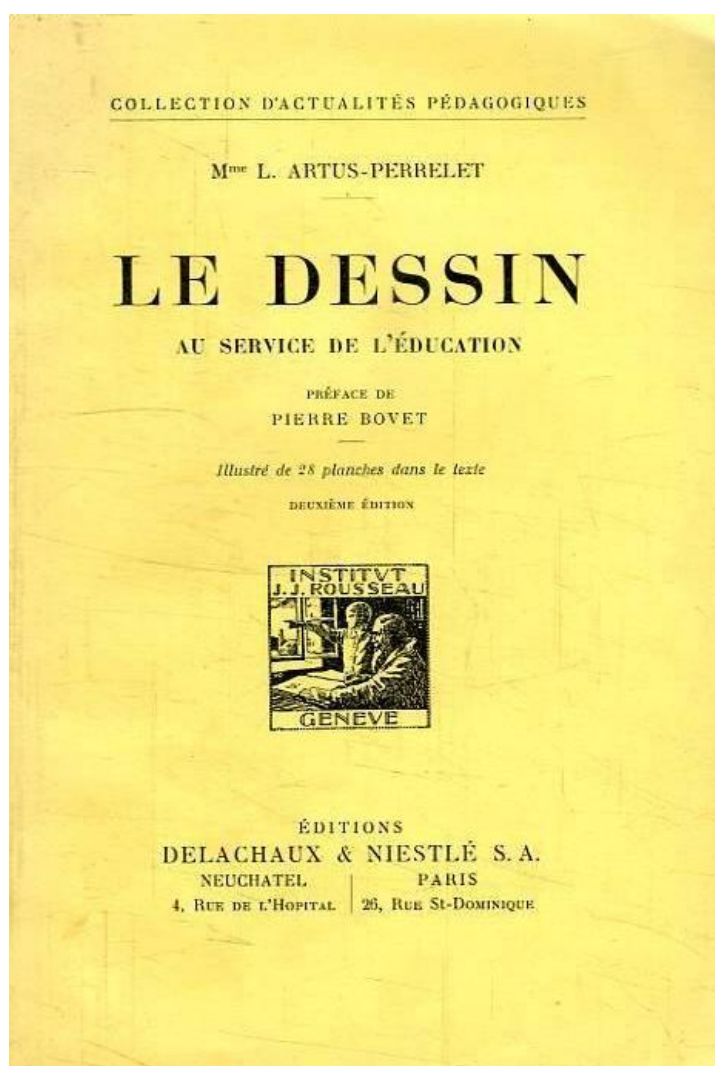
Pierre Bovet (1932, p. 22-23), ao apresentar os primeiros professores, do IJJR assim se refere a intelectual

A Sra. Artus-Perrelet (também Neuchâteloise de nascimento) havia aceitado uma tarefa aparentemente modesta, mas que era cara ao coração de Claparède, a de ensinar a esboçar um quadro negro algo para ilustrar uma lição. Não sei se Claparède suspeitava então do capital de reflexões originais e experiências engenhosas que a colaboração deste aluno de Barthélemy Menn representava. O livro que ela publicou há alguns anos mais tarde sob nossos auspícios dá apenas uma ligeira ideia do mesmo. Talvez tenha sido apenas nos Países Baixos e no Brasil, que a Sra. Artus conseguiu mostrar todo o seu potencial²⁶⁰.

²⁶⁰ No original, "Mme Artus-Perrelet (encore une Neuchâteloise de naissance) avait accepté une tâche en apparence modeste, mais qui tenait fort à coeur à Claparède, celle d'enseigner à croquer à la planche noire de quoi illustrer une leçon. Je ne sais si Claparède se doutait alors du capital de réflexions originales et d'expériences ingénieuses que représentait la collaboration de cette élève de Barthélemy Menn. Le livre qu'elle publia quelques années plus tard sous nos auspices* n'en donne lui-même qu'une faible idée. C'est peut-être aux Pays-Bas et au Brésil seulement que Mme Artus a pu donner toute sa mesure.

Seu livro *Le dessin au service de l'éducation* (1917) foi publicado pela *Collection Actualités Pédagogiques* (FIGURA 61). E contou com o prefácio escrito por Pierre Bovet. No Brasil, o livro foi publicado em 1930, pela Editora Villas Boas & Cia do Rio de Janeiro, traduzido por Genesco Murta. De acordo com Almeida (2020), o livro ganhou ainda duas edições em espanhol, a primeira de 1921 e, a segunda, de 1935.

Figura 61 – Capa do livro *Le dessin au service de l'Éducation*



Fonte : La librairie Dialogues. <https://www.librairiedialogues.fr/livre/3142662-le-dessin-au-service-de-l-education-artus-perrelet-mme-l--delachaux-niestle>.

Não encontramos muitas menções a educadora nos documentos do IJJR analisados. Bovet (1932) ainda irá mencionar o nome de Louise Perrelet utilizando sua ciência de decoração

em uma exposição nacional de 1914. Ao se referir a essa exposição, o autor aponta ainda que estavam expostos, em uma grande mesa, materiais pedagógicos e, entre estes, “a Ciência do Desenho de Mme Artus (esta bela caixa de modelos sólidos e jogos, que a guerra impediu de espalhar, e que acaba de renascer enriquecida, no Brasil)²⁶¹” (BOVET, 1932, p. 166). Estes jogos teriam sido criados pela educadora ainda na última década do século XIX. Apesar de pouco relevo no livro que celebrava os vinte anos do Instituto, a notícia da partida da professora para o Brasil destacava-a, ao lado de Léon Walther, como pioneiros da psicologia e da educação.

Voltando a esta reportagem do *Journal de Genève*, transcrevemos o que é escrito sobre a professora

O nome da Sra. Artus é conhecido no país e no exterior por todos os envolvidos no ensino da arte do desenho. Professora no Instituto de Ciências da Educação desde a sua fundação em 1913, e nas escolas secundárias da cidade, diretora de uma turma particular. A Sra. Artus tem atrás de si uma profunda experiência não apenas de sua arte, mas da psicologia do ensino. Esse duplo trunfo não garante antecipadamente o sucesso de sua missão? Em seu livro: “O desenho a serviço da educação”, a professora Artus destaca a originalidade de sua concepção de ensino: descobrir e buscar o eixo essencial da arte, eixo que se identifica com as próprias leis da vida: movimento, proporções, matemática relações das partes com o todo. Quanto melhor forem observadas estas leis, que sentimos inconscientemente e que a ciência detecta, tanto mais harmoniosa será a obra de arte²⁶² (JDG, 04.02.1929).

Sobre a partida da educadora para o Brasil, encontramos ainda, no acervo iconográfico da Biblioteca de Genebra, um recorte de outra reportagem, na qual Louise Perrelet é retratada. Na legenda da imagem, consta que a professora viajaria naquela data, 03 de fevereiro, com destino ao país para organizar uma escola normal. A atuação no Brasil é destacada na breve biografia encontrada no site (FIGURA 62)

²⁶¹ No original, “la Science du Dessin de Mme Artus (cette belle boîte de modèles solides et de jeux, que la guerre empêche de se répandre, et qui vient de naître enrichie, au Brésil) ».

²⁶² No original, “Le nom de Mme Artus est connu chez nous et à l'étranger de tous ceux qui s'occupent de l'enseignement de l'art du dessin. Professeur à l'Institut des sciences de l'éducation dès sa fondation, en 1913, et dans les écoles secondaires de la ville, directrice d'une classe privée. Mme Artus a derrière elle une expérience approfondie non seulement de son art, mais de la psychologie de l'enseignement. Ce double atout n'assure-t-il pas d'avance la réussite de sa mission ? Dans son ouvrage : « le Dessin au service de l'éducation », Mme Artus met en relief l'originalité de sa conception de l'enseignement : faire découvrir et rechercher l'axe essentiel de l'art, axe qui s'identifie avec les lois mêmes de la vie : mouvement, proportions, rapports mathématiques des parties au tout. Mieux ces lois, que nous sentons inconsciemment et que la science décèle, seront observées, plus sera harmonieuse l'oeuvre d'art.”

Figura 62 – Louise Artus Perrelet – 1929



Fonte : Bibliothèque de Genève – Iconographie. 03.02.1929. Disponível em : <https://bge-geneve.ch/iconographie/personne/louise-artus-nee-perrelet>.

Traçados, brevemente, os dados biográficos de Louise Perrelet, nos dedicaremos, neste momento, a compreender a travessia da educadora ao Brasil. Não podemos afirmar que o nome da intelectual já era amplamente conhecido no país. Destarte, na Revista do Ensino, de janeiro de 1929, encontramos um catálogo oficial elaborado por Mario Casasanta, enquanto Inspetor Geral de Instrução, com a listagem de livros que poderiam ser adotados nas bibliotecas escolares. Há a recomendação de livros de professores do IJRR: Dottrens, Piaget, Claparède, Ferrière e Louise Artus Perrelet. Além da menção à “Collection d'actualités pédagogiques” (Instituto J. J. Rousseau). Toda a coleção é recomendada como indispensável a quem quer acompanhar o movimento pedagógico moderno” (REVISTA DO ENSINO, 1929a, p. 106).

Consideramos este um indício da aproximação da administração da educação do pensamento destes intelectuais, e a circulação de suas produções em Minas Gerais. Desse modo, compreendemos que o conhecimento sobre a atuação de Louise Perrelet na área de desenho esteja associado, principalmente, a sua relação com o IJJR.

Um indício dessa associação, encontramos em uma entrevista de Raul de Faria concedida a Cecília Meireles para o Diário de Notícias (RJ). Na entrevista publicada em 07 de março de 1931, o então Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro abordava a Reforma do Ensino mineiro e a contratação dos professores estrangeiros. Transcrevemos, a seguir, um trecho.

- De modo que esse professorado da Escola de Aperfeiçoamento deu um impulso notável a educação em Minas - continua o director.
- E aquí, como vamos impulsionar?
- Não viu que já contractamos Mme. Artus Perrelet para um curso de desenho?
- Sim...
- Porque, incontestavelmente, o desenho é coisa muito util, nas escolas, continu'a.
- E eu, querendo sempre saber mais:
- E o que acha mais interessante: o sentido educacional ou os methods de Mme. Artus?
- Na hora das escolhas, o sr. Raul de Faria sempre se desvia. Responde-me, devagar:
- Eu... não tive tempo de acompanhar a obra de Mme. Artus ... Mas acho que deve ser excellente... Trata-se de uma professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau... (DIÁRIO DE NOTÍCIA, 7.03.1931, p. 07).

Sobre essa contratação, retornaremos posteriormente, A partir das fontes hemerográficas, acompanhamos os rastros de Louise Artus Perrelet na educação brasileira até o ano de 1933. Sobre sua atuação na EA, Lúcio dos Santos (1929) afirmou que durante os seis primeiros meses na escola, a professora já havia revelado frutos de seu ensino. Kulesza (2019) ressalta que a contratação da professora fazia parte das alterações que se pretendia adotar na formação das professoras mineiras com a Reforma do Ensino. De acordo com o autor,

Baseados nas discussões e conclusões do Congresso de Instrução, foram incluídas pela reforma do ensino normal, na formação das normalistas tanto do primeiro como do segundo grau, as disciplinas de desenho, trabalhos manuais e modelagem. Além disso, o Congresso foi decisivo para a contratação no estrangeiro de Louise Artus-Perrelet, professora de desenho no Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, e de Jeanne Louise Milde, artista plástica da Academia Real de Belas Artes de Bruxelas (KULESZA, 2019, p. 176 - 177).

Conforme exortado pelo autor, essas disciplinas correspondiam ao proposto no movimento de renovação educacional, que, além de indicar mudanças nas disciplinas já existentes nas escolas primárias, valorizava atividades que envolvessem a livre expressão das crianças, a exemplo do desenho. Louise Perrelet apresentava um método de ensino de desenho que logo fez com que seu curso de desenho alcançasse destaque na sociedade mineira. Todavia, isso não impedia que seu método encontrasse críticas, inclusive entre outros professores do Instituto e da própria EA (KULESZA, 2019).

Assim como Léon Walther, a professora Louise Perrelet realizou conferências no Rio de Janeiro e a imprensa brasileira acompanhava seus passos. Nessa perspectiva, concordamos com Zicman (1985) que aponta a potencialidade dos jornais como fontes que permitem a reconstituição histórica e que, para alguns períodos, é a única fonte possível. Do mesmo modo, Bastos (2015, p. 21, grifos da autora), considera a imprensa como um “*corpus* documental de vastas dimensões” e “um excelente *observatório*”.

Nesse sentido, no percurso de nossa pesquisa, encontramos muitas informações, muitos vestígios deixados a partir da atuação da professora no Brasil, especialmente, na imprensa da capital carioca. Diante disso, surpreende-nos o fato de que ainda exista tão pouco produzido sobre a intelectual na historiografia da educação brasileira²⁶³. No jornal “Correio Paulistano (SP)”, de 13 de setembro de 1929, encontramos uma única menção a passagem da educadora por São Paulo. Segundo esta notícia, naquele dia, a professora realizaria uma conferência sobre a orientação do ensino do desenho na Escola Normal da Praça e convidava todos os professores e interessados para assistir a palestra da “notável educadora” (CORREIO PAULISTANO, SP, 13.09.1929, p. 08).

No Rio de Janeiro, a educadora realizou conferências a convite do Rotary Club, da ABE, da Associação dos Professores Primários do Distrito Federal, da Federação Nacional das Sociedade de Educação e da Diretoria de Instrução Pública entre os anos de 1930 e 1932 (JORNAL DO COMMERCIO, 1930, 1932; O PAIZ, 1930; DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1930; CORREIO DA MANHÃ, 1932). No Diário de Notícias (RJ), de 24 de outubro de 1930,

²⁶³ Além do estudo realizado por Almeida (2020), as evidentes contribuições do trabalho de Kulesza (2019), podemos mencionar ainda a tese de Ismael Krishna de Andrade Neiva intitulada “O ensino de desenho na Escola Normal de Belo Horizonte” (2016), que traz alguns elementos sobre a educadora. Almeida (2020), em sua tese, cita outros estudos que ela identificou e que tratam de Louise Perrelet de forma transversal. Como desdobramento dessa pesquisa, desenvolvemos um projeto de pesquisa intitulado “Louise Artus Perrelet e o ensino de Desenho: contribuições para a História da Educação Profissional (1929-1933)” vinculado Grupo de estudos em Trabalho, Educação E Sociedade (G-TRES) | IFRN - Linha de Pesquisa “História e Memória da e na Educação profissional”.

encontramos o registro de uma conferência da educadora realizada no dia anterior sobre jogos educativos, a convite da Associação dos Professores Primários (FIGURA 63).

Figura 63: Conferência Louise Artus Perrelet sobre jogos educativos



Fonte: Diário de Notícias, 24 de outubro de 1930, p. 06. Hemeroteca Digital Brasileira.

A reportagem informava que a educadora possuía já quarenta e dois anos de magistério, um dado que não podemos assegurar, e, sobre a sua conferência, Louise Perrelet centrou sua fala nos jogos educativos que havia preparado para as crianças brasileira, a partir de sua atuação em Belo Horizonte. No período que esteve em Minas, Louise Perrelet realizou dois cursos de desenho e modelagem, um de dois anos e outro de três meses. Após encerrar o seu contrato de dois anos com o Governo de Minas Gerais, a professora foi convidada pela Diretoria de Instrução para dirigir um curso de aperfeiçoamento para professoras primárias do Rio de Janeiro, na Escola Nacional de Bellas Artes (A NOITE, 1931). O curso teria duração de três meses e abordaria desenho, modelagem e jogos educativos. Buscamos resistir a propensão de

inserir cada uma das reportagens, especialmente, as que apresentam os registros fotográficos dos cursos. No entanto, essas imagens revelam nuances dos acontecimentos.

A Revista “O Cruzeiro (RJ)”, de 28 de março de 1931, exhibe duas fotografias da primeira conferência do curso realizada no dia . A primeira, destaca a figura da educadora e, a segunda, um ângulo do público que assistia (FIGURA 64).

Figura 64 – Conferência de Louise Artus Perrelet na Escola de Belas Artes – 1931



Fonte: Revista O Cruzeiro (RJ), 28 de março de 1931, p. 08. Hemeroteca Digital Brasileira.

De acordo com a revista, o curso teria recebido mais de mil inscrições de professoras das escolas municipais, fazendo com que o espaço se tornasse inadequado diante do público. Concordamos com o exposto de que o grande público atraído para o curso de Louise Perrelet refletia, ao mesmo tempo, o reconhecimento da intelectual e o interesse pela temática a ser explorada pela professora. De acordo com o “Jornal da Noite (RJ), de 16 de março, o número total de inscitos era de 1.063 professoras municipais.

Destacamos, entre os registros encontrados nos jornais cariocas, as menções feitas a intelectual no jornal “Diário de Notícias (RJ)”, na coluna “Página da Educação”²⁶⁴ da qual Cecília Meireles era a editora. Conforme aponta Mignot (2010, p. 84-85), nesta coluna, ela se dedicou diariamente, entre 1930 e 1933, a focalizar “reformas educacionais, a escola, o magistério, a infância, os livros, a leitura e literatura infantil”. Entre os colaboradores da Página, estavam Fernando de Azevedo e Frota Pessoa. Cecília Meireles, jornalista, poeta e educadora, engajou-se no campo educacional no período e, junto com Noemy Silveira e Armanda Álvaro Alberto, foram as únicas mulheres signatárias do Manifesto de 1932.

Observamos que as diversas reportagens dedicadas à educadora foram, paulatinamente, ocupando lugar de destaque nas páginas dos jornais, à medida que seu nome se tornava conhecido na sociedade. Topo, centro de páginas, às vezes, colunas inteiras, demonstram a opção do editor, ou editora, de tornar notável a atuação de Louise Artus Perrelet. Esses aspectos são evidenciados na “Página de Educação”. Cecília Meireles, ao se referir a educadora, em mais de uma reportagem, atribui a ela uma visão poética e deixa evidente o interesse e simpatia que tinha relação a Louise Perrelet. Na edição de 02 de dezembro de 1930, ocupa quase mais da metade da página um extrato do livro da intelectual, que acabava de ser traduzido e publicado no Brasil (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 02.12.1930, p. 07).

Outro texto publicado nessa coluna do jornal atrai especialmente a nossa atenção, escrito por uma “observadora pedagógica” não nomeada, mas que escrevia de Belo Horizonte, o artigo intitula-se “O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Belo Horizonte”. O artigo afirmava que coube a Louise Perrelet a elaboração do símbolo do IJJR, informação que até então nos era desconhecida e sobre a qual, até a realização desse estudo, não encontramos outros indícios. O texto traz ao lado do emblema do IJJR o da EA, que havia sido elaborado também pela professora (FIGURA 65).

²⁶⁴ Mariana Silva desenvolveu sua tese de doutorado sobre as concepções de Escola Nova defendidas por Cecília Meireles, principalmente, a partir de sua escrita no Diário de Notícias. “Escola Nova na “Página de Educação” (1930-1933): navegando nas palavras de Cecília Meireles no “Diário de Notícias”. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19572>.

Figura 65: “O emblema da Escola de Aperfeiçoamento, de Bello Horizonte” – Recorte



Fonte: Diário de Notícias, 09 de janeiro de 1931, p. 07. Hemeroteca Digital Brasileira.

O jornal traz ainda a explicação que teria sido dada por Louise Perrelet sobre o emblema em uma cerimônia de entrega dos diplomas da EA. A artista expõe duas interpretações, uma em relação às alunas e outra, em relação aos “grandes inovadores e seus zelosos colaboradores”. Dada a extensão da explicação, nos limitamos a transcrever alguns trechos

Um tronco de árvore solidamente enraizado se lança em vertical ascendente, num céu sem nuvens, no centro do symbolo. No horizonte, o sol se levanta riosamente glorioso. Um primeiro círculo traçado em torno da composição limita o campo das coisas conhecidas. Um segundo - pouco distante - o dos poderes humanos. O conjunto está enquadrado pela cruz de mérito das sciencias e das artes e pela corôa do sucesso. [...] As raízes são as sciencias pedagógicas [...] O sol que sobe no horizonte é a Escola de Aperfeiçoamento, primeira instalação do seu gênero, luminoso centro federativo, cujos raios representam a eclosão próxima de outras Escolas de Aperfeiçoamento (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 09.01.1931, p.07).

Repleto de elementos que buscavam enaltecer a iniciativa da criação da Escola de Aperfeiçoamento frente à outras instituições do país, ao mesmo tempo em que destacava o que deveria ser a base para um bom pedagogo, as ciências pedagógicas, com ênfase na psicologia e associada à arte. O emblema criado por Louise Perrelet para EA também fazia parte da construção de uma representação das novidades pedagógicas implantadas naquela instituição.

Em sua coluna para o Diário de Notícias, Cecília Meireles apresenta ao leitor do jornal carioca as concepções da professora suíça, sempre tecendo extensos elogios a educadora. Sobre o curso que ainda iria acontecer, a jornalista escreve em 20 de fevereiro de 1931, “esse espírito admirável vae ser posto em contacto com o nosso professorado. Como estímulo, como inspiração, como conhecimento e como realidade activa, o nosso professorado não podia ter, neste momento, convívio melhor do que este” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 20.02.1931, p. 07). Diante de tantas palavras elogiosas, podemos questionar em que medida a opinião de Cecília Meireles teria estimulado às professoras a se inscreverem no curso de Louise Perrelet?

Outro texto elaborado por “uma pedagoga” que figura nas páginas do Diários de Notícias, abordava a criação dos jogos educativos brasileiros por Louise Perrelet. Sobre esses jogos, de acordo com o artigo, Louise Perrelet afirmava que para criar bons jogos era preciso conhecer a criança e seus interesses, além de destacar a importância da atividade de descoberta da criança. O artigo ressalta a iniciativa da educadora suíça de criar os jogos educativos brasileiros e o seu potencial para a educação primária no país, que o aproximaria da educação de países europeus (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 25.02.1931, p. 07).

Desperta a nossa curiosidade sobre quem seria essa “pedagoga” que acompanhava de perto o trabalho da educadora, mas que optava por não apresentar seu nome. Uma candidata possível aparece na edição do dia 29 de abril daquele ano (FIGURA 66). Louise Perrelet, conforme a legenda da fotografia que ilustra a reportagem, aparece ao lado de sua auxiliar Regina Frota Pessoa. Notadamente, mesmo sobrenome de outro intelectual da educação que já mencionamos, Frota Pessoa, que também colaborava com o Diário de Notícias. Poderia ter sido ela a autora do referido texto, auxiliada, talvez pelo seu pai jornalista ?

Figura 66: Desenho, modelagem e jogos educativos - A décima quarta lição do curso de aperfeiçoamento de Artus Perrelet – Recorte

Desenho, modelagem e jogos educativos

A decima quarta lição do curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet

Mme. Artus põe-se a explicar coisas de perspectiva. Ensina a maneira de dar à criança a noção de linha de horizonte, ponto de vista, ponto de fuga, etc. Para isso, faz sentar três alunas na beira do tablado em que dá aula. Por detrás dellas ajoelham-se outras três. E outras três ficam de pé, atrás das que estão ajoelhadas.

Em seguida, tomando a extremidade de um fio de barbante, e com o auxílio de uma alumna, que o segura pela su-

CECILIA MEIRELLES
(Exclusividade da "Página de Educação")

A HISTORIA DO NAVIO...
Aquella historia do navio, que todos ouvimos contar, maravilhosos, quando nos andavam convencendo de que a terra é redonda, mme. Artus, agora, applica-a à questão da perspectiva.

— Eu estava á beira-mar, diz ella, quando vejo chegar uma senhora com o filhinho.

Cada raio visual determina, pois, um ponto de vista na linha de horizonte. Os pontos de vista são, portanto, variaveis. Cada um tem o seu. "Tanto no dominio do desenho como noutros dominios..." — acrescenta mme. Artus com o seu espirito subtil. E frisando mais: "Assim mesmo é que deve ser. Não se deve

O ponto de fuga serve para outro jogo gymnastico, collocando-se os braços paralelos um ao outro, ora num ponto de fuga, ora noutro, isto é, em diferentes posições relativamente ao que se convencionou ser a linha de horizonte. Como as crianças podem estar em varios planos, o exercicio póde ser muito variado, de accordo com o horizonte dos que estão em cada plano.

E assim se consegue amenizar uma coisa como a perspe-



Instantanea tomado pelo photographo do DIÁRIO DE NOTÍCIAS, no curso de aperfeiçoamento de mme. Artus Perrelet, que se vê de pé, no estrado, ladeado pela sua auxiliar senhora Regina Frota Pessoa

Fonte: Diário de Notícias (RJ). 29.04.1931, p. 07 – Hemeroteca Digital Brasileira

Ao todo, foram vinte e sete lições desse curso ministrado entre março e junho de 1931. Não podemos, nos limites desse texto, explorar cada uma das notícias da coluna de Cecília Meireles em que trata sobre esse curso. A jornalista também recebeu o diploma deste curso e foi a oradora oficial na solenidade de encerramento do curso, da qual também estavam presentes os professores José Rangel e Carneiro Leão (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 04.06.1931, p.07). Três dias após finalizar o curso, Louise Perrelet partia para a Europa. A notícia de sua viagem destacava a presença de suas alunas e a ausência de representantes oficiais do Governo, com exceção de Frota Pessoa, que segundo o jornal, estava ali em caráter puramente particular (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 07.06.1931, p. 07).

Outra educadora brasileira que identificamos ter colaborado com Louise Perrelet é Ilka Labarthe²⁶⁵. É esta educadora que escreve para a revista “Escola Primária” do Rio de Janeiro, em agosto de 1931, um artigo sobre os Jogos Educativos Brasileiros, mencionando que teve acesso aos jogos e as explicações oferecidas por Louise Perrelet (ESCOLA PRIMÁRIA, 1931, p. 15-17). Essa relação com a professora suíça também pode ser percebida na segunda viagem de Louise Perrelet ao Brasil.

Na recepção da educadora, em 30 de outubro de 1932, estavam presentes Carneiro Leão e Venancio Filho, este último como representante do Diretor de Instrução Pública. O jornal “A Noite (RJ)”, de 08 de novembro de 1932, trazia uma reportagem em sua primeira página sobre uma entrevista com a educadora sob o título de “A ideia que se universalizou - todos os países se preocupam seriamente com o problema da instrução”. Para a realização da entrevista, a professora Ilka Labarthe, apresentada no jornal como colaboradora de Louise Perrelet, teria contribuído. A reportagem é ilustrada com uma imagem da primeira sede do IJJR e apresenta um equívoco, afirmando que a educadora era diretora do Instituto.

Nessa notícia, encontramos alguns aspectos interessantes sinalizados pela educadora. Ao ser questionada sobre o motivo de sua viagem ao Brasil, Louise Perrelet afirma “vim comissionada pela Directoria de Instrucção do Districto para realizar um curso completo de minhas theorias no Instituto de Educação”. Vale ressaltar que estava à frente da Diretoria, Anísio Teixeira, e, na direção do recém-criado Instituto de Educação, Lourenço Filho²⁶⁶. A educadora menciona o seu retorno à Europa no ano anterior, a participação no “Congresso Mundial de Educação”, realizado em Nice, no qual o Brasil também teria comparecido. Louise Perrelet se refere ao Congresso da LIEN, realizado em agosto daquele ano. Ela não traz mais informações sobre essa participação brasileira no Congresso, todavia Carvalho (2021) indica uma possível participação de Lourenço Filho. De acordo com Perrelet, ao finalizar o curso no Rio, ela iria a São Paulo onde os seus “Jogos Educativos Brasileiros” seriam adotados nas escolas do Estado.

Apesar de amplamente divulgado na imprensa carioca, o curso que ocorreria na sede da ABE, bem como algumas conferências e um curso sobre jogos educativos previstos para esta Associação, não pôde ser realizado devido a um grave acidente com a educadora. O jornal “A

²⁶⁵ Ilka Labarthe (- 1975), poetisa, escritora, radio-educadora, engajou-se no movimento feminista brasileiro ao lado de Bertha Lutz. Foi também criadora do programa de rádio “O tapete mágico da tia Lúcia”.

²⁶⁶ Vidal e Rabelo (2019), no artigo “A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores”, exploram as criações dos Institutos de forma articulada ao Movimento da Escola Nova, evidenciando as conexões entre sujeitos.

Nação (RJ)”, de 20 de junho de 1933, relata que a educadora havia caído de uma escada na pensão em que estava hospedada e, por isso, havia permanecido por meses internada, o que a impedira de realizar os cursos para os quais havia sido contratada.

A partir de outra reportagem, no “Jornal do Commercio (RJ)”, de 29 de dezembro de 1932, que trazia uma extensa reportagem sobre a V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, Rio de Janeiro, percebemos indícios da relação construída por Louise Perrelet no círculo de intelectuais da educação. Através de Ilka Labarthe, a professora enviou “votos de congratulações” que não fica muito claro no texto se eram direcionados aos membros do Congresso ou ao professor Fernando de Azevedo, nomeado como Diretor de Instrução Pública de São Paulo.

Sobre a repercussão dos métodos da educadora no Brasil, julgamos relevante destacar ainda que encontramos alguns indícios em jornais não apenas do Rio de Janeiro ou São Paulo, o Diário da Manhã (PE), de 08 de julho de 1931, noticiava que durante a Semana de Educação promovida pela Sociedade Pernambucana de Educação, houve demonstrações dos jogos de Louise Perrelet. Nesse mesmo jornal, de 23 de dezembro de 1934, um artigo afirmava “o desenho escolar perdeu a feição de matéria alheia ao conjunto didático, para se armar, agora, num instrumento de toda hora. Notáveis pedagogistas como madame Artus Perrelet colocam-n’o entre os mais importantes dos instrumentos de aprendizado” (DIÁRIO DA MANHÃ, PE, 23.12.1934, p. 03)

Podemos situar as duas viagens de Louise Perrelet ao Brasil. A primeira, em conjunto com a embaixada pedagógica, em 21 de fevereiro de 1929, com retorno em 07 de junho de 1931. Na segunda viagem, ela chega ao Brasil em 30 de outubro de 1932 e retorna em 21 de junho de 1933. Ao longo desses anos, a educadora circulou, principalmente, entre os Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, tendo contribuído diretamente para a formação de professoras. Identificamos que os cursos de Louise Perrelet se configuravam, tal qual eram nomeados, como cursos de aperfeiçoamentos, o que corresponde a uma busca pela profissionalização docente para além da formação obtida nas Escolas Normais existentes. Os convites recorrentes para conferências e para ministração de cursos também relevam a intencionalidade das autoridades administrativas ligadas ao campo educacional e das Associações de promover esse enriquecimento da formação docente.

O regresso da educadora para a Suíça é noticiado pelo jornal A Nação (RJ) em 20 e 21 de junho de 1933. De acordo com o jornal, por questões de saúde Artus Perrelet retornaria à Suíça e não voltaria mais ao Brasil. As reportagens informavam que a sua auxiliar, Regina Frota

Pessoa, viajaria com ela para estudar no IJJR. Mais uma vez o nome de Regina Pessoa aparecia associado ao de Louise Perrelet e, dessa vez, informando que ela estava de partida para a Suíça.

De acordo com a notícia

Tal é, entretanto, o seu interesse pelo Brasil e pelo desenvolvimento da nossa obra educacional, a que o seu nome já está para sempre indissoluvelmente ligado, que ella fez questão de completar na Suissa a especialização de uma joven brasileira, que é a sua alumna predilecta, senhorita Regina Fróta Pessoa, insistindo para que a familia a enviasse em sua companhia para Genebra onde ella concluirá os estudos no seu curso do Instituto "Jean Jacques Rousseau", além de frequentar outros estabelecimentos para observação de outras technicas. A senhorita Regina Frota Pessoa que é carioca, tendo iniciado esses estudos em Bello Horizonte, foi depois distinguida pela senhora Artus Perrelet com o convite para ser a sua auxiliar no curso realizado no Districto Federal. Filha do dr. Frota Pessoa, pertence a uma familia que forneceu numerosos elementos ao magisterio, quer official, quer particular, no Districto Federal e no Estado do Rio, pois sua progenitora, a senhora Maria José Gomes da Cunha, é professora, como professoras são suas tias e ainda é avó que continua leccionando, por amor á arte, aos 91 annos de idade. A senhora Artus Perrelet e a senhorita Regina Frota Pessoa partem hoje, a bordo do "Campana" embarcando ás 17 horas, para Genebra, via Marselha, devendo a jovem brasileira demorar-se na Suissa provavelmente mais de um anno (A NAÇÃO, RJ, 20.06.1933, p. 02).

Na edição do dia seguinte, já noticiava a partida de Louise Perrelet e Regina Frota Pessoa, que era acompanhada pela sua mãe. E aqui, nos distanciamos da educadora suíça, para seguirmos esses rastros sobre mais uma brasileira que teria estudado no Instituto. Tendo nascido no ano de 1912, a jovem teria então pouco mais de 20 anos quando viajou para a Suíça. A reportagem indicia para o fato de que, mesmo sendo carioca, Regina Frota Pessoa teria estudado na EA. Na historiografia da educação brasileira não encontramos nenhuma menção direta, mas Sofia Vieira (2010) aponta que a filha de José Getúlio Frota Pessoa, Regina Frota Pessoa havia se casado com o pintor suíço Jean-Pierre Chabloz, radicalizado no Ceará.

Esse era mais um forte indício de que Regina realmente teria ido para a Suíça com Louise Perrelet. Buscamos então nas fontes disponíveis no IJJR e encontramos o registro (FIGURA 67).

Figura 67: Lista de alunos regulares 1933 – 1935

Hiver 1933-34

LISTE DES ELEVES REGULIERS DE L'INSTITUT J.J.ROUSSEAU
SEMESTRE D'HIVER 1933 - 1934
=====

1.	Indes	ABDUL HAMID Mohammed, Captain, c/o Thomas Cook & Soon Gve
2.	Allemagne	ASCHER Simon, Bex. Vaud.
3.	Hongrie	BALINT Ladislas, rue de Candolle 26, 4ème
4.	U.S.A.	BERNER Harold Y.M.C.A.
5.	U.S.A.	BERRY Daniel idem
6.	Genève.	BOISSIER Gabrielle, 7 rue de Beaumont.
7.	Genève.	BRIQUET Mathilde Stag. Classes spéciales, 54 Rte Malagnou
8.	Pologne.	BUCHBAND Anna c/o Kurtzmeyer, 8 Avenue Peschier
9.	Vaud.	BUGNION Bienvenue Pension Sergy Chemin Krieg
10.	Genève.	CHALUMEAU Maurice Avenue de Champel 32
11.	Palestine.	CHOOUT-ORY Shoulamite 26 rue de la Violette
12.	U.S.A.	CLARK Francis Y.M.C.A.
13.	Neuchâtel.	COLLET Renée Mme 5, Place Claparède
14.	France.	COLLIN Simonne, Home de la Gare, 8 rue de Chantepoulet
15.	Genève.	CONNE Jean-Julien Stag. Ens. primaire 75 rue Liotard
16.	Bulgarie.	CONSTANTINOV Krum Y.M.C.A.
17.	U.S.A.	DEANE Douglas Y.M.C.A.
18.	Genève.	DESGOUTTES Jacqueline Mme 7 Ciur St.Pierre.
19.	Genève.	DUFOURD Marthe, rue du Pré-Jérôme
20.	Genève.	DUMONT Agnès stag. Ens. primaire Ch. des Vidollets Vernier
21.	Genève.	DUPONT Hélène Stag. Ecole enfantine Ch. du Salève, Pt. Lanoy
22.	U.S.A.	ELLSWORTH Allen Y.M.C.A.
23.	Brésil.	PROTA PESSOA Regina c/o Mme Artus 5, quai Capo d'Istria
24.	Pologne.	GOLDHARD Edith 18, rue de Fribourg
25.	France.	GROSS Jacqueline, Maison des Etudiantes 20 Av. Henri-Dunant
26.	U.S.A.	HALLOCK Robert Y.M.C.A.
27.	Genève.	HENRY Camille idem
28.	Hongrie.	HEPP Francis idem
29.	Genève.	HOLZFELDER Aline Stag. ens. primaire Rte de Chêne 127 bis
30.	St.Gall.	INHELDER Barbel, c/o Mme Baudin rue de l'Athénée, 4
31.	Suisse.	JOST Mathias, Foyer, 9 rue de Candolle
32.	Angleterre	JUST Elfrida, Maison des Etudiantes, 20, Av. Henri-Dunant
33.	Pologne.	KAMINSKA Janina, c/o Chaffner, 5 rue Emile-Yung
34.	Pologne.	KAZLOWSKI Thomas Y.M.C.A.
35.	Pologne.	KORYTOWSKA Marie Camille Place Claparède 1
36.	Genève.	LEONI Marcel Henri Stag. ens. primaire Veyrier
37.	Neuchâtel.	LUSCHER Blanche 6 Avenue de Champel
38.	Lithuanie.	LUSTERNIK Yseult 34 rue Verdaine
39.	St.Gall.	LUTZ Paula c/o Stouvenel Bd. de la Tour 8
40.	Indes.	MADUKAR Babaji, Y.M.C.A.
41.	Turquie.	MAHMOUT Zekeriya, c/o Fumagalli, 21 Avenue du Mail
42.	Genève.	MAILLARD Denise Chemin de Drize Troinex, Stag. Ecole enf.
43.	Genève.	MAISON René Stag. Ens. primaire 6 rue de Monthoux
44.	Egypte.	MAKAR Tewfik c/o Mission Egyptienne, 30, rue de Candolle
45.	Genève.	MALET Georgette Stag. Ens. primaire 2 rue Beau-Site
46.	Neuchâtel.	MAURY Eva, Foyer de la Femme 7 rue Verdaine
47.	Allemagne.	MEYER Edith 10, rue de l'Amandolier
48.	France.	MONNIER Simone Foyer des Etudiantes, 20 Av. Henri-Dunant
49.	Allemagne.	MULLER Charlotte 3, rue d'Hermenonville St. Jean
50.	Allemagne.	MULLER Gisella c/o Mme Kurtzmeyer, 8 Avenue Peschier

*34, Louis
173, extra*

Fonte: AIJR. Disponível em:

https://www.unige.ch/archives/aijr/application/files/1814/4299/9654/hiver_1933-1934.pdf.

No documento, identificamos o nome de Regina associado ao de Louise Perrelet. Infelizmente, as fichas individuais dos alunos referentes ao período não estão disponíveis nos

arquivos do Instituto. Outro indício da presença de Regina na Suíça foi identificada nos diários de Ferrière. Ele assinala que, no dia 16 de fevereiro de 1934, recebeu “L. Artus-Perrelet e Senhorita Pessoa (Brasileira) que quer criar um modelo de Escola Experimental no Rio de Janeiro”²⁶⁷ (CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2020, p. 82).

Embora não tenhamos encontrado o nome de Jean-Pierre Chabloz nos documentos do IJR, Almeida (2020, p. 34) aponta que, entre 1931 e 1932, Chabloz teria concluído os cursos *Le dessin au service de l'éducation* e *Philosophie du dessin* sob a supervisão de Louise Perrelet. De acordo com a autora,

Jean-Pierre Chabloz, [...] estudou com Artus-Perrelet na Suíça, chegou ao Brasil em 1940, onde viveu e trabalhou como artista e professor até 1984. Casado com a brasileira Regina Frota Pessoa, migraram do Rio de Janeiro para Fortaleza, no Ceará, em 1943, quando foi convidado para atuar na divulgação da campanha da borracha.

O “Jornal do Brasil (RJ)”, de 17 de setembro de 1936, noticiava que o casamento havia ocorrido no dia primeiro daquele mês e que o casal moraria em Milão, para que pudessem concluir os seus estudos na Escola de Belas Artes. Além de apresentar o artista suíço, a reportagem assinala que “Regina Frota Pessoa, que se acha há três anos na Europa em companhia de sua mãe, fez um curso no Instituto Jean Jacques Rousseau e iniciou em Florença o estudo da escultura. Possui ainda o diploma do curso de desenho de Mme Perrelet” (1936, p. 12). Inferimos, a partir da reportagem, que o interesse de Regina era seguir o caminho nos estudos da arte, influenciada pela antiga professora.

Do mesmo modo, Louise Perrelet teria exercido forte influência no trabalho do Chabloz que se transferiu para o Brasil com a família devido à Segunda Guerra Mundial. Ele teria contribuído para a disseminação das ideias de Louise Perrelet no Brasil, por meio da sua atuação como artista e professor (ALMEIDA, 2020).

Diante disso, identificamos que Louise Perrelet foi a conexão que permitiu tanto a ida de Regina Frota Pessoa para a Suíça e, conseqüentemente, a vinda do artista Jean Pierre Chabloz ao Brasil. Essas travessias permitiram que as ideias da educadora circulassem, ao mesmo tempo em que novas ideias foram construídas no campo da arte e da educação.

²⁶⁷ No original, “Reçoit L. ARTUS-PERRELET et Melle PESSOA (Brésilienne) qui veut créer une ECOLE EXPERIMENTALE modèle à RIO DE JANEIRO ».

5.1.3 A DISCÍPULA DE CLAPARÈDE HÉLENE ANTIPOFF

Não temos a pretensão, nem a ambição de, nesta pequena seção do trabalho, explorarmos todas as informações sobre Hélène Antipoff, sua trajetória e contribuições para a psicologia e a educação no Brasil. Certamente, esta é a educadora do IJJR mais conhecida no campo educacional brasileiro, o que torna a nossa tarefa nessa seção intrincada. Diversos trabalhos, em diferentes campos, versam sobre a intelectual. Podemos citar, como exemplo, especialmente, as contribuições da professora Regina Helena de Freitas Campos, reconhecidamente, uma pesquisadora dedicada a obra da psicóloga e da História da Psicologia no Brasil. Destacamos, ainda, as produções da professora suíça Martine Ruchat, historiadora da educação, sobre a relação entre Antipoff e Claparède.

Conforme apresenta Campos (2018, p. 84), Antipoff é “reconhecida nacional e internacionalmente por seu trabalho pioneiro na construção de perspectivas inovadoras na educação brasileira, em especial nas áreas da psicologia da educação, da pedagogia experimental, da educação especial e da educação rural”. Diante disso, desde já, assumimos essa difícil tarefa de apresentar apenas um esboço da imagem dessa psicóloga que entre Rússia, França e Suíça, escolheu o Brasil. Desse modo, nosso foco trata-se de identificar os caminhos percorridos no IJJR e que conduziram a sua travessia para o Brasil e, principalmente, identificar as conexões e as redes nas quais podemos situá-la. Nesse intuito, recorreremos às fontes disponíveis no AIJJR, na HDB e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff²⁶⁸, além da historiografia produzida sobre a intelectual.

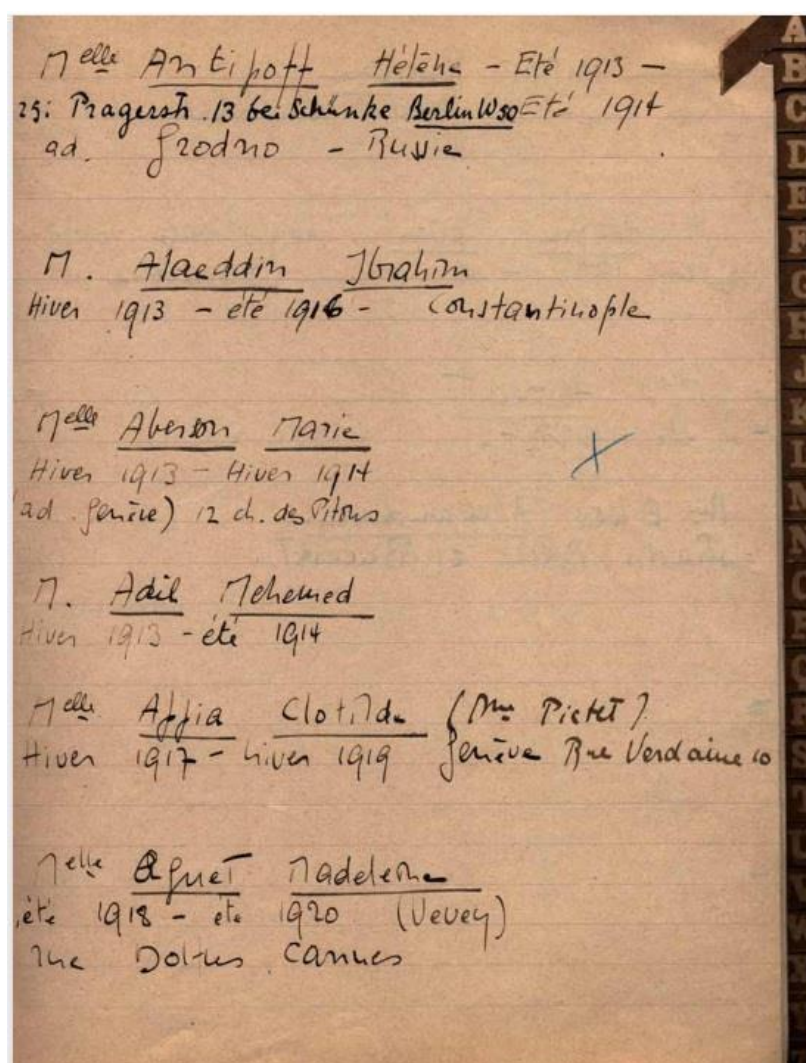
Hélène Wladirmina Antipoff²⁶⁹ nasceu em 25 de março de 1892, na cidade de Grodno, na Rússia, e faleceu em 09 de agosto de 1974, em Belo Horizonte. Sua formação inicial foi com a sua mãe, que também era pedagoga, em São Petesburgo. Lá, ela cursou também a Escola Normal. Em 1909, muda-se para Paris, onde inicia o curso de Medicina e passa a frequentar

²⁶⁸ O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff foi criado em 25 de março de 1980 por um grupo de pessoas interessadas em cuidar do acervo e do legado da psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974), realizar pesquisas sobre a história e desenvolvimentos atuais da Psicologia e das Ciências da Educação e promover eventos reunindo estudantes, pesquisadores e profissionais voltados para a discussão de temas relevantes para essas áreas científica, na história e na atualidade. Fazem parte da Diretoria os dirigentes das instituições criadas por Helena Antipoff em Minas Gerais: a atual Fundação Helena Antipoff, a Associação Pestalozzi de Minas Gerais, a ADAV – Associação para o Desenvolvimento de Vocações de Bem-dotados e a ACORDA – Associação Comunitária do Rosário. A diretoria do CDPHA cuida do acervo documental que pertenceu a Helena Antipoff em duas seções: uma na Fundação Estadual Helena Antipoff / Ibirité e outra na Sala Helena Antipoff / Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://cdpha.pro.br/sobre/>. No acervo do site, podemos encontrar algumas imagens e livros já digitalizados.

²⁶⁹ No livro “Helena Antipoff”, Coleção Educadores (2010), Regina Campos apresenta uma cronologia detalhada da vida da psicóloga.

seminários no *College de France* que iriam despertar seu interesse pela psicologia. Entre 1910 e 1911, a intelectual realiza um estágio no laboratório de Alfred Binet e Theodore Simon. Segundo Ruchat (2008), é através desse contato que Antipoff conhece Claparède e é convidada por ele para morar em Genebra e estudar no IJJR. Hélène Antipoff fez parte da primeira turma do Instituto, ao lado de Francisco Lins²⁷⁰. Seu nome consta na primeira página, na lista de alunos de 1912 a 1925 (FIGURA 68).

Figura 68: Lista de alunos do IJJR 1912 a 1925 – Hélène Antipoff



Fonte : Archives Institut Jean Jacques Rousseau. Disponível em : https://www.unige.ch/archives/aijrr/application/files/7214/4309/8256/Repertoire_nom_dEleves_1912-19251.pdf.

²⁷⁰ Ver figura 36, página 145 e figura 38, página 148.

A anotação sinaliza que ela esteve no Instituto entre os semestres de verão de 1913 e 1914. Em outro documento disponível no AIJR, referente a lista de alunos visitantes e regulares, identificamos a permanência de Antipoff nesse período, ora como visitante, ora como aluna regular. Durante os quatro semestres que ela esteve como aluna, em relação aos cursos dos quais teria participado, foi possível distinguir “1. 2. 3.” o que inferimos tratar-se de todas a disciplina do programa, nos três eixos, e a anotação “Lab.” que correspondia às aulas do Laboratório de Psicologia Experimental.

Segundo Campos (2010, p. 19), o contato com Claparède “foi crucial no desenvolvimento da visão da educadora sobre as relações entre inteligência e educação. No Instituto Rousseau, ela viria a se informar de maneira mais concreta sobre a abordagem funcional da psicologia da inteligência e sobre os métodos ativos”. No IJR, ela terá a oportunidade de conviver com os outros professores, entre os quais, destacamos Mina Audemars, Louise Lafendel e Alice Descoeudres, que, certamente, influenciaram o seu interesse pelo desenvolvimento da criança e a educação “dos anormais”.

Em 1913, com a criação da *Maison de Petits*, Hélène Antipoff, ao lado de outras duas alunas do Instituto, ficou responsável pela turma de crianças. Essa experiência possibilitou a educadora o contato, a observação e a aplicação das teorias que estudava acerca das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil. Apreendemos, a partir de Ruchat (2008), que em 1915, quando inicia uma troca de correspondências com Claparède, Antipoff já havia deixado o IJR. Entre 1916 e 1923, ela retorna a Rússia, onde se casa e nasce seu filho Daniel. Nesse período, ela trabalha como psicóloga na Estação Médico-Pedagógica de Petrogrado e como colaboradora científica no Laboratório de Psicologia Experimental, ao lado do psicólogo Alexander Petrovich Nechaev (CAMPOS, 2010).

Compreende-se que essa foi uma fase difícil na vida da psicóloga que teve que exilar-se na Alemanha, pois o marido havia sido preso e condenado ao exílio naquele país. Em 1924, Antipoff retoma a troca de correspondências com Claparède e articula-se para voltar a Genebra (RUCHAT, 2008). Vale ressaltar que, assim como outros sujeitos já elencados neste estudo, Hélène Antipoff também se configura como uma viajante, mas, nem sempre movida por motivações acadêmicas e profissionais.

Em 1925, ela retorna ao Instituto como assistente do Laboratório de Psicologia e passa a atuar em conjunto com Richard Meili, doutor em filosofia da Universidade de Berlim, com Claparède e Piaget. O *Journal de Genève*, de 06 de janeiro de 1926, publicava a sua nomeação pela Universidade de Genebra para atuar nessa função até outubro daquele ano. Ela continuará

com essa atribuição até 1929. O conjunto dessas experiências, nas décadas de 1910 e 1920, serão basilares para a atuação de Antipoff no Brasil.

Nos jornais de Genebra, foi possível localizar entre 1926 e 1930, menções a textos publicados pela autora nos periódicos associados ao Instituto. Em 1926, *l'Éducateur* – O estudo da personalidade pelo método Lasoursky²⁷¹; em 1929, *Les Archives de Psychologie* – Observações sobre a compaixão e o sentido de justiça na criança; em 1930, *Les Archives de Psychologie* – Os interesses e as ideias das crianças brasileiras (GDL, 16.10.1926; JDG, 09.02.1929; JDG, 10.06.1930)²⁷².

Sobre o trabalho da psicóloga, Bovet (1932, p. 78) apontou que

A Sra. Antipoff não se limitou a ser a facilitadora do Laboratório. Ela assumiu e renovou o nosso curso de técnica multiplicando individual e coletivamente exames individuais e de grupo nas aulas. Ela criou “arquivos pedológicos” que foram um prelúdio do belo trabalho que ela tem feito desde 1929 na Escola e Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (Brasil). Ela coordenou vários estudos realizados em Genebra e deu assim uma satisfatória contribuição para um problema cuja importância M. Claparède tem sublinhado, a da constância dos testes.

Destacamos que, no mesmo período que Antipoff retorna ao IJJR, é o mesmo em que Piaget começa a desenvolver trabalhos sistemáticos na instituição. Além da sua atuação no Laboratório, Antipoff participava das atividades de ensino no Instituto, assumindo disciplinas e atuando nos cursos de férias. No quadro a seguir, especificamos as temáticas exploradas pela educadora (QUADRO 06).

Quadro 06: Atuação de Hélène Antipoff no IJJR – 1925 a 1929

PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Programa Geral (1925 – 1926)	Curso de “Ensaio de Psicologia”
Semestre de verão de 1926 – curso de férias	“Exame psicológico da criança”

²⁷¹ Psicólogo e psiquiatra russo. Riviane Borghesi Bravo analisou esse texto e as apropriações das ideias do psicólogo em Helena Antipoff em sua tese disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/31903/1/Tese%20vers%C3%A3o%20biblioteca.pdf>.

²⁷² Vale ressaltar que, certamente, esses são apenas alguns dos textos publicados pela autora. Esses nomes localizamos nos jornais de Genebra disponibilizados no repositório LE TEMPS. E é importante reiterar que a identificação de caracteres possui falhas e que podem existir outras menções nesses jornais. Consideramos na busca o período do nosso estudo, 1912 e 1934, e foram encontradas onze ocorrências. A pesquisa pode ser verificada no link <https://www.letempsarchives.ch/recherche?q=antipoff%20sources:gdl,jdg,lnq%20avant:1934%20apres:1912#>.

Semestre de Inverno de 1926 - 1927	Com Claparède - o curso prático e de estágios “Psicologia Experimental”; Com Richard Meili - curso de “Psicologia da criança” para alunos avançados
Semestre de Verão de 1927	Curso especial sobre “monografias infantis”; Com Claparède - o curso prático e de estágios “Psicologia Experimental”; Com Richard Meili - curso de “Psicologia da criança”.
Semestre de Inverno de 1927 - 1928	Com Claparède - o curso prático e de estágios “Psicologia Experimental”; “Psicologia da Criança – o diagnóstico da inteligência”; Com Richard Meili - “Pesquisas psicológicas na Escola”.
Semestre de Verão de 1928	Com Claparède - o curso prático e de estágios “Psicologia Experimental”; “Psicologia da Criança”;
Semestre de Inverno de 1928 - 1929	Com Marc Lambergier – “Psicologia Experimental: psicometria”; Com Richard Meili - “Pesquisas psicológicas”.
Semestre de Verão de 1929	“Pesquisas na Escolas”; “Ensaio de psicologia”; Com Richard Meili e Marc Lambergier – “Pesquisas psicológicas”;

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Programas do IJJR – AIJJR.

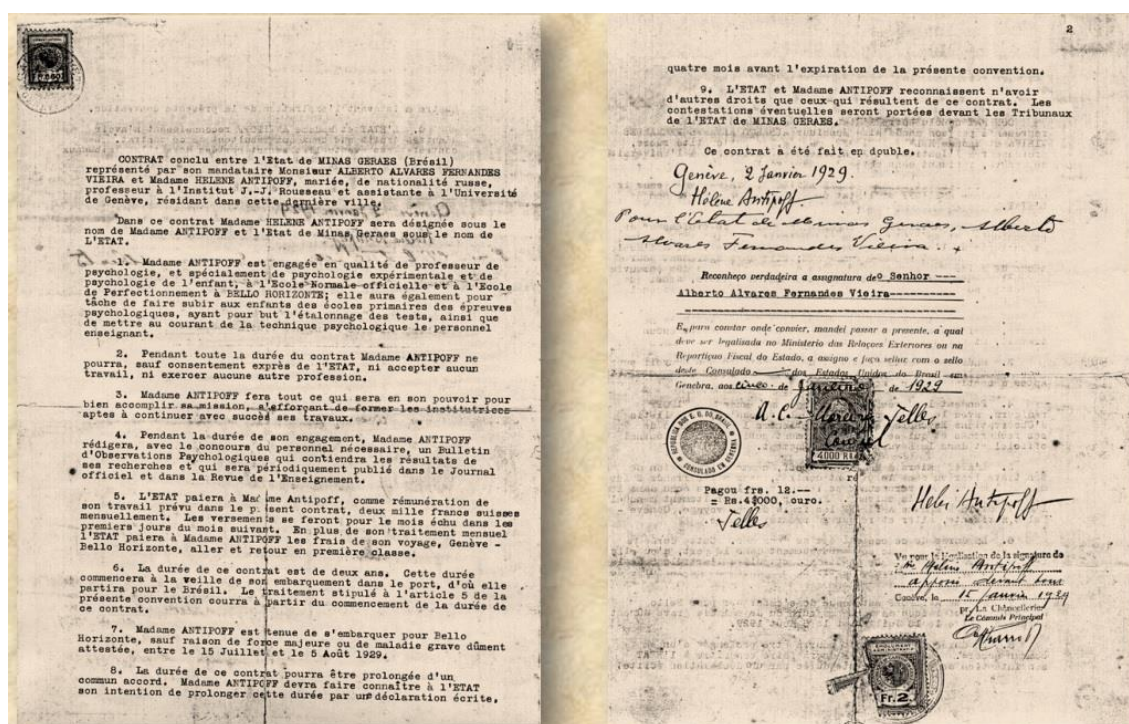
A partir do programa de inverno de 1929, algumas disciplinas antes ministradas por Antipoff passam a ser ministradas por Piaget, Bovet e Claparède. Embora seu nome não apareça mais nos programas seguintes, no programa geral de 1930, a psicóloga ainda é apresentada como parte do corpo docente do IJJR, assistente do Laboratório e responsável por disciplinas de psicologia experimental e pedologia. Segundo Ruchat (2008, p. 191), “em 1928, ano durante o qual Claparède está no Egito para fundar um Instituto das Ciências da Educação, ela o substitui no laboratório, assumindo as pesquisas sobre a habilidade manual e a inteligência, assim como na editoria da revista *Les Archives de Psychologie*”.

Notadamente, durante essa segunda passagem pelo Instituto, Antipoff contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia da criança ao lado de outros intelectuais

de renome do IJJR. A intelectual irá dar continuidade às suas pesquisas no Brasil e contribuirá para a circulação das ideias associadas às ciências da educação no país. Além do contato, nos primeiros anos do Instituto, com Francisco Lins, podemos supor que os caminhos da psicóloga tenham se cruzado também com Laura Lacombe na segunda viagem desta a Europa em 1927.

O semestre de verão de 1929 encerrava-se em 15 de julho. No dia 01 de agosto daquele ano, Hélène Antipoff partiria para o Brasil, contratada pelo Governo de Minas Gerais. Permaneceria no país e adotaria o nome de Helena. Apesar de ter sido contratada em conjunto com os demais professores da missão pedagógica, a psicóloga não embarcou junto com estes. Conforme já mencionamos, a cadeira de psicologia da EA ficou sob a responsabilidade, inicialmente, de Theodore Simon e, depois, de Léon Walther. O contrato da educadora já previa a sua ida para substituir este último (FIGURA 69).

Figura 69: Contrato de Hélène Antipoff (1929)



Fonte: CDPHA. Disponível em: https://cdpha.pro.br/wp-content/uploads/2020/10/Helena_Antipoff_Magistra_6banners_Aoltimo.pdf²⁷³.

²⁷³ A imagem digitalizada do contrato estão inseridas em um documento banner que traz uma síntese da vida e atuação da educadora. É composto por diversas imagens que compõem o acervo físico da fundação. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos como imagem o que reduz a qualidade da visualização.

Neste contrato, assinado por Alberto Alvares Fernandes Vieira, como representante do Estado de Minas, era especificado que ela deveria embarcar para Belo Horizonte entre 15 de julho e 05 de agosto de 1929. O fato de a data coincidir com o final do semestre indicia que havia sido considerada a permanência de Antipoff no IJJR pelas atividades que esta desenvolvia.

Para compreender os sentidos dessa travessia, tomamos por empréstimo algumas informações explicitadas por Ruchat em seus textos que trazem as correspondências entre Claparède e Antipoff²⁷⁴, a exemplo de um trecho da carta escrita pelo intelectual em 09 de abril de 1930, “estás a virar-me a faca, dizendo-me que dás mil francos de ouro por mês à Soubey... Eu, que não me atrevi a manter-te aqui porque querias construir um pouco de capital para ti²⁷⁵” (RUCHAT, 2014, p. 86). Claparède refere-se ao dinheiro que Antipoff enviava a Marguerite Soubeyran, também ex-aluna do IJJR, que havia ficado responsável por cuidar de seu filho Daniel. A motivação financeira de Antipoff ao vir ao Brasil é assim explicitada. O valor mencionado no contrato, certamente, representou uma vantagem financeira para a educadora, apesar de ser o dobro do que ela enviava a sua antiga colega para o custeio do filho²⁷⁶.

No contrato, estão listadas as atribuições da intelectual, que havia sido contratada para atuar como professora de psicologia, especialmente, psicologia experimental e psicologia infantil. Antipoff deveria atuar tanto na Escola Normal, quanto na EA, além de realizar testes psicológicos com as crianças das escolas primárias. Destacamos que Antipoff deveria empenhar-se para familiarizar os docentes com as técnicas psicológicas e formar professores capazes de dar continuidade ao seu trabalho com sucesso.

O contrato previa ainda que a ela deveria escrever um Boletim de observações psicológicas que conteriam os resultados das pesquisas realizadas e que seriam publicados, periodicamente, na imprensa oficial e na Revista de Ensino. Podemos situar algumas publicações da intelectual, ao longo dos primeiros anos de atuação no Brasil. Antipoff publicou nos Archivos Brasileiros Hygiene Mental (RJ), na edição de julho de 1930, o texto intitulado “A psychologia na Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte” (1930, p. 226-237). Essa revista, em 1931, trouxe o mesmo texto que Antipoff publicou em *Les Archives de Psychologie*,

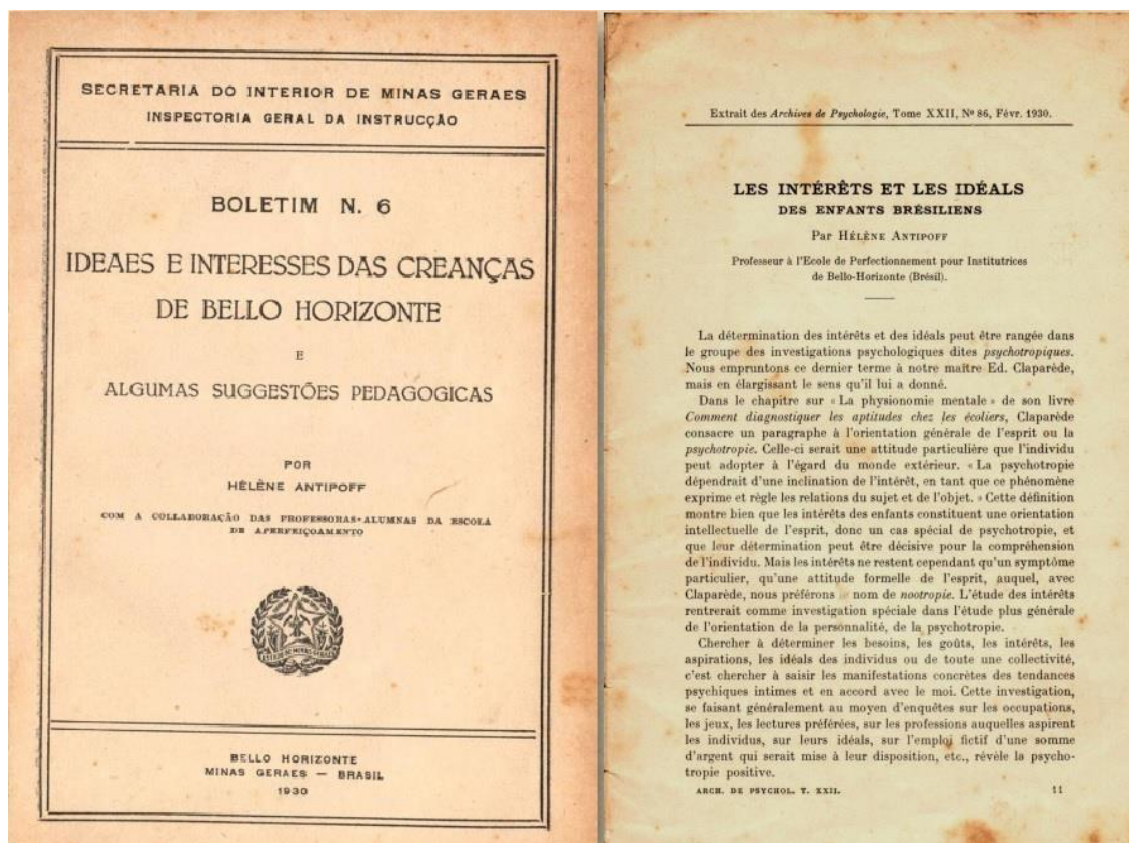
²⁷⁴ Martine Ruchat publicou o livro “Édouard Claparède, Hélène Antipoff – correspondance (1914 – 1940) em 2010. Apesar da riqueza desse material, tivemos acesso a apenas um extrato deste até a realização desta pesquisa.

²⁷⁵ No original, “Vous me retournez le poignard dans la plaie en me disant que vous donnez mille fr. or par mois à Soubey... Moi qui n'osais pas vous retenir ici pensant que vous désiriez constituer un petit capital pour vous... et c'est pour les beaux yeux de Soubey que je vous ai, sans le vouloir, laissé partir ! ”.

²⁷⁶ De acordo com o contrato, além do Governo de Minas arcar com as despesas de viagem – ida e volta – em primeira classe, a professora receberia mensalmente o salário de dois mil francos suíços.

conforme notícia de 30 de junho de 1930 do *Journal de Genève*. Este artigo correspondeu a primeira pesquisa realizada por Antipoff em Minas Gerais. Conforme previa o seu contrato, os resultados já haviam sido publicados em publicação oficial. Nos arquivos do CDPHA, é possível verificar esse duplo registro (FIGURA 70).

Figura 70: Publicações Helena Antipoff – 1930



Fonte: Fonte: CDPHA. Disponível em: https://cdpha.pro.br/wp-content/uploads/2020/10/Helena_Antipoff_Magistra_6banners_Aoltimo.pdf²⁷⁷.

A publicação do texto da intelectual em três diferentes suportes indicia a sua intenção de divulgar a realização das pesquisas que estava desenvolvendo, não apenas em Minas Gerais e no Brasil, mas apresentá-la aos seus pares, seus colegas do campo que permaneciam na Europa. Esses são apenas os primeiros trabalhos escritos por Antipoff no Brasil. Ao longo da sua vida, a psicóloga terá uma vasta produção intelectual²⁷⁸.

²⁷⁷ As imagens digitalizadas das primeiras páginas das publicações compõem um documento produzido pelo Acervo. Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador, salvamos como imagem e fizemos a montagem unindo as duas para facilitar a visualização.

²⁷⁸ O CDPHA publicou uma coletânea em cinco volumes das obras escritas por Helena Antipoff. Alguns volumes estão disponíveis para acesso online.

Do mesmo modo como buscamos na imprensa brasileira informações sobre Léon Walther e Louise Perrelet, nos dedicamos a identificar as pistas sobre a intelectual russa nos jornais disponíveis na HDB²⁷⁹. Os jornais anunciavam que a professora chegaria em Minas para dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental. Sobre sua chegada ao Brasil, encontramos registros de que ela chegou ao Rio de Janeiro, em 16 de agosto de 1929 (JORNAL DO COMMERCIO, RJ, 1929). Se, neste ano, poucas são as menções a educadora, na década seguinte, elas apareceram em profusão e seu nome figurará em notícias de jornais de diferentes Estados do país.

A imprensa brasileira a apresentará como “discipula do eminente psychologo suiso” (O JORNAL, 10.09.1930, p. 03). Nessa reportagem, cujo registro traremos mais à frente, o jornal trazia traços biográficos de Claparède e ao mencionar a presença no Brasil de Hélène Antipoff e de Louise Perrelet, pontuava que “Claparède tem, pois, no Brasil alguns interpretes autorizados do seu pensamento” (1930, p. 03). Essa afirmação remete-nos ao papel desempenhado (ou esperado) por esses professores na educação brasileira: traduzir para a realidade brasileira as ideias, os métodos e as práticas desenvolvidas enquanto professores do Instituto, como colegas e discípulos de Claparède. No entanto, vale a ressalva de que educadores, discursos, práticas, objetos e modelos pedagógicos transformam-se quando se mobilizam por diferentes lugares (VERA, FUCHS, 2021).

Inferimos que, a partir dessa relação com Claparède e da sua atuação no IJJR, o nome de Helena Antipoff tenha começado a circular no meio intelectual brasileiro. Segundo Campos (2002, p. 21), a educadora teria chegado ao Brasil pelo porto de Santos, em 06 de agosto de 1929. Teria sido recepcionada por Léon Walther, “Lourenço Filho e Noemy Silveira, vindos de São Paulo especialmente para recebê-la. O grupo segue logo para São Paulo, e sua agenda inclui visitas à Escola Normal Modelo”. Nessa passagem pela cidade, Antipoff teria visitado também Roberto Mange. Já a frente das pesquisas no Laboratório de Psicologia da EA, a intelectual encontrou novamente Lourenço Filho, que durante a visita de Claparède ao Brasil, esteve em Belo Horizonte (FIGURA 71).

²⁷⁹ Aqui, destacamos, mais uma vez, que reconhecemos como uma das limitações do nosso estudo a falta de acesso aos jornais mineiros que poderiam nos fornecer outras pistas sobre a chegada e atuação desses intelectuais no Estado.

Figura 71: Helena Antipoff e Lourenço Filho (1930)



Fonte: Campos (2002, p. 355)²⁸⁰.

Outro indício da possível relação entre Antipoff e Lourenço filho pode ser encontrada nos arquivos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. Neste acervo, consta um arquivo manuscrito intitulado “Cartas de Helena Antipoff a Lourenço Filho referentes a testes de Inteligência e a sua utilização para distribuir os alunos por várias turmas”. Segundo os dados, essas correspondências seriam referentes ao período de 18 de agosto de 1930 a 30 de novembro do mesmo ano. Desse modo, a existência do documento indicia um diálogo entre os intelectuais, inclusive antes da viagem de Claparède, o que nos faz supor que existiu também o interesse por parte de Lourenço Filho em sua viagem a Belo Horizonte de também conhecer os trabalhos realizados pela psicóloga no Laboratório.

Entre as menções encontradas nos primeiros anos, destacamos que Antipoff também participou do simpósio sobre a Escola de Aperfeiçoamento promovido pela ABE, em dezembro de 1929. Seu nome também consta em um curso de Psicologia realizado no Rio de Janeiro pela Liga Brasileira de Higiene Mental, que iniciou em 30 de junho de 1930, no qual ela realizou uma palestra sobre os “Tests de Intelligencia Geral” (REVISTA DO ENSINO, AL, 1931).

²⁸⁰ Essa imagem pertence ao acervo do CDPHA.

Em outra nota, identificamos que em julho de 1930, Antipoff visitou a Liga Brasileira de Hygiene Mental no Rio de Janeiro e foi convidada para retornar em setembro do mesmo ano para realizar uma conferência como parte de um curso sobre psicologia organizado pela instituição (DIARIO DE NOTÍCIAS, RJ, 1930). O mesmo jornal noticia o retorno da educadora e a sua conferência na Liga sobre os testes de inteligência, realizada no dia 20 daquele mês. Observamos que, de acordo com a reportagem, Claparède dirigiu a seção dessa conferência (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1930, p. 04). Em seguida a esse compromisso, os dois teriam seguido para Belo Horizonte (FIGURA 72). A fotografia abaixo registra a presença de Claparède na cidade, ao lado de Helena Antipoff.

Figura 72: Claparède e Helena Antipoff (1930)



Fonte: Campos (2018, p. 87²⁸¹).

O Jornal “Diário da Manhã (ES)” de 08 de dezembro de 1931, ao trazer informações sobre a IV Conferência Nacional de Educação, afirmava que seriam proferidas palestras pedagógicas das professoras da EA. Entre elas, Antipoff falaria sobre “homoneigização na escola: suas dificuldades e vantagens”. A sua participação nas conferências da ABE dos anos seguintes será publicada na imprensa.

²⁸¹ Essa fotografia compõe o acervo do CDPHA.

Além da sua atuação na EA, Antipoff destaca-se na história da educação brasileira como criadora e promotora de instituições. Nessas ações, a psicóloga contou com o apoio da sociedade e do Governo Mineiro. Em 1932, ela funda a Sociedade Pestalozzi que irá criar, em 1934, o Instituto Pestalozzi dedicado às crianças excepcionais; em 1939, por meio da Sociedade Pestalozzi, inicia a construção do complexo educacional da Fazenda do Rosário na qual serão criadas, posteriormente, a Escola Rural Dom Silvério, em 1949, a Escola Norma Rural, em 1951, que será transformado em Instituto Superior de Educação Rural, em 1954 (CAMPOS, 2010). Seu campo de interesses expandiu-se no Brasil e, a partir, da Sociedade Pestalozzi, sua atuação envolveu as pesquisas psicológicas, à “infância excepcional”, o escotismo e a educação rural.

Compreendemos que Helena Antipoff inicia a sua trajetória no campo da educação e da psicologia brasileira a partir da sua filiação ao IJJR e da relação com Claparède. Todavia, ela constrói uma trajetória própria e multifacetada, com base nos conhecimentos adquiridos em seus primeiros anos de estudo e trabalho entre Rússia e Suíça, principalmente, mas que irá adquirir feições apoiada em suas experiências no país.

Consideramos que a relação de amizade entre Antipoff e Claparède teve um papel preponderante na viagem desde último ao Brasil em 1930. Ruchat (2004, 2008, 2010) explorou essa relação a partir da troca de correspondências entre os dois intelectuais no período de 1915 a 1940. Segundo Ruchat (2004), essas cartas concentravam os principais elementos: a amizade entre eles, as novidades sobre o IJJR e seus avanços, os estudos de psicologia, a vida intelectual na Europa, o vínculo entre Helena e a família de Claparède e a ligação dela com seu filho Daniel. O período mais longo dessas correspondências será de setembro de 1929, chegada de Antipoff ao Brasil, a março de 1940, falecimento de Claparède. De acordo com a autora, em uma de suas cartas, Claparède teria dito que Helena renunciasse à sua vinda ao Brasil, ao que ela não seguiu.

Na análise realizada pela autora, as trocas de correspondências “destacam tanto os fundamentos emocionais de suas respectivas produções quanto a influência do trabalho do IJJR em Bello Horizonte através de Hélène Antipoff” (RUCHAT, 2004, p. 11). Ao mesmo tempo, filha espiritual e discípula, Ruchat (2004) questiona se, para Claparède, Antipoff não teria assumido o lugar de sucessora, de quem prolongaria a sua obra.

Conforme aponta a autora, Helena Antipoff em suas cartas faz questão de destacar a influência de Claparède e do IJJR nas ações que desenvolvia no Brasil. Em uma carta de 25 de

dezembro de 1936, que aqui transcrevemos um trecho, a psicóloga ao se referir ao Instituto Pestalozzi afirma que

O nosso Instituto está talvez às vésperas de uma bela reforma, ou melhor, de uma fase de crescimento: talvez todo o serviço de assistência a crianças abandonadas, difíceis, nervosas, anormais, e talvez mesmo as do sistema de justiça, passe pelo nosso serviço, que se tornará um grande centro de Observação, Distribuição e Educação com os seus anexos de escritório - de orientação profissional e colocação. Seria tão bonito, meu Deus. Deve também sentir-se satisfeito, porque o Instituto Pestalozzi é uma filial do Instituto J.J. Rousseau. Existe uma relação muito estreita de parentesco. Todos os vossos ensinamentos, através de mim, e através dos vossos livros tão conhecidos aqui, tomaram muito bem este solo fértil do Brasil²⁸² (RUCHAT, 2004, p. 15).

Evidencia-se, assim, o papel de Claparède e sua influência no pensamento e nos projetos de Helena Antipoff no Brasil, ao mesmo tempo em que a psicóloga colabora para divulgar as ideias de Claparède no país. Em seu texto sobre o educador, publicado após o seu falecimento, intitulado “Edouard Claparède – homem e educador”, Helena Antipoff exorta a autenticidade do intelectual, cuja vida irradiava os seus princípios. Ela conclui esse texto afirmando que

[...] grande parte de seus discípulos, disseminados pelo mundo inteiro, não se limitam a cultivar teoricamente os conhecimentos recebidos, mas se esforçam para propagar as idéias e obras pedagógicas desde o jardim-de-infância até a escola superior, para que vigorem, como elementos fundamentais de educação ativa, a liberdade, o interesse e o respeito aos demais direitos humanos (ANTIPOFF, 1992, p. 222).

Ainda uma última referência gostaríamos de fazer aos escritos de Antipoff. Nesse mesmo texto, a psicóloga considera que o IJJR era como uma pequena Liga das Nações que atraía educadores do mundo inteiro. Entre eles, os brasileiros que ela nomeia “Dr Carlos de Sá, Dr. Francisco Lins, de Juiz de Fora, D. Laura Lacombe” (1992, p. 216). Não encontramos indícios da manutenção de uma proximidade entre Helena Antipoff e Laura Lacombe e, como mencionamos anteriormente, podemos apenas supor que as duas intelectuais tenham convivido nos breves momentos que a brasileira esteve na Suíça. Sobre Francisco Lins, Santos (2020)

²⁸² No original, "Notre Institut est pout-être à la veille de passer par une belle réforme, ou plutôt par une phase de croissance : peut-être bien que tout le service de l'assistance aux enfants abandonnés, difficiles, nerveux, anormaux, et peut-être même ceux de la justice, passeront par notre service qui deviendra un grand centre d'Observation, de distribution et d'Education avec ses annexes bureau - d'orientation professionnelle et de collocation. Ce serait si beau, mon Dieu. Vous devrez vous sentir également satisfait, car l'institut Pestalozzi est fils de l'institut J.J. Rousseau. Il y a, une relation très étroite de parenté. Tous vos enseignements, par mon intermédiaire, et par vos livres si bien connus ici, ont pris très bien sur ce sol fertile du Brésil"

defende que haveria uma relação de amizade entre os dois, fazendo com que a psicóloga cogitasse a possibilidade de quando Francisco Lins retornasse da Europa, em sua segunda viagem, cuidasse da viagem de seu filho Daniel para o Brasil.

Por fim, identificamos que Antipoff menciona o nome de outro brasileiro que também teria ido ao Instituto como estudante ou visitante. Sobre essa passagem, não encontramos nenhuma pista. Sobre quem seria Carlos de Sá, consideramos a hipótese que seja o mesmo que escreveu em “O Jornal (RJ)”, de 02 de março de 1929, sobre a viagem das professoras mineiras para o *Teachers College*. Este Carlos de Sá, seria membro da ABE do Departamento de Saúde Pública do Rio de Janeiro.

Esse ainda é um dado em aberto. Não obstante, um aspecto que podemos afirmar com toda a certeza é que a formação da embaixada pedagógica e as viagens de Léon Walther, Louise Perrelet e Helena Antipoff para o Brasil em 1929, foram fundamentais para que Claparède visitasse, no ano seguinte, Minas Gerais e a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

5.2 CLAPARÈDE NO BRASIL, PENSANDO AS REDES E AS CONEXÕES

Conforme apontamos na introdução deste trabalho, o ponto de partida para a construção de nosso texto de tese refere-se ao relato da viagem de Edouard Claparède ao Brasil, publicado no periódico *L'Intermédiaire des Educateurs*, em abril de 1931, intitulado *Cinquante jours au Brésil*. Assumir o texto como ponto de partida, mas também como ponto de chegada, nos remete, mais uma vez, as deliberações de Michel de Certeau (1982). Compreende-lo como acontecimento na perspectiva deste autor, nos conduziu a organização da nossa escrita. A escrita foi organizada de modo que, ao final do percurso, pudéssemos nos debruçar sobre a viagem e o relato do intelectual.

A partir da leitura do relato de Claparède, diversos questionamentos emergiram. Torná-lo inteligível determinou o processo da nossa pesquisa. Partimos do entendimento de que Claparède, ao escrever o relato da sua viagem ao Brasil, deixa importantes indícios que nos possibilitam compreender os sentidos das travessias dos intelectuais e as redes construídas entre Brasil e o IJJR.

Importante acrescentar à nossa reflexão que os sentidos das viagens, bem como as práticas delas decorrentes, de cada um dos intelectuais que por hora nos debruçamos, Léon Walther, Artus Perrelet, Hélène Antipoff e Claparède são diferentes. Professores do IJJR que

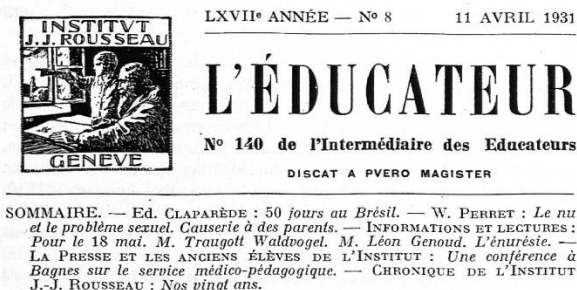
tiveram o Brasil como destino, mas que tiveram diferentes percursos e construíram diferentes relações com o campo educacional brasileiro.

Recorremos, mais uma vez, a perspectiva apontada por Mignot (2017, p. 267) de que as viagens “não começam no dia da partida e não se encerram na hora da chegada. Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia (MIGNOT, 2017, p. 267). Assim, nosso interesse é identificar detalhes sobre a sua travessia, os lugares que visitou e os sujeitos que encontrou.

Do mesmo modo, retomamos aqui, ainda mais uma vez, as contribuições de Certeau (1982) que nos permitem analisar a escrita de Claparède a partir do tripé – lugar, prática e escrita. Notadamente, o lugar social do intelectual já foi explicitado em nosso primeiro capítulo. O questionamento “quem escreve?” já está claro. Todavia, neste ponto, ressaltamos a nossa percepção do intelectual enquanto um educador viajante. Resta-nos ainda outras indagações: onde escreve? por que escreve? o que escreve?

Intitulado *Cinquante jours au Brésil*, o relato da viagem de Claparède foi publicado na Revista *L'Éducateur*, correspondente ao número 140 do periódico *L'Intermédiaire des Educateurs* de 11 de abril de 1931 (FIGURA 73)

Figura 73: Página inicial L'Intermédiaire des Educateurs – (1931)



CINQUANTE JOURS AU BRÉSIL

Cinquante jours ! Je projetais de ne passer au Brésil que quatre semaines, mais le sort en a disposé autrement. Mon but, en me rendant là-bas, était à la fois de faire la connaissance personnelle d'aimables collègues que je connaissais déjà par correspondance, et qui m'invitaient à faire quelques conférences, de revoir d'anciens élèves, et tout spécialement de rendre visite à Mme Antipoff qui avait organisé à Bello Horizonte un enseignement de psychologie expérimentale et scolaire.

Un bateau italien, le *Conte Rosso*, quittait Gênes le 2 septembre ; il y revenait le 25 octobre, juste pour la rentrée de l'Université. Je m'embarquai donc, heureux de fuir les canicules qui sévissaient sur l'Europe en cette fin d'août 1930. Sur le bateau, rien que des Argentins et des Italiens, à l'exception d'un seul Français, le Dr Ch. Achard, professeur à la Faculté de médecine de Paris, en qui j'ai trouvé le plus charmant compagnon de voyage. Le *Conte Rosso* est un bateau rapide, qui ne met que onze jours pour atteindre Rio de Janeiro (douze jours pour le retour, parce que, dit-on, pour revenir, ça monte !) Cette traversée, qui d'ordinaire est marquée par une température insupportable, dès qu'on arrive sous les tropiques, ne fut pas extrêmement chaude. Sous l'Equateur, le ciel était gris, il pleuvait, et je m'y suis même enrhumé ! Un vent violent et contraire a commencé de souffler, en sorte que, au lieu d'arriver à Rio dans l'après-midi, nous n'y avons abordé qu'à minuit, par une nuit superbe. Plusieurs heures à l'avance on apercevait dans le sombre lointain les guirlandes de lumière de la baie de Rio.

Malgré l'heure tardive, de nombreux amis m'attendaient sur le

Fonte: Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=edu-001%3A1931%3A67%3A%3A39#179>. Acesso em 08 ago. 2022.

O relato de Claparède corresponde às seis primeiras páginas do impresso. A escolha por escrever, nesse periódico, sobre a sua viagem ao Brasil é justificada pelo fato de a intencionalidade da revista ter sido, desde o princípio, a construção de um espaço de troca entre os pesquisadores, professores e interessados pela Psicologia e pela Educação. Assim, podemos perceber que Claparède conta aos seus pares como foram esses cinquenta dias no Brasil. Na análise do texto, assumimos a proposição de Ginzburg de que o pesquisador “escavando os meandros dos textos, contra as intenções de que os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas” (GINZBURG, 2007, p. 11).

Nos números correspondentes ao ano de 1931²⁸³, encontramos dois outros relatos de viagens escritos por Pierre Bovet: “Cinco dias em Varsóvia”²⁸⁴, em janeiro; e “Com os educadores da Catalunha – na escola de verão de Barcelona”²⁸⁵, em outubro. Nesse mesmo número da revista, encontramos ainda o texto intitulado “Congresso Internacional da Infância – em Paris”²⁸⁶, escrito por Robert Dottrens que relata o que aconteceu no referido Congresso para o qual uma delegação do IJJR havia viajado para participar. A existência desses textos se configura como indícios de que os relatos de viagens e das ações dos professores do Instituto em outros países faziam parte das tendências de publicação do impresso.

Do mesmo, destacamos, mais uma vez, o lugar de destaque que as viagens ocupam na História do IJJR e o seu papel na constituição de redes. Recapitulamos o relato de Bovet (1932) acerca de Claparède e suas viagens mesmo antes da criação do Instituto. De acordo com o autor, Claparède acreditava que a melhor forma de eliminar as distâncias era atravessá-las.

Transcrevemos novamente uma citação de Bovet sobre as viagens de Claparède, na qual ele afirma que “suas aventuras no Brasil enquanto as balas assobiavam em Belo Horizonte, são conhecidas apenas por aqueles que ouviu suas histórias no *Amicale* (1932, p. 155, grifo do autor). Devemos aqui apontar o equívoco do autor, uma vez que o relato existe e foi publicado no próprio periódico no Instituto. Destarte, compreendemos que os relatos sobre a viagem do intelectual ao Brasil não se restringiram a escrita de seu texto, mas devem ter sido contados repetidas vezes junto a professores, alunos e ex-alunos de modo que a memória dessa passagem tenha ficado marcada para Bovet que a escolhe entre tantas outras para exemplificar as viagens relacionadas ao IJJR.

Assim, ao nos voltarmos para o texto de Claparède, identificamos que não se trata de um relatório oficial, mas de um texto narrativo em que se sobressai o caráter subjetivo. Ao registrar a sua experiência pessoal, as memórias sobre as suas vivências passam a compor a história do periódico e do IJJR. Nos propomos então a acompanhar o intelectual em sua viagem, identificar os espaços que visitou e os sujeitos que encontrou. Certeau (2017, p. 183), ao considerar que todo relato é um relato de viagem e uma prática de espaço, aponta que “essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os

²⁸³ O documento presente no Repositório da Universidade de Genebra refere-se ao compilado dos números do periódico no ano de 1931. Tratam-se, assim, de seis números, publicados nos meses de janeiro, abril, junho, julho, outubro e dezembro.

²⁸⁴ No original, “Cinq jours a Varsovie ». Publicado em 31 de janeiro de 1931;

²⁸⁵ No original, “Avec les éducateurs de la Catalogne – a l’école d’été de Barcelone“. Publicado em 10 de outubro de 1931.

²⁸⁶ No original, “Congrès International de l’enfance – a Paris”. Publicado em 10 de outubro de 1931.

lugares comuns de uma ordem [...]. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés a executam”.

O intelectual aponta que não era seu objetivo passar cinquenta dias no Brasil e, sim, quatro semanas, e que o destino fez com que isso não acontecesse. Sobre o objetivo da sua viagem, Claparède apresenta

Meu objetivo, ao ir para lá, era tanto conhecer pessoalmente colegas amigáveis que eu já conhecia por correspondência e que me convidaram para dar algumas palestras, e rever ex-alunos, e principalmente visitar a Sra. Antipoff que havia organizado em Belo Horizonte um ensino de psicologia experimental e escolar²⁸⁷ (CLAPAREDE, 1931, p. 113).

De acordo com Martine Ruchat (2008), Antipoff inicia uma troca de correspondências com Claparède no ano de 1915 até 1940. A partir do estudo que a pesquisadora faz sobre essas correspondências, Ruchat (2008) afirma haver uma relação intelectual e afetiva entre os dois educadores.

Em “O Jornal” (RJ), na edição de 10 de setembro de 1930, encontramos a notícia intitulada “A próxima visita do professor Clapared ao Brasil”. No texto, Hélène Antipoff é apresentada como a “discípula do eminente psychologo suisso” e um “dos seus mais queridos colaboradores” a quem o jornal procurou para a realização da reportagem sobre a chegada de Claparède e que trazia traços biográficos do educador (FIGURA 74).

²⁸⁷ No original, “ Mon but, en me rendant là-bas, était à la fois de faire la connaissance personnelle d'aimables collègues que je connaissais déjà par correspondance et qui m'invitaient à faire quelques conférences, de revoir d'anciens élèves, et tout spécialement de rendre visite à Mme Antipoff qui avait organisé à Bello Horizonte un enseignement de psychologie expérimentale et scolaire ».

Figura 74: Recorte de “O Jornal” (1930) - A próxima visita do professor Clapared ao Brasil

A próxima visita do professor Clapared ao Brasil

Mme. Helene Antipoff, discipula do eminente psychologo suíço refere a O JORNAL traços interessantes da personalidade e da obra científica do professor Clapareds

Tendo sido annunciada para o proximo dia 13 a chegada no Rio do dr. Edouard Claparedé, professor da Universidade de Genebra, fomos ouvir, a respeito do eminente educador europeu, as impressões de um dos seus mais queridos colaboradores mme. Helene Antipoff. Mme. Antipoff, que se acha presentemente contractada pelo governo de Minas para lecionar na Escola



feitas no Rio sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação. Os dados biographicos do professor de Genebra já estão bastante divulgados nos meios educativos brasileiros, mas accedo ao pedido que o senhor me faz de reproduzi-los para conhecimento geral do publico. Edouard Claparedé nasceu em Genebra, em 1873, de uma velha família franceza, para lá emigrada no XVII secolo. Elle conta entre os seus antepassados numerosas pessoas que se distinguiram na sciencia. Após se ter doutorado em medicina na Universidade de Genebra, foi se aperfeiçoar em França, onde trabalhou no serviço do celebre neurologista Dejerine, e na Alemanha, em Leipzig, onde trabalhou no primeiro laboratorio de psychologia europeu, dirigido por Wilhelm Wundt.

Estreou muito moço na Universidade de Genebra, como privat-docent, depois, em 1899, passou a professor de psychologia experimental. Em 1901 fundou com Th. Flournoy os "Archives de Psychologie", que dirige ainda actualmente e que é uma das melhores revistas de psychologia experimental em lingua franceza. Durante varios annos se devotou a um serviço psychotherapeutico, que lhe permitiu estudar de perto e elucidar os caracteres de certas psychoses, como, por exemplo, a amnesia anterograda ou psychose de Korsakoff, assim como as manifestações da hysteria que mais tarde synthetizou em sua theoria biologica da hysteria e do somno.

As suas ideas, então originnaes e temerarias, lhe valeram uma campanha inteira por parte de seus adversarios scientificos. Hoje o seu ponto de vista biologico e funcional

Professor Edouard Claparedé

Fonte: O Jornal (RJ). 10 de setembro de 1930. p. 03. Hemeroteca Digital Brasileira.

De acordo com o relato de Claparedé (1931), em 02 de setembro de 1930, o intelectual deixou Genebra a bordo do navio italiano *Conte Rosso* com destino ao Brasil, com a pretensão de também nele retornar no dia 25 de outubro, para chegar a tempo do início das aulas na Universidade. Sobre a travessia, Claparedé aponta que levou apenas onze dias para chegar ao Rio de Janeiro, que encontrou, em um professor da Faculdade de Medicina de Paris, o companheiro encantador para a viagem e que não foi tão quente quanto pensava, ficando inclusive resfriado. Esses elementos denotam a linguagem leve, pessoal e subjetiva que o intelectual deseja conferir a sua escrita. Sobre sua chegada, ele conta que

Apesar da hora tardia [meia noite], muitos amigos estavam esperando por mim no cais. Sr. Lins, professor da Escola Normal de Juiz de Fora, e Sra. Lins, que passou vários anos no Institut J.-J. Rousseau; Senhorita Laure Lacombe, também ex-aluna; Dr. Lopes, presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental; Dr. F. Magalhães, e Dr. Lessa e Professor Venanzio Filho, Presidentes da Associação Brasileira de Educação; Dr. Radecki, que havia sido meu assistente no Laboratório de Psicologia em 1910, M. Redard, encarregado de negócios da Legação Suíça, etc. Isso significa que assim que desembarquei neste novo continente, tive a sensação de estar em casa”²⁸⁸ (CLAPAREDE, 1931, p. 113-114).

Os primeiros nomes citados por Claparède são do professor Francisco Lins e Laura Jacobina Lacombe, que foram alunos do Instituto entre 1912 e 1915, e em 1925, respectivamente. Claparède menciona ainda representantes de duas instituições: a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM)²⁸⁹, criada em 1923 e, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Embora Claparède não se detenha a trazer elementos sobre a LBHM, julgamos relevante para o nosso estudo compreender a presença do diretor da Liga na chegada do intelectual.

Recorrendo aos estudos realizados por Fernando Nascimento e Belinda Mandelbaum (2020), verifica-se que

A Liga estimulou a produção de estudos sobre os processos mentais e reconheceu a psicologia não como uma ciência afim à psiquiatria, mas um saber propedêutico e fundamental para o desenvolvimento de ações no campo da higiene mental. A LBHM fundou, em 1926, um laboratório de psicologia cuja direção foi confiada ao francês Alfred Fessard e, posteriormente, a Plínio Olinto, que foi sucedido por Brasília Lemes Lopes, tendo esta última contribuído para a adaptação dos testes psicológicos [...] Aos saberes psicológicos caberia não apenas auxiliar na adaptação dos sujeitos, tarefa fundamental para a higiene mental, e na assistência aos doentes mentais, mas sobretudo ser capaz de determinar os limites entre o normal e o anormal nas diferentes dimensões que compõem a vida social (NASCIMENTO, MANDELBAUM, 2020, p. 1150-1151).

²⁸⁸ No original, « Malgré l'heure tardive, de nombreux amis m'attendaient sur le quai: M. Lins, professeur à l'Ecole normale de Juiz de Fora, et Mme Lins, qui avaient passé plusieurs années à l'Institut J.-J. Rousseau; Mile Laure Lacombe, aussi une ancienne élève; le Dr Lopes, président de la Ligue brésilienne d'hygiène mentale; le Dr F. Magalhaes, et le Dr Lessa et le professeur Venanzio Filho, présidents de l'Association brésilienne d'éducation; le Dr Radecki, qui avait été mon assistant au Laboratoire de Psychologie en 1910, M. Redard, chargé d'affaires de la Légation suisse, etc. C'est dire qu'à peine débarqué sur ce continent nouveau, j'ai eu le sentiment du chez moi ».

²⁸⁹ De acordo com Antunes (2014), a LBHM foi fundada em 1923 por iniciativa de Gustavo Riedel. Psiquiatras e outros intelectuais faziam parte da Liga. Sendo idealizada, inicialmente, com o objetivo pela melhoria da assistência ao doente mental, teve como alvos de ação privilegiados as questões educacionais, as relações de trabalho e apoiava-se na noção de eugenia.

O interesse da LBHM no campo da psicologia refletia-se também na publicação de seu periódico, a partir de 1925, intitulado *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, que contribuía com a circulação dos saberes relacionados ao campo. Inclusive, nesse periódico, encontramos diversas menções a Claparède e, em seu primeiro número, Ernani Lopes apresenta uma resenha de um texto de Pierre Bovet publicado no *Journal de Psychologie Normal et Pathologique*.

Sobre a ABE, Claparède (1931, p. 114) destaca que

[...] é muito ativa, muito animada, reúne mil membros; seu objetivo é estudar tudo o que pode ajudar a educação a progredir e instar as autoridades a introduzir as reformas desejadas. Tem quatro presidentes, cada um responsável por um trimestre. Destes quatro presidentes, três são médicos. Quando cheguei, estava na cadeira o Dr. Magalhães²⁹⁰, um dos cirurgiões mais populares do Rio e reitor da Faculdade de Medicina. Suas inúmeras ocupações (ele também é presidente do Jockey Club) não o impedem de dedicar atenção especial às questões da educação²⁹¹.

Compreendemos que, foi a convite da ABE, que Claparède viajou até ao Brasil para realizar uma série de conferências, embora a visita a sua ex-aluna e assistente tenha tido papel fundamental nessa viagem. Na edição de 14 de setembro de 1930, “O Jornal” (RJ), traz em sua primeira página, a reportagem intitulada “Um eminente pedagogo suíço hospede no Rio – o professor Claparède, vindo hontem pelo ‘Conte Rosso’, concede rápida entrevista a O Jornal”. A reportagem traz uma imagem do intelectual e, após apresentar breves traços biográficos sobre Claparède, transcreve a sua fala

Ha muito alimento o desejo de visitar o Brasil de que tantas e tão boas noticias me vão ter as mãos, enviadas que são por antigos discípulos que aqui residem. Tive sempre esperança de realizar essa viagem, não o fazendo, há mais tempo, em virtude dos afazeres incontáveis que me impossibilitaram deixar a Suíça. Quando, porém, se me apresentou oportunidade não vacilei em aceitar o convite que me foi feito por carta dirigida pelo Sr. Gustavo Lessa. E parti incontinentem para cá, onde afinal chego cheio de satisfação (O JORNAL, 1930b, p. 01).

²⁹⁰ Fernando Augusto Ribeiro Magalhães (1878-1944), cursou medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Ocupou diversas vezes cargos na diretoria e presidência da ABE a partir de 1925 (CARVALHO, 1998).

²⁹¹ No original, “L'Association brésilienne d'Education, qui avait bien voulu m'in viter à faire quelques conférences, et qui est très active, très vivante, réunit un millier de membres ; elle a pour but d'étudier tout ce qui peut faire progresser l'enseignement, et d'engager les autorités à introduire les réformes désirables. Elle compte quatre présidents, qui sont en charge chacun pendant un trimestre. Sur ces quatre présidents, trois sont des médecins. A mon arrivée, c'était le Dr Magalhaes, l'un des chirurgiens les plus courus de Rio, et doyen de la Faculté de médecine, qui occupait le fauteuil. Ses nombreuses occupations (il est aussi président du Jockey Club) ne l'empêchent pas de vouer aux questions d'éducation une attention très suivie.”

Gustavo de Sá Lessa²⁹² (1888-1962) foi um médico e sanitarista mineiro. Fez parte da presidência da ABE a partir do ano de 1929 (CARVALHO, 1998). A partir do seu relato de viagem, identificamos ainda que existiam trocas de correspondências com intelectuais e instituições brasileiras. De acordo com Ruchat (2008), Claparède recebeu outros três convites para atuar no Brasil, em 1921, em 1932, por convite de Lourenço Filho e, em 1935, novamente, pelo médico Gustavo Lessa. Sobre este primeiro convite, é possível identificar na revista *L'Intermédiaire* de 10 de dezembro de 1921 a seguinte menção na sessão Crônicas do Instituto, “o sr Claparède, que deveria passar um ano no Brasil continua entre nós, para a nossa grande satisfação²⁹³” (1921, p. 112).

Outro de seus antigos alunos presentes na comitiva foi Wacław Radecki, psicólogo polônes, que estudou Psicologia com Flournoy e Claparède na Faculdade de Genebra. Conforme apontado por Claparède, ele se tornou assistente no Laboratório de Psicologia Experimental no ano de 1910. De acordo com Perdomo, Mignot e Santos (2022) Radecki fundou, no ano de 1924, um Laboratório de Psicologia, na Colônia de Psicopatas em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. No entanto, Antunes (2014) aponta que o laboratório foi criado no ano de 1923 e por Gustavo Riedel, também fundador da LBHM, e que ocupava o cargo de diretor da Colônia no período. Ambos destacam que a direção do Laboratório ficou a cargo de Radecki.

Este laboratório²⁹⁴ deu origem a um Instituto de Psicologia, em 1932, e que, mais tarde viria a se tornar o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O nome de Radecki também aparece como psicologista da LBHM no seu periódico (ARCHIVOS BRASILEIROS DE HYGIENE MENTAL, 1925).

Conforme Claparède aponta, ele não pretendia apresentar em seu texto detalhes sobre os esplendores do Rio de Janeiro. Limita-se a tecer comentários sobre o crescimento da cidade e sobre a possibilidade de estrangeiros cruzarem com pessoas em trajes de banho nas ruas e nos bondes. Claparède não se dedica a apresentar detalhes nem sobre o Rio nem sobre os lugares

²⁹² De acordo com Manukata (2004), Gustavo Lessa assumiu diversos cargos na administração pública, quase sempre ao lado de Anísio Teixeira. Assumiu também cargo na Fundação Getúlio Vargas, como diretor executivo e chefe da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), em 1952. MANUKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. Educação e Pesquisa [online]. v. 30, n. 3, 2004, p. 513-529. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300010>. Acesso em : 21 ago. 2022.

²⁹³ No original, “M. Claparède qui devait aller passer un an au Brésil reste des nôtres, à notre grande satisfaction ».

²⁹⁴ Sobre a história do laboratório, consultar o artigo de Rogério Centofanti (1982) intitulado “Radecki e a Psicologia no Brasil”, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931982000100001>. Acesso em 21 ago. 2022.

que visitou. Ele menciona que “foi levado” a muitas escolas que, na sua percepção, adotavam métodos ativos, e que eram situados em belos prédios. O Colégio Jacobina²⁹⁵, dirigido por Laura Lacombe e sua mãe, Isabel Jacobina Lacombe, é apontado pelo intelectual como um exemplo de escola inspirada nos novos métodos. Sobre esta escola, Claparède comenta que “sentimos que a felicidade reina ali²⁹⁶” (1931, p. 115).

Conseguimos identificar ainda que o intelectual visitou o prédio que viria situar a nova Escola Normal. Claparède destina algumas linhas a descrever as características arquitetônicas do prédio e a elogiar as suas instalações. Visitou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz²⁹⁷ e fez questão de nomear o seu diretor, Barbosa de Oliveira, e a professora que ministrava as aulas de psicologia, D. Alba Nascimento. Seu itinerário no Rio de Janeiro incluiu ainda uma visita ao Instituto Oswaldo Cruz²⁹⁸ e ao Jardim Botânico.

Essas visitas são divulgadas nos jornais do Rio de Janeiro conforme podemos identificar na notícia do “O Jornal” (RJ) de 20 de setembro “O prof. Claparede visita a Escola Wenceslau Braz”. De acordo com esta notícia, a visita teria durado três horas, durante as quais o “illustre cientista percorreu as aulas de ciencias e línguas e de officinas, mostrando-se satisfeito com a organização de tão importante instituto de ensino technico, moral e profissional” (1930, p. 02).

Em relação aos espaços associados à psicologia, Claparède relata que

Quanto à psicologia experimental, tem um simpático pequeno laboratório na sede da Liga Brasileira de Higiene Mental, presidido com distinção pelo Dr. Ernani Lopes. Dr. Radecki também montou um bom laboratório de psicologia em uma colônia de psicopatas, no interior, a alguma distância do Rio (1931, p. 115).

Pelo seu texto, não conseguimos identificar se o intelectual chegou a visitar o laboratório organizado por Radecki ou apenas quis sinalizar a sua existência. No entanto, de acordo com Centofanti (1982), essa visita teria acontecido. Claparède não tece mais comentários sobre o

²⁹⁵ O Curso Jacobina, depois Colégio Jacobina, foi fundado no bairro de botafogo, Rio de Janeiro, no ano de 1902, por Isabel Jacobina Lacombe e Francisca Jacobina Lacombe. O Colégio foi criado com a finalidade de atender ao público feminino e atender às demandas de uma sociedade que se modernizava e exigia uma educação diferenciada para a mulher burguesa (CARUSO, 2006).

²⁹⁶ No original, “On sent que le bonheur y règne ».

²⁹⁷ A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz começou a funcionar efetivamente no ano de 1919. De acordo com Lucas e Medeiros Neta (2020), seu objetivo era formar mestres e professores para atuarem nas Escolas de Aprendizizes Artífices.

²⁹⁸ Sobre este Instituto, consultar o site <https://www.ioc.fiocruz.br/>.

laboratório²⁹⁹ existente na da Liga. Sua escrita é polida e, se compararmos a outros espaços sobre os quais o intelectual teceu elogios, podemos inferir que este não o impressionou.

Hélène Antipoff foi até o Rio de Janeiro para encontrar Claparède. Após uma semana na cidade, Claparède se encaminhou para a sua próxima parada: Belo Horizonte, Minas Gerais. Ele descreve brevemente o trajeto e compara a cidade à uma cidade da Suíça, também cercada por montanhas. Notadamente, a partir da leitura do relato do viajante, percebemos que sua visita a Belo Horizonte ocupava um lugar central em sua viagem. Assim, Claparède escreve

O Estado de Minas fundou em Belo Horizonte, há dois anos, uma Escola de Aperfeiçoamento de um tipo novo e muito interessante. Foi para estabelecer as bases dessa escola que o Dr. Simon, de Paris, e nosso colega Leon Walther já haviam ido ao Brasil por alguns meses, e que a Sra. Artus e a Sra. Antipoff foram chamadas para lá por um período maior. O objetivo desta Escola Avançada é formar inspetores, diretores de escolas, professores de psicologia educação para as Escolas Normais, altos funcionários da administração das escolas de Minas. [...] O curso tem duração de dois anos e inclui aulas especiais de pedagogia e psicologia (jardim de infância, metodologia, especialmente psicologia aplicada à prática escolar). Como professoras, além de três jovens brasileiras formadas no Teachers College de Nova York, Sra Antipoff e Sra Artus (de Genebra), e também o Sr. Casasanta, Diretor de Educação Primária, que preside os destinos desta Escola de aperfeiçoamento com muita inteligência e clarividência³⁰⁰ (1931, p. 115-116).

Claparède tece então elogios ao trabalho que Antipoff estava desenvolvendo naquela escola e a forma como organizou o laboratório, mesmo sem assistentes. Afirma ainda que ela formava seus alunos nos métodos experimentais, nas pesquisas escolares. O intelectual menciona ainda que durante o tempo que estava em Belo Horizonte recebeu a visita de Lourenço Filho, apresentando-o como distinto pedagogo, professor da Escola Normal de

²⁹⁹ Nascimento e Mandelbaum (2020) apresentam elementos relevantes para a compreensão da organização do laboratório de psicologia da Liga no artigo intitulado “A invenção da norma: a psicologia na Liga Brasileira de Higiene Mental”. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000500007> Acesso em 21 ago. 2022.

³⁰⁰ No original, “L’Etat de Minas a fondé à Bello Horizonte, il y a deux ans, une Ecole de perfectionnement, d’un type nouveau et très intéressant. C’est pour établir les bases de cette école que s’étaient déjà rendus au Brésil, pour quelques mois, le Dr Simon, de Paris, notre collègue Leon Walther, et que Mme Artus et Mme Antipoff y furent appelées pour une période plus longue. Le but de cette Ecole de perfectionnement est de former des inspectrices, des directrices d’écoles, des professeurs de psychologie scolaire pour les Ecoles normales, des fonctionnaires supérieurs pour l’administration des écoles de Minas. Elle comprend cent élèves, tous féminins, et voici comment on les recrute on choisit chaque année, parmi les institutrices ayant déjà au moins deux ans de pratique, les cinquante meilleures. Le cours dure deux ans Il comporte des enseignements spéciaux de pédagogie et de psychologie (jardin d’enfants, méthodologie, surtout psychologie appliquée à la pratique scolaire). Comme professeurs, outre trois jeunes Brésiliennes formées elles-mêmes au Teachers College de New-York, Mme Antipoff et Mme Artus (de Genève), et aussi M. Casasanta, directeur de l’Instruction primaire, qui préside aux destinées de cette Ecole de perfectionnement avec beaucoup d’intelligence et de clairvoyance. ».

Santos e defensor dos novos métodos. Lourenço Filho foi visitá-lo devido a impossibilidade de Claparède seguir até Santos (FIGURA 75).

Figura 75: Mario Casasanta, Édouard Claparède e Lourenço Filho (1930)



Fonte: Extraído de Campos (2008, p. 135)³⁰¹.

Na figura, observa-se o registro da visita de Lourenço Filho a Claparède durante sua estadia em Belo Horizonte. Os dois intelectuais aparecem ao lado de Mario Casasanta, apresentado como diretor da Escola de Aperfeiçoamento. De acordo com Campos (2008), a fotografia foi realizada no Laboratório de Psicologia dessa instituição. Em outro momento, voltaremos à relação entre os dois intelectuais.

Neste ponto, o intelectual relata o acontecimento que fez com que seus planos de retorno ao Rio no início de outubro fossem interrompidos: a Revolução de 1930³⁰². Claparède narra um fato histórico importante na História Política do Brasil a partir da sua vivência naquele momento

³⁰¹ Por tratar-se de um livro físico, para utilização neste trabalho, foi realizada o registro da fotografia por meio da câmera de um smartphone, buscando a melhor resolução da imagem.

³⁰² Sob a liderança de Getúlio Vargas, o movimento armado, iniciado em 03 de outubro de 1930, tinha o objetivo de impedir a posse de Júlio Prestes como presidente da República, depondo do governo o então presidente Washington Luís. Consultar o verbete “Revolução de 1930” disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/revolucao-de-1930-3>. Acesso em : ago. 2022.

e das informações que tinha acesso, fala dos cinco dias em que as pessoas não podiam mais circular, pois “a cidade foi inundada em balas³⁰³”(1931, p. 117).

O intelectual conta com detalhes o dia de 03 de outubro em que eclodiu a Revolução em Belo Horizonte e relata que teria presenciado a prisão do comandante das tropas federais em sua residência. Tratava-se do tenente-coronel José Joaquim de Andrade, comandante do 12º Regimento de Infantaria. Este foi o ato inicial do movimento de Belo Horizonte e que foi presenciado, de forma casual, por Claparède. O intelectual relata ainda que, embora não houvesse mais combate em Belo Horizonte, a cidade ficou isolada e sem comunicação, principalmente, com o Rio de Janeiro, o que os impedia de saber o que acontecia no restante do país.

Sobre sua permanência no Brasil, o *Journal de Genève* publicou em 18 de outubro uma nota intitulada *M. Edouard Claparède au Brésil* em que menciona que o fato do intelectual estava obrigado a adiar o seu retorno para Genebra devido aos acontecimentos no Brasil. Segundo Claparède, apenas após de três semanas, foi recebida a notícia de que o presidente Washington Luís havia sido deposto. Alguns dias depois, ele pode retornar a capital federal. Encontra-se no AIJRR o documento emitido pela Secretaria do Interior de Minas Gerais que concedia o salvo conduto para Claparède retornar ao Rio de Janeiro, datado de 27 de outubro. Lá, encontrou a professora Louise Artus Perrelet, que também ficou impossibilitada de voltar a Belo Horizonte durante aquele período. De acordo com o intelectual, a professora desenvolvia naquele momento uma série de jogos educativos em português.

Chegando ao Rio, Claparède soube que a legação suíça em conjunto com a ABE, na figura de Gustavo Lessa haviam feito o possível para conseguir um salvo conduto para o intelectual retornar ao Rio de Janeiro. Todavia, com a ausência de comunicação, isso foi inviabilizado. Claparède conclui seu texto mencionando ainda que Adolphe Ferrière teria chegado ao Brasil quando a Revolução eclodiu, o que teria o impedido de desembarcar no Rio de Janeiro, fala da sua angústia em não estar no início do semestre na Suíça para as aulas da Universidade, mas que conseguiu, finalmente, embarcar no dia 02 de novembro. O intelectual afirma, por fim, que se sentia “feliz com essas poucas semanas passadas em meio a tantas coisas

³⁰³ No original, “la ville fut inondée de balles ».

interessantes, com essa natureza esplêndida, com todos esses amigos, antigos e novos, que tornaram tão agradável minha estada no Brasil³⁰⁴” (CLAPARÈDE, 1931, p. 118).

Embora o intelectual não se dedique a falar sobre as conferências que realizou no Rio, conseguimos identificar na imprensa brasileira alguns indícios. O jornal “Diário de Notícias” (RJ), de 18 de setembro de 1930, publicou uma reportagem sobre a primeira conferência de Claparède na Associação Brasileira de Educação realizada no dia anterior e intitulada “O sentimento de inferioridade na criança”. De acordo com a notícia, essa seria a primeira de uma série de conferências.

Sobre esta primeira conferência, “O Jornal” (RJ) de 19 de setembro do mesmo ano, ao noticiar a conferência, destaca que “a assistência, além de numerosa, excedendo à capacidade da sala da Associação, era seleccionada, sendo de notar a presença de psychiatras e psychologos de renome, de varias professoras das escolas municipaes e de pedagogos reputados” (1930, p. 03). A mesma conferência foi ministrada no Teatro Municipal de Belo Horizonte em 23 de setembro e o texto foi publicado na Revista do Ensino de Minas Gerais na edição correspondente aos meses de janeiro a março de 1931. Um exemplar dessa revista integra o compilado de texto escritos por Claparède e que está disponível nos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau³⁰⁵.

Ainda obre a presença de Claparède no Brasil, encontramos outras notícias sobre duas conferências realizadas na sede da ABE nos dias 31 de outubro e 01 de novembro: “A psicologia da escola ativa” e “Institutos de Educação”, respectivamente (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1930, p. 12). As notícias mencionam ainda que o intelectual receberia o título de sócio correspondente da Liga de Higiene Mental antes de sua partida.

Na Revista Schola da ABE, por sua vez, também encontramos menções ao intelectual. Em seu número 8, de novembro do mesmo ano, a Revista traz a notícia intitulada “Professor Edouard Claparede”, que relata a chegada do intelectual ao Rio de Janeiro em 13 de setembro de 1930. Claparède é apresentado como “legítimo representante da cultura europeia, o notável educador suíço é hoje conhecido no mundo inteiro pelos seus trabalhos sobre psychologia” (1930, p. 260). Nessa reportagem, encontramos indícios de suas relações construídas com professores que atuavam no Brasil no período. De acordo com o texto, “o professor Claparède

³⁰⁴ No original, “Je m'y retrouvai chez moi heureux de ces quelques semaines passées au milieu de tant de choses intéressantes, de cette nature splendide, de tous ces amis, anciens et nouveaux, qui m'avaient rendu si agréable mon séjour au Brésil ».

³⁰⁵ O texto está localizado no volume V, páginas 888 a 914. O documento pode ser acessado no link <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75013>.

veiu com o fim de conhecer o Brasil, sobre o qual lhe fizeram entusiásticos referências as suas colaboradoras de Genebra, Sras Helene Antipoff e Artus Perrelet, hoje professoras contractadas na Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte” (SCHOLA, 1930, p. 260).

A revista informa que, durante sua permanência no Rio de Janeiro, o intelectual fez uma série de conferências organizadas pela ABE sobre questões relacionadas à psicologia aplicada. Os resumos dessas conferências seriam publicados na revista posteriormente. Em consonância com essa proposta, no número seguinte, destacamos o texto intitulado “A 1ª conferência do Professor Claparède – o sentido de inferioridade”, ao qual foram destinadas cinco páginas no periódico (SCHOLA, 1931).

No texto, há exaltação à importância e à atenção que obteve a conferência do intelectual para os sócios da ABE e para outros interessados na temática da psicologia aplicada à educação. De acordo com o periódico, “antes da hora marcada já se encontrava repleto o grande salão da A. B. E., com todos os nossos valores pedagógicos e psicologicos. Não podia ter o Professor Claparède melhor auditório no Rio, nem mais atento e ansioso por ouvi-lo e mais capaz de compreendê-lo”. O trecho exorta não apenas o “famoso mestre”, mas também a capacidade intelectual dos seus ouvintes.

Compreendemos que Claparède viaja ao Brasil a partir do convite realizado pela ABE. No entanto, outros elementos podem ter influenciado nessa travessia. Notadamente, a visita a sua antiga aluna Hélène Antipoff possuiu um papel importante nesse itinerário. Laura Lacombe foi um importante elo para essa articulação entre os intelectuais da ABE, propagando o desejo que Claparède viajasse ao Brasil. Não podemos desconsiderar a hipótese de que o fato de Francisco Lins ter estado no início daquele ano em Genebra possa ter do mesmo modo influenciado no aceite do intelectual para finalmente viajar ao Brasil. Por outro lado, não podemos deixar de conjecturar a hipótese de que, talvez, naquele momento, o convite tenha sido mais vantajoso, financeiramente, à Claparède e ao IJJR.

Embora Claparède não tenha visitado São Paulo, conforme já apontamos, a imprensa noticiou brevemente sua chegada ao país e sua presença no país resultou na ida de Lourenço Filho a Minas Gerais. Nos distanciamos da análise do relato da viagem para seguir os rastros e compreender a relação entre os dois intelectuais. Não nos interessa neste ponto, e nem poderíamos nos limites desse texto, traçar a biografia de Manoel Bergström Lourenço Filho, mas destacar o seu papel nas redes construídas. Ao longo do texto, já evidenciamos alguns indícios de que o intelectual possuía relações com outros intelectuais ligados ao Instituto.

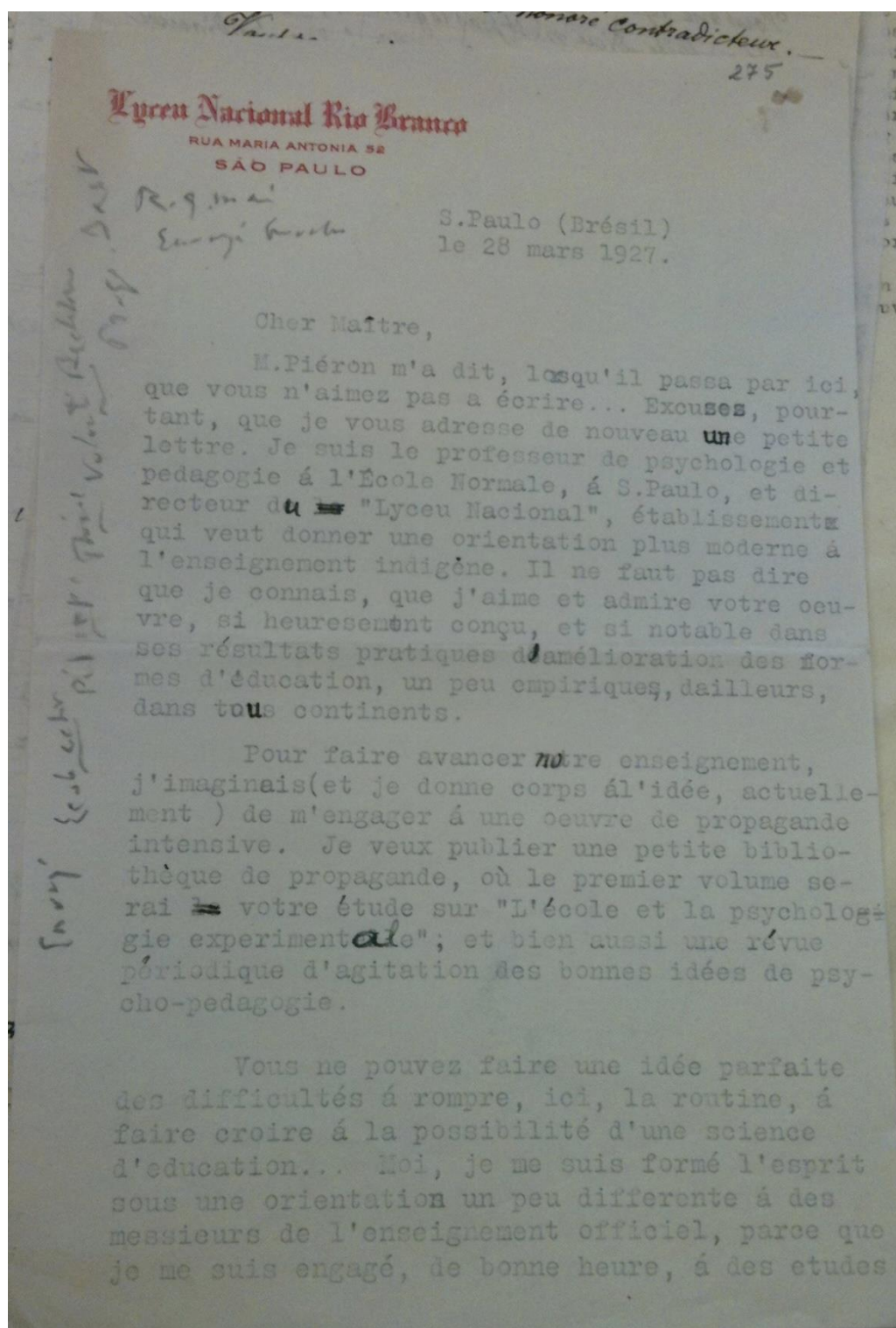
Amplamente explorada na historiografia da educação brasileira é a relação de Lourenço Filho com o campo da psicologia, bem como as contribuições deste intelectual para a História da Educação, desde a década de 1920. Notoriamente, Lourenço Filho integrava uma elite intelectual que pensava a educação no período, transitava por diferentes instituições, ocupando cargos educacionais, administrativos e políticos. Como outros intelectuais de sua geração, é importante situar a sua atuação como jornalista e escritor, na escrita de livros, na redação de revistas e jornais, da imprensa periódica e educacional. Ao longo de sua vida, o educador teve uma intensa produção intelectual.

Se inseriu no campo educacional como normalista e é como professor da Escola Normal que começa a construir a sua trajetória no campo e uma ampla rede de conexões. Além da Escola Normal de São Paulo, a Sociedade de Educação de São Paulo é outro importante espaço de sociabilidades de Lourenço Filho. Circulam por esses espaços outros intelectuais com os quais o educador constrói relações, a exemplo de Sampaio Dória, seu professor da Escola Normal e, posteriormente, amigo e parceiro profissional. De acordo com Warde (2003, p.145), “Sampaio Dória se afigura o principal balizador da formação de Lourenço Filho, não em termos genéricos, mas naqueles traços que singularizam Lourenço Filho como intelectual da educação”. De acordo com a autora, foi com Sampaio Dória que o intelectual se familiarizou com as novas tendências da psicologia e da pedagogia, a partir, por exemplo de William James e Claparède. Warde (2003) assinala ainda que foi Sampaio Dória quem mediou o ingresso de Lourenço Filho em redes de relações intelectuais e políticas.

Lourenço Filho integrava um círculo de educadores e jornalista paulistas que, conforme aponta Carvalho (2021), estarão envolvidos em iniciativas políticas e culturais como a organização da Liga Nacionalista de São Paulo, da Sociedade de Educação, do Partido Democrático, e a fundação da Universidade de São Paulo. Uma breve apresentação que não perfaz a rica trajetória do educador, serve apenas para situá-lo no contexto.

Na busca por pistas que nos permitissem compreender a conexão de Lourenço Filho com Claparède, nos deparamos com uma carta escrita em 1927 (FIGURAS 76 E 77).

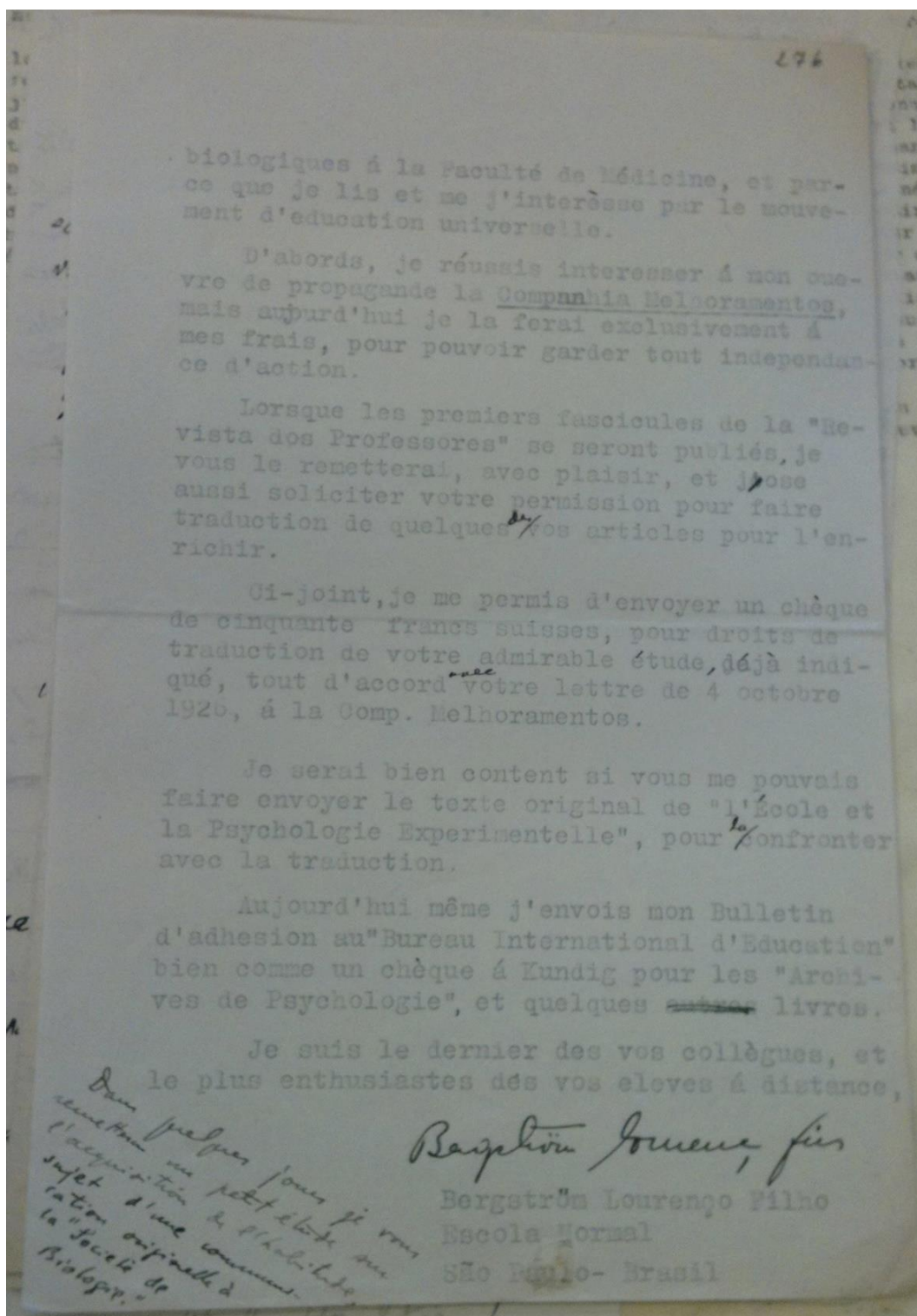
Figura 76: Carta de Lourenço Filho a Claparède (frente) – 1927 .



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo pesquisador Emerson Correia no AIJRR (2012)³⁰⁶

³⁰⁶ O pesquisador Emerson Correia da Silva realizou parte de sua pesquisa de doutorado, intitulada "As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)", em acervos físicos na cidade de Genebra. Ele, gentilmente, compartilhou conosco seu acervo pessoal. As imagens foram coletadas por meio de um

Figura 77: Carta de Lourenço Filho a Claparède (verso) – 1927.



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo pesquisador Emerson Correia no AIJRR (2012)³⁰⁷

celular com câmera e não receberam nenhum tratamento. Para inserção neste trabalho, realizamos o corte da imagem para melhor visualização e ajuste de contraste.

³⁰⁷ As imagens foram coletadas por meio de um celular com câmera e não receberam nenhum tratamento. Para inserção neste trabalho, realizamos o corte da imagem para melhor visualização e ajustes de contraste.

Datilografada, em papel timbrado do Lyceu Nacional Rio Branco, que Lourenço Filho dirigia na época, o educador escreve para Claparède em 28 de março de 1927. Ele inicia sua carta afirmando que M. Piéron havia lhe dito que Claparède não gostava de escrever o que faz com que ele se desculpe por estar enviando uma nova carta. Compreendemos, assim, que havia existido uma comunicação anterior. No entanto, como ele vai se apresentar logo em seguida, não fica claro se teria sido em seu nome ou em nome da Companhia de Melhoramentos.

Lourenço Filho inicia sua carta mencionando o educador francês Henri Piéron. A menção nos conduz ao questionamento se esta poderia servir como uma possível credencial para o educador? Teria sido Henri Piéron o elo que oportunizou a conexão entre Lourenço Filho e Claparède? Seguindo esse fio, recorreremos aos estudos de Carvalho (2021) e Dadico e Siqueira (2021).

Carvalho (2021) dedica-se a investigar as redes constituídas entre o Grupo Francês da Educação Nova (GFEN) e o Brasil. Vale ressaltar a participação de Ferrière na constituição do GFEN, conforme apontamos anteriormente, e que será esse grupo a assumir a PEN, a partir de 1929, e o braço francófono da LIEN, especialmente, a partir do Congresso de Nice em agosto de 1932. Neste Congresso, Lourenço Filho teria se inscrito para participar da sessão “Educação Geral e Educação Profissional” (CARVALHO, 2021).

Segundo Carvalho (2021), Henri Piéron viaja a São Paulo no ano de 1926 para ministrar um curso na Escola Normal sobre Psicologia Experimental³⁰⁸. De acordo com a autora

Por ocasião das conferências de Piéron e Fauconnet na Escola Normal, Lourenço é o professor de Psicologia e Pedagogia dessa instituição. Após a visita de Piéron, e motivado, talvez, por ela, reabre, reequipado, o Laboratório de Psicologia Experimental, [...]. No Laboratório contará com a colaboração de Noemy Silveira. Ainda em 1927, começa a organizar, para a Companhia Melhoramentos, a coleção Biblioteca de Educação, cujo primeiro volume é um livro de Piéron, *Psicologia Experimental* (CARVALHO, 2021, p. 173, grifo da autora).

Do mesmo modo, ao tratar desse curso de Piéron na Escola Normal, Dadico e Siqueira (2021) apontam que este versava sobre psicotécnica e que as anotações provenientes do curso foram publicadas em 1927 como livro sob o nome de “Psychologia e Psychotechnica: publicação do laboratório de Psychologia Experimental”. De acordo com os autores, “a

³⁰⁸ De acordo com a autora, a vinda do francês ao Brasil foi fruto da criação de um Instituto Técnico Franco-Paulista (ITFP), cujo objetivo era difundir a cultura técnica francesa. A partir de 1925, foram organizadas conferências sobre temas precisos, de escolha paulista (CARVALHO, 2021).

introdução escrita por Lourenço Filho conta a história do laboratório e o momento no qual as preleções de Piéron se inserem no projeto pedagógico brasileiro” (RADICO, SIQUEIRA, 1921, p. 10). Esses autores trazem ainda uma fotografia, presente no livro, na qual é possível identificar, além de Lourenço Filho e Piéron, Roberto Mange e Noemy Silveira.

Possivelmente, as relações construídas a partir dessa presença do psicólogo francês no Brasil incentivaram Lourenço Filho no seu interesse pela psicologia do trabalho. Voltando à sua carta, o intelectual apresenta-se como professor de psicologia e pedagogia da Escola Normal de São Paulo, e diretor do Lyceu Nacional, um estabelecimento que pretendia dar uma orientação mais moderna ao ensino. Do mesmo modo, ele afirma que conhece, ama e admira a obra de Claparède e seus resultados práticos para a educação.

Lourenço Filho afirma que, com o objetivo de fazer avançar o ensino, pretendia se dedicar a uma obra de propaganda intensiva e, assim, teria surgido a ideia de publicar uma pequena biblioteca de propaganda, cujo primeiro número seria o livro de Claparède *L'École et la psychologie experimental*. Com esse intuito, pretendia ainda a publicação de um periódico sobre as boas ideias da psicopedagogia.

O intelectual se refere ao projeto da “Biblioteca de Educação”³⁰⁹ que, de acordo com Priscila Oliveira (2015) publicou vinte e nove livros entre 1927 e 1941. Apesar de mencionar que o primeiro livro seria o de Claparède, a primeira obra traduzida foi a de Henri Piéron, “Psicologia Experimental”. O livro de Claparède, traduzido por Lourenço Filho, foi publicado no ano seguinte e contava ainda com um prefácio de sua autoria intitulado “Claparède e a psicologia atual”.

Lourenço Filho, em sua carta ao psicólogo suíço, fala das dificuldades que existiam em romper no Brasil a rotina e de promover a ideia de uma ciência da educação. De acordo com o intelectual, seu espírito tinha sido formado de uma forma diferente dos mestres do ensino oficial e isso ele atribuía a sua dedicação aos estudos biológicos na Faculdade de Medicina e seu interesse pela educação universal.

Compreendemos que na sua obra de propaganda, Lourenço Filho arcaria inicialmente com todos os custos para poder conduzi-la de forma independente da Companhia de Melhoramentos de São Paulo. O intelectual menciona que, assim que publicasse a “Revista dos Professores” enviaria alguns fascículos a Claparède e solicitava a sua permissão para traduzir alguns de seus artigos.

³⁰⁹ Em sua tese, Priscila Oliveira (2015) analisa a concepção de Escola Nova de Lourenço Filho a partir da Coleção Biblioteca de Educação.

Não podemos afirmar a qual revista Lourenço Filho se refere, todavia Monarcha (2009) nos apresenta uma pista de que tal ambição do intelectual brasileiro possa ter se concretizado na editoração da Revista Educação de São Paulo. Ao abordar o movimento de circulação das ideias relacionadas à Escola Nova por meio de revistas de educação, o autor aponta que

No Brasil, a revista *Educação*, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, editada entre 1927 e 1930, divulgava regularmente as ações do Bureau International d'Education e da Ligue Internationale. Lourenço Filho, do comitê de redação, apresentava-se como Delegado, em São Paulo, do BIE. Francisco Venancio Filho, por sua vez em *Notas de educação* (1933), traduziu artigos originariamente veiculados na *Revista de Pedagogía*, *Progressive Education*, *La Nouvelle Education*, *La Renovation Scolaire*, *New Era* e *Schola* (MONARCHA, 2009, p. 58, grifos do autor).

A revista “Educação”, em sua segunda fase de 1931, se chamará “Escola Nova” sobre a direção de Lourenço Filho que estava à frente da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo. Logo no primeiro número, é possível encontrar um texto atribuído a Claparède.

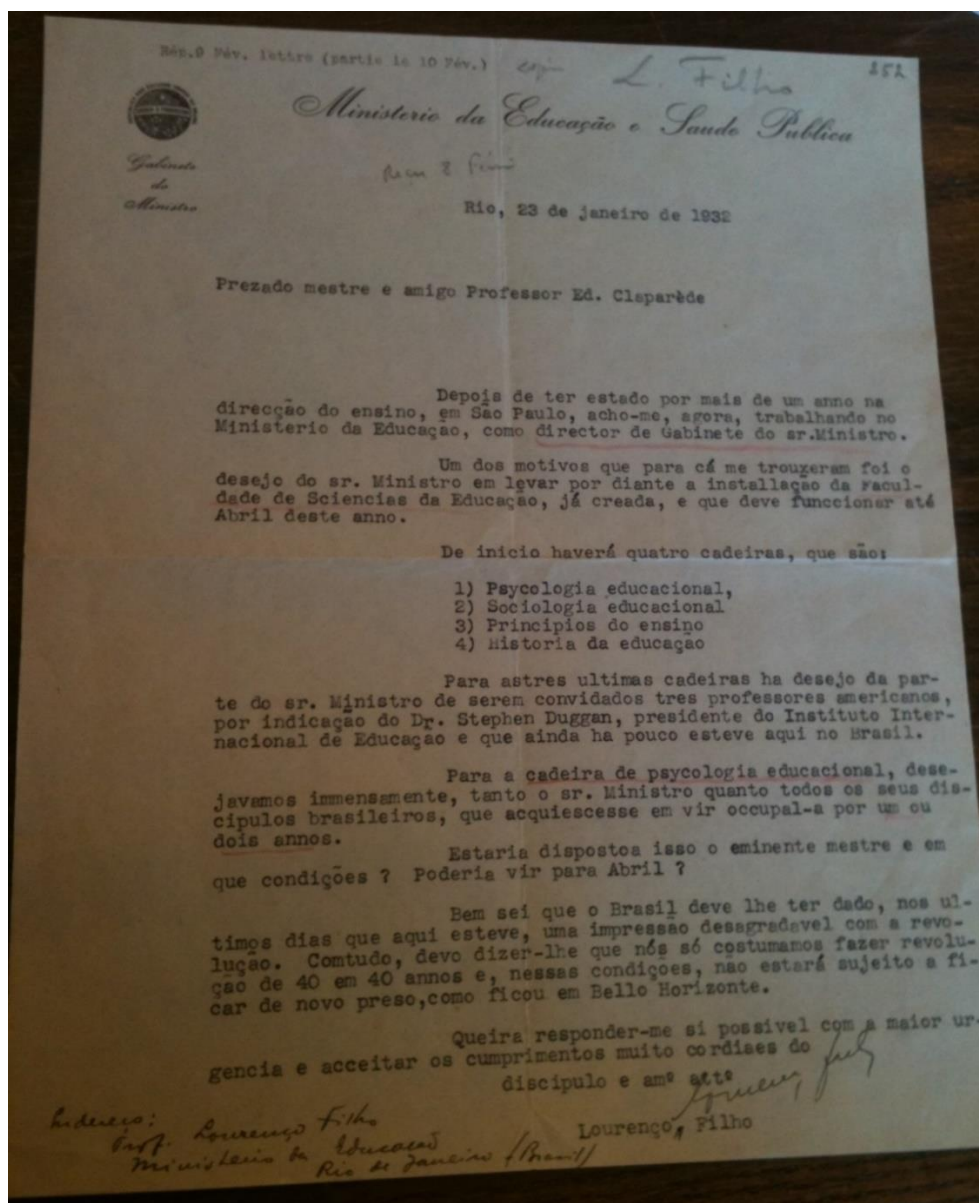
O intelectual brasileiro informa que enviava junto com a carta um cheque correspondente aos direitos autorais para a tradução do livro e informa que o valor estava de acordo com uma carta enviada por Claparède em 04 de outubro de 1926. Isso aponta para o fato de que as negociações para a publicação do livro teriam se iniciado, pelo menos, no ano anterior. Todavia, não podemos afirmar que a iniciativa foi da Companhia de Melhoramentos ou do próprio Claparède que intencionava divulgar os seus livros em diferentes idiomas.

Além de pedir o texto original do livro, Lourenço Filho informa que enviaria no mesmo dia sua adesão ao BIE e um cheque referente à aquisição de *Archives de Psychologie* e outros livros. O intelectual encerra sua carta assinando como o último de seus colegas e o mais entusiasmado dos alunos à distância de Claparède. Esta carta que compõe o acervo do intelectual suíço contém algumas anotações escritas em suas margens, talvez referentes a carta que seria enviada como resposta e que não conseguimos compreender.

Apreendemos que o objetivo da carta é tanto se apresentar quanto manter o contato devido a tradução do livro de Claparède para a coleção e possíveis novas traduções. Podemos sugerir a hipótese de que as trocas de correspondências continuaram nos anos seguintes tornando o nome de Lourenço Filho familiar a Claparède. Inclusive, como aquele que seria responsável por apresentar a sua obra aos brasileiros.

Conforme apontado anteriormente, após a sua visita ao Brasil em 1930, Claparède recebeu mais dois outros convites nos anos seguintes. Em 1932, Lourenço Filho realiza novo convite ao intelectual para que este ocupasse a cadeira de professor de Psicologia educacional na recém-criada Faculdade de Ciências da Educação (FIGURA 78).

Figura 78: Correspondência Lourenço Filho a Claparède – 1932



Fonte: Registro fotográfico realizado pelo pesquisador Emerson Correia no AIJRR (2012)³¹⁰.

³¹⁰ As imagens foram coletadas por meio de um celular com câmera e não receberam nenhum tratamento. Para inserção neste trabalho, realizamos apenas o corte da imagem para melhor visualização.

Podemos inferir que Lourenço Filho refira-se à instalação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras prevista no Decreto n. 19.852 de 11 de abril 1931, que tratava da Organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Este decreto, em conjunto com o Decreto n. 19.850, que criava o Conselho Nacional de Educação (CNE), e Decreto n. 19.851 que recebeu a denominação de Estatuto das Universidades Brasileiras, todos da mesma data, compunham a Reforma Francisco Campos. De acordo com Ana Waleska Mendonça (2000), a Reforma possuía um caráter ambíguo e contraditório que não agradou aos grupos envolvidos na criação da Universidade e que acabou não se efetivando e a Faculdade não foi instalada.

Voltando ao documento, constatamos que se trata de um documento de cunho oficial, um convite oficial do diretor de gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública, que estava sob a direção de Francisco Campos. Destarte, observa-se o caráter pessoal na escrita de Lourenço Filho, direcionando a correspondência ao “mestre e amigo Professor Ed. Claparède”. Do mesmo modo, assina como discípulo e amigo e conclui de forma bem-humorada com uma menção ao fato do intelectual ter ficado retido em Belo Horizonte devido a Revolução de 1930.

Ao realizar o convite, Lourenço Filho faz questão de apontar que havia a intenção de convidar professores norte-americanos para ocupar as cadeiras de Sociologia educacional, Princípios de ensino e História da Educação, e que esta pretensão se tratava de um desejo do então Ministro. Por outro lado, quando se refere ao convite à Claparède, o intelectual indica que este era um desejo do Ministro, mas também de todos os discípulos brasileiros do psicólogo suíço. Em sua escrita, percebemos que Lourenço Filho se insere nesse rol de discípulos e que se tratava também de uma aspiração particular. O fato do nome de Claparède ser a opção para a cadeira de psicologia demonstra o reconhecimento do intelectual no campo educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que consideramos um indício da identificação de Lourenço Filho com as ideias de Claparède.

Outro aspecto que atrai nossa atenção no documento se refere a menção a Stephen Duggan, diretor do *Institute of International Education* ³¹¹(IIE). Chay Brooks (2015) apresenta Duggan como um apóstolo do internacionalismo no período entre guerras. Na imprensa brasileira, Duggan é apresentado como responsável pelo intercâmbio intelectual com os Estados Unidos, foi o responsável por receber uma delegação de professores da ABE nos Estados

³¹¹ De acordo com Chay Brooks (2015), o *Institute of International Education* (IIE) foi uma agência educacional criada em 1919, após a Conferência de Paz de Paris. Fundado por Duggan, Nicholas Murray Butler (Universidade de Columbia) e Elihu Root (secretário de Guerra dos Estados Unidos), o tinha como objetivo promover a América como o ponto central de intercâmbios educacionais na era da (re)construção internacional. Funcionava com o apoio de organizações filantrópicas, a exemplo da Carnegie Corporation of New York.

Unidos em 1930 e orientá-los na visita às instituições de ensino em diferentes cidades. Entre estes professores, estava a professora Laura Lacombe (O JORNAL, RJ, 7.03.1930, p. 05). Neste mesmo periódico, a edição de 2 de outubro de 1931 noticiava a chegada de Duggan ao Rio de Janeiro, tendo passado por São Paulo, e que um grupo de intelectuais o aguardava, entre eles, Lourenço Filho. Vidal e Rabelo (2021) associam o professor ao *Teachers College*.

Não nos interessa, neste trabalho, apresentar traços biográficos de Duggan ou dissertar sobre a atuação no Brasil. No entanto, julgamos relevante situá-lo no contexto e assinalar as conexões estabelecidas. Podemos pressupor que a materialização da Faculdade de Educação, tal qual era a pretensão apresentada por Lourenço Filho na sua correspondência, desvelaria o emaranhado de sujeitos, instituições e redes envolvidos no movimento internacional da Escola Nova. A circulação dos intelectuais e o entrelaçamento de suas trajetórias legitima a perspectiva da História transnacional da educação.

Resta-nos o questionamento sobre a resposta de Claparède. Em carta do dia 9 de fevereiro do mesmo ano, recusou educadamente o convite, justificando não poder ausentar-se do IJJR no momento de organização da comemoração de 20 anos de sua criação, das suas atribuições junto ao Instituto e a revista *Archives de Psychologie* e de sua família. Nesta carta, Claparède cita ainda que o IJJR estaria passando por dificuldades financeiras e que poderia aceitar novo convite em outra oportunidade (CLAPARÈDE, 1932a).

No entanto, em outra carta de 25 de fevereiro, pela resposta de Claparède, compreendemos que após a primeira correspondência, Lourenço Filho enviou um telegrama endereçado a ele e a Piaget com uma proposta que atraiu a atenção do intelectual. Notadamente, existe uma mudança na escrita entre as duas respostas e Claparède afirma que ele e Piaget consideravam interessante a proposta se associarem a fundação da Faculdade.

Demonstrando a mudança de posicionamento, Claparède escreve que, antes de tomarem uma decisão tinham alguns questionamentos: sobre a organização dos semestres; se seria possível ele e Piaget alternarem a estadia no Brasil; como seria o tratamento que receberiam, em relação a hospedagem, alimentação e salário; o salário deveria permitir que a família o visitasse e permanecesse por um ou dois meses; como seriam os períodos de férias e se seria possível viajar pela América do Sul ou pelo centro do Brasil; e qual seriam o número de horas do curso. Claparède pondera ainda as ocupações de Piaget no IJJR e no BIE. Ao concluir sua carta, ele reforça que seria uma honra para o Instituto estar associado ao novo empreendimento e pergunta se, em caso de aceite, Antipoff poderia ir ao Rio para trabalhar com eles (CLAPARÈDE, 1932b).

Essa troca de correspondências contribui para a percepção de que a circulação de sujeitos e a constituição de relações sobrepõem-se a uma noção de centro e periferia. Alternando o foco da análise, podemos identificar as contribuições e o interesse nessa travessia tanto do Brasil e quanto do IJJR, de Lourenço Filho e de Claparède. Essas viagens também contribuíam como fonte de recursos para o funcionamento do Instituto. Embora não tenhamos notícia sobre nova correspondência de Lourenço Filho a Claparède, o projeto não se realizou e o intelectual não retornou ao Brasil.

Destarte, nos meses seguintes ao envio da correspondência, Lourenço Filho deixa a função de chefe de gabinete para tornar-se diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal criado pelo Decreto 3.810 de 19 de março de 1932, mesma data de publicação do Manifesto dos Pioneiros. De acordo com Vidal e Rabelo (2019) apontam que os dois documentos previam a formação docente de nível superior. Na percepção das autoras, “outro elemento que os conectava era o diálogo com ideias e modelos que circulavam no início do século XX e que se convencionou designar por movimento internacional da Educação Nova” (VIDAL, RABELO, 2019, p. 210).

Diante das conexões e das relações estabelecidas, consideramos a publicação e a escolha do nome Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova uma referência direta a LIEN e a PEN, tendo em vista que, este impresso, desde a sua primeira edição, denominava-se como Revista dos Pioneiros da Educação Nova. Podemos inferir que, assim como os fundadores da LIEN, os signatários do Manifesto também buscaram construir para si essa imagem, essa memória.

Nesse sentido, interessa-nos ainda abordar a viagem de outro educador ligado ao IJJR ao Brasil no período que investigamos. Notadamente, nos referimos a Adolphe Ferrière que, conforme já sinalizamos ao longo do nosso texto, revela-se como um importante nó no entrelaçamento de sujeitos e de instituições que compõem o Movimento Internacional da Escola Nova.

No ano de 1930, Ferrière empreende uma viagem à América do Sul. Conforme apontado em seus diários, o intelectual inicia sua travessia em 06 de abril de 1930. Seu itinerário incluiu Venezuela, Equador, Peru, Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil. As conferências realizadas pelo intelectual versavam, por exemplo, sobre psicologia genética, centros de interesse, coeducação, psicologia da adolescência, o BIE, disciplina e autoridade, tipos

psicológicos, Home Chez Nous³¹², Escola Ativa, Escola Nova, as instituições pedagógicas internacionais de Genebra, entre outras (CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2020).

Nesses registros, é possível identificar ainda menções a encontros com antigos estudantes de Genebra. Em 23 de outubro do mesmo ano, Ferrière indica que iniciou sua travessia retornando da Europa, partindo do Rio de Janeiro. Em seis meses de viagem, o intelectual teria feito setenta e oito conferências nos países que visitou CZAKA, GERBER, e REYMOND, 2020).

Certamente, podemos apontar como um dos interlocutores de Ferrière no Brasil, a professora Laura Lacombe que, inclusive, informa a ABE sobre a vinda do intelectual ainda em 1928, o que demonstra as articulações existentes para a viagem se efetivasse e que irão se intensificar no ano seguinte. Mignot (2017) aponta que a troca de correspondências iniciou em 1927. A autora transcreve algumas das correspondências de Ferrière a Lacombe, que já citamos anteriormente, nas quais fica evidente o desejo do intelectual de viajar para o Brasil e algumas discordâncias conceituais a respeito dos princípios da Escola Nova que ele tenta responder a educadora brasileira.

Conforme já abordado, Laura Lacombe buscava se apropriar e difundir os preceitos da Escola Nova no Brasil, sem, contudo, desvincular-se da tradição católica. Nesse sentido, Mignot (2017, p. 339), ao se referir às correspondências, afirma que

Pelas respostas do educador, particularmente em carta datada de 10 de julho de 1929, é possível deduzir que ela [Laura] não se limitou a absorver as ideias de renovação educacional que circulavam a partir da Suíça. Além de relatar, aplaudir e propagar o que viu, ouviu e observou, não se intimidou em criticar as propostas que emergiam no bojo do movimento renovador e que colidiam com as suas concepções religiosas [...].

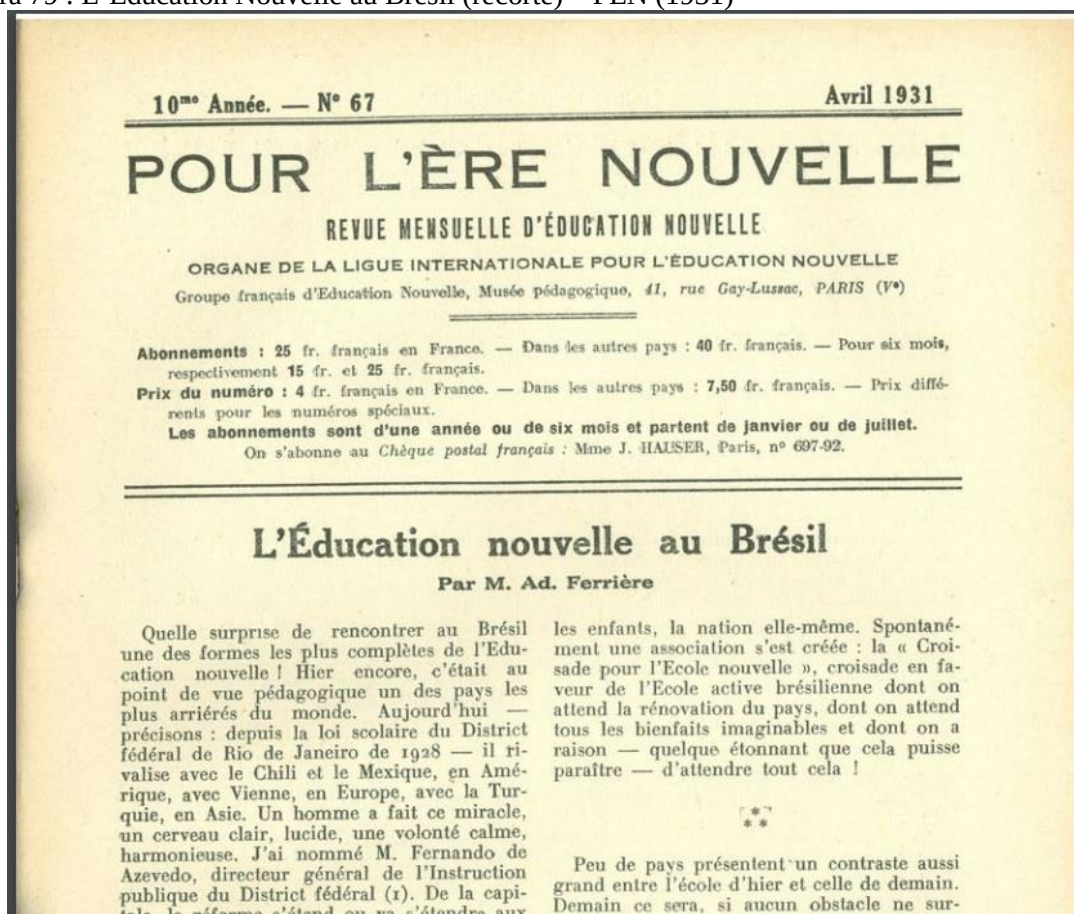
Outro intelectual brasileiro com o qual Ferrière manteve contato foi Carneiro Leão, conforme já explicitamos a partir da Revista PEN, na qual podemos identificar menções a documentos enviados pelo brasileiro em 1924 e 1927. Essa relação é explorada por Pires (2020). Esta autora se dedica a troca correspondências entre os dois no ano de 1927 e localiza uma

³¹² Ferrière considerava essa escola, localizada em Vaud, Suíça, como exemplo da Escola Ativa. O intelectual é o responsável pela construção de um documentário sobre a escola em 1929. De acordo com Coquoz (2012), esse filme permitia que Ferrière ilustrasse os princípios da Escola Ativa por meio das imagens da Escola. Apreendemos a partir do autor ainda que o fato de terem sido inseridos títulos em francês, alemão e inglês demonstrava o caráter internacional que buscava-se conferir ao documento. Ferrière exibiu esse documentário ao longo de sua viagem à América do Sul, além de Portugal, Espanha e Suíça. Sobre essa instituição, consultar o artigo de Joseph Coquoz (2012) “Le Home «Chez Nous» comme modèle d’attention à l’enfance The Home Chez Nous as a Model for Child Care”. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385742>

enviada por Ferrière em 20 de abril, na qual ele demonstra o seu interesse em que Carneiro Leão ajudasse-o na tradução de um de seus livros para a língua portuguesa.

Outro indício da troca de correspondências entre os dois intelectuais trata da carta recebida por Carneiro Leão transcrita no “Jornal do Brasil (RJ)” de 19 de outubro de 1927. Trata-se de uma carta enviada em 24 de agosto daquele ano sobre a participação de Laura Lacombe para no Congresso da LIEN em Locarno, no qual a intelectual apresentou o filme produzido sobre o “Ensino no Distrito Federal”. Além de tecer elogios ao filme, Ferrière aponta que “Mlle Lacombe fez também uma exposição pela qual percebemos, com alegria, a existência hoje, na capital do Brasil, de uma alma e de um corpo devotados à educação nova” (JORNAL DO BRASIL(RJ), 19.10.1927, p. 06). Sobre as suas impressões acerca da educação brasileira, Ferrière escreve na PEN em abril de 1931 (FIGURA 79)

Figura 79 : L'Éducation Nouvelle au Brésil (recorte) – PEN (1931)



Fonte : Revista Pour l'Ère Nouvelle, n.67, 1931, p. 85³¹³. Disponível em : https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/penba28.html?num=67.

³¹³ Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da imagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos como imagem apenas um recorte da página para facilitar a visualização.

Além deste texto, nessa mesma da Revista, são publicados outros dois textos que fazem referência ao Brasil. O primeiro, atribuído a Fernando de Azevedo, intitula-se *L'École Nouvelle et la Refórm* – *Introduction aux programmes des écoles primaires du Brésil* ; o segundo, de Deodato de Moraes, intitula-se *L'École active brésilienne d'Espírito Santo*. Conforme sinalizado no periódico, o texto de Deodato havia sido extraído da Revista Brasileira de Educação do Rio de Janeiro, de novembro de 1929.

Ao todo, foram aproximadamente quinze páginas do periódico dedicados à educação brasileira. As primeiras páginas daquela edição, o que denota uma intenção clara de dar destaque ao Brasil, aos textos e aos intelectuais na Revista. Conforme aponta Zicman (1985), existe uma intencionalidade na escolha dos textos, o filtro particular que orienta a organização do impresso (ZICMAN, 1985).

Em seu texto³¹⁴, Ferrière (1931) apresenta as suas impressões sobre a educação brasileira, utilizando como fio condutor a reforma de Fernando de Azevedo no Distrito Federal de 1928. O intelectual descreve os principais pontos desta forma, elogiando, principalmente, a atuação de Fernando de Azevedo à frente da Diretoria de Instrução. Ganha ênfase ainda a atuação de Deodato de Moraes no Espírito Santo. Além do Rio de Janeiro, ele menciona aspectos da educação de São Paulo, Bahia, Pernambuco, Porto Alegre e Espírito Santo. Entre os diversos nomes que permeiam o seu texto, destacamos a presença, embora ligeira, de Lourenço Filho e Carneiro Leão. Ainda neste mesmo número da Revista, é possível encontrar uma resenha sobre o livro de Lourenço Filho “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, publicado em 1930. Tanto o título, quanto as informações de seu autor estão escritas em português.

Podemos, assim, questionar se houve contatos desses educadores brasileiros com Ferrière antes de sua viagem ou se suas impressões acerca de suas ideias e ações advêm apenas das leituras que realizou?³¹⁵ Chama a nossa atenção a ausência de informação sobre Minas Gerais e a Reforma do Ensino daquele Estado, tendo em vista que o intelectual tinha conhecimento da presença de professores ligados ao Instituto naquele Estado, desde o ano

³¹⁴ Contentamo-nos a apenas apresentar os principais pontos do texto de Ferrière publicado na PEN e sugerimos a leitura da análise feita por Carvalho (2017).

³¹⁵ De acordo com Carvalho (2021, p. 166, grifos da autora), “As revistas que Ferrière tem à mão são os números 1, 2 e 3 do *Boletim de Educação Pública*, publicados em 1930 pela Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal; e o número 5, de novembro de 1929, da *Revista Brasileira de Educação*, periódico que se apresenta como “publicação mensal dedicada à Instrução no Brasil”, dirigida por José Augusto Bezerra de Menezes, político envolvido com muitas iniciativas no campo educacional, entre elas a fundação da *Associação Brasileira de Educação* em 1924 e a da *Federação Nacional das Sociedades de Educação*.”

anterior, e que havia se encontrado com o representante mineiro Alberto Alvares. Ferrière conclui seu texto afirmando

O presente - eu escrevo isso no mar, na costa do Brasil, [...] Em 23 de outubro de 1930, desembarcamos no Rio. Já o programa que havíamos traçado três meses antes e que nos levaria a cinco cidades do Sul e do centro do país em um mês, foi sabotado pela Revolução que estourou no Rio Grande do Sul no dia 03. No Rio, seríamos convidados do Ministério das Relações Exteriores. [...] Ninguém no barco. Nossas mensagens de correio aéreo foram interceptadas. Telefone. Dizem-nos: “Volte a bordo, a revolução vai estourar aqui”. E, de fato, no dia seguinte, um rádio recebido no navio nos informou que o governo havia sido derrubado. Estas são pequenas “tempestades” esperadas ao viajar nas Américas. E é por isso que temos tempo para ler muitos periódicos sobre a nova Educação no Brasil e por isso devemos nos limitar a contar o que lemos...³¹⁶

Ferrière apresenta que seus planos haviam sido interrompidos e restava-lhe apenas contentar-se com as leituras que realizou sem as visitas que planejava às cidades brasileiras. Sobre as cinco cidades que ele fala, podemos inferir que deveriam se referir a Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo, talvez Espírito Santo, e a quanto à quinta, não podemos opinar. Ao final de seu texto, o intelectual faz uma breve menção acerca da nomeação de Lourenço Filho como Diretor de Instrução Pública de São Paulo e refere-se a ele como o “mais antigo e mais competente defensor da Educação Nova no Brasil”³¹⁷ (FERRIÈRE, 1931, p. 90).

De acordo com Vidal (2019), Ferrière possuía no Brasil um público cativo, tendo sete de seus livros traduzidos e publicados no país entre 1920 e 1932: *A escola activa* (1920), *A educação autônoma* (1926), *A liberdade da criança na Escola Activa* (1928), *Transformemos a escola* (1929), *A lei biogenética e a Escola Activa* (1929), *A escola por medida pelo molde do professor* (1931), e *A Educação na Família. Novos Problemas Educacionais* (1932). Notadamente, havia, no período uma maior facilidade com o idioma francês o que facilitava a difusão das ideias do intelectual no país. Diante de tal reconhecimento, não causa

³¹⁶ No original, « Le présent j'écris ceci en mer, en face des côtes du Brésil ne m'a pas permis de me rendre compte où l'on en est. Le 23 octobre 1930, nous abordions à Rio. Déjà le programme que l'on nous avait tracé trois mois auparavant et qui devait, en un mois, nous conduire dans cinq villes du Sud et du Centre du pays, se trouvait saboté par la Révolution qui avait éclaté à Rio Grande Do Sul le 3. A Rio, nous devions être les hôtes du Ministère des Affaires étrangères. Oui d'ailleurs ! Personne au bateau. Nos messages par avion avaient été interceptés. Téléphone. On nous dit : « Rembarquez-vous, la révolution va éclater ici. » Et en effet, le lendemain, un radio reçu sur le vaisseau, nous informait que le gouvernement était renversé. Ce sont de petits << grains » auxquels il faut s'attendre quand on voyage dans les Amériques. Et voilà pourquoi on a le temps de lire beau- coup de revues sur l'Education nouvelle au Brésil et pourquoi on doit se borner à raconter ce que l'on a lu... En attendant mieux ! »

³¹⁷ No original, « Au lendemain de la révolution d'octobre, M. Lourenço Filho, le plus ancien et le plus compétent des défenseurs de l'Education nouvelle au Brésil, a été nommé directeur de l'Instruction publique de l'Etat de Sao-Paulo. Cette nomination marque L'orientation franche et sans réticence du Brésil vers l'éducation moderne ».

estranhamento que o planejamento de sua viagem e a sua passagem tenha sido notícia na imprensa brasileira.

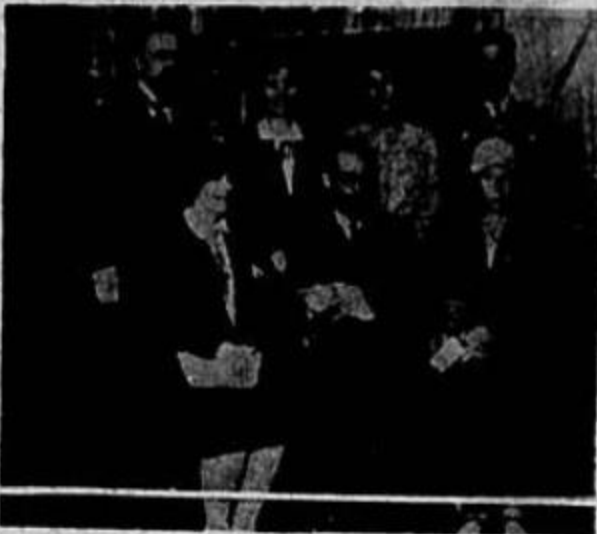
Além de algumas menções a presença do intelectual no navio “Asturias”, encontramos no jornal “Diário de Notícias (RJ)” de 04 de novembro de 1930, em meio a uma reportagem, a referência ao fato de que Ferrière havia passado pelo país muito rapidamente. Apesar de recorrente na historiografia da educação brasileira a informação de que Ferrière não teria desembarcado no Brasil, permanecendo no navio atracado no porto do Rio de Janeiro, Raquel Pires (2021) apresenta uma outra narrativa.

Seguindo os indícios encontrados pela pesquisadora, encontramos a reportagem que informa sobre o desembarque do intelectual no Brasil. O Jornal Diário da Noite (RJ), de 23 de outubro daquele ano noticiava “Está no Rio o prof Ferrière: o eminente pedagogo fez hoje um passeio à Tijuca” (FIGURA 80). Apesar da qualidade da imagem, é possível identificar a figura de Ferrière tal qual é descrito na legenda da fotografia, ao centro. Compreendemos, a partir da reportagem que o intelectual teria passado o dia no Rio de Janeiro, encontrando-se com alguns representantes do campo educacional e político. Entre estes, a professora Celina Padilha³¹⁸, que era membro da ABE e que contribuiu para a criação da Federação Nacional das Sociedades de Educação – FNSE por Vicente Licínio Cardoso, em 1929.

³¹⁸ Celina Padilha foi uma das professoras selecionadas por Anísio Teixeira, enquanto Diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, para estudar no Teachers College no ano de 1933 (CARDOSO, 2015).

Figura 80: Visita de Ferrière ao Rio – Diário da Noite (RJ)

Está no Rio o prof. Ferrière
O EMINENTE PEDAGOGO FEZ
HOJE UM PASSEIO 'A' TIJUCA



Sentados: mme. Ferrière, prof. Ferrière, professora Celina Padilha; de pé, ministro Charles Redar, professoras Honorina Senna, Marina Magno e Fernando Silveira.

Chegado hoje pelo "Asturias" está no Rio o eminente pedagogo Adolpho Ferrière que visita o Brasil pela primeira vez, tendo vindo a esta capital para realizar algumas conferencias sobre educação moderna, sobre a Escola Nova.

O professor Ferrière está actualmente em viagem pelos países sul-americanos e chega ao Rio proveniente de Buenos Aires.

Quando o professor V. Licínio Cardoso esteve na Europa em missão da Federação Nacional das Sociedades de Educação, teve oportunidade de combinar com o professor Ferrière sua vinda ao Brasil, a convite desta Federação, sendo o conferencista hospede do Ministério do Exterior.

E' com esse proposito, isto é, com o fim de realizar conferencias pedagogicas que nos visita o illustre membro do Instituto Jean-Jacques Rousseau, da Suíssa. Sua actividade entre nós não se limitaria apenas em fazer-se ouvir no Rio, já estando combinada com os respectivos governos estaduais a ida de Ferrière a alguns Estados do Brasil, o que infelizmente não será possível, devido á situação actual.

O professor Ferrière talvez regresse á Europa ainda pelo "Asturias", que deixa hoje o nosso porto.

Fonte: Jornal Diário da Noite (RJ). 23 de outubro de 1930, p. 09. Hemeroteca Digital Brasileira

Vicente Licínio Cardoso³¹⁹ é outro nome que consta na reportagem e que aponta para a participação da FNSE na vinda do educador suíço ao Brasil. No "Jornal do Brasil (RJ)" de 08

³¹⁹ Vicente Licínio Cardoso (1889-1931), engenheiro, foi professor de matemática e mecânica na Escola Politécnica no Rio de Janeiro. Formou-se também em medicina. Viajou para os Estados Unidos em 1916. Membro

de outubro de 1930, uma nota da Federação anunciava, entre outros informes, que teriam convidado Ferrière e que ele chegaria em novembro para fazer três conferências.

Ferrière também menciona a Federação em seu artigo da PEN de 1931, afirmando se tratar de uma iniciativa privada com um sucesso oficial, devido a participação de representantes da administração da educação pública. O nome de Celina Padilha também aparece na Revista no editorial escrito para a edição de janeiro daquele mesmo ano, na qual Ferrière faz um resumo de suas impressões acerca da Educação Nova na América Latina. Ao se referir às adesões dos países que visitou, ele menciona que “quanto ao Brasil, eu já pedi a Senhora Celina Padilha, secretária geral da Federação Nacional das Sociedades de Educação, que cuidasse da filiação deste poderoso agrupamento inovador à nossa Liga”³²⁰(PEN, 1931, p. 02)³²¹.

Não encontramos uma menção direta de Ferrière que aponte para o papel da FNSE no planejamento de sua viagem ao Brasil. No entanto, o fato dele ter sido recepcionado por Celina Padilha e, não por Laura Lacombe, por exemplo, é um indício dessa articulação. Do mesmo modo, pode sinalizar para o enfraquecimento de algumas relações e a construção de novas redes³²².

Um último ponto de conexão entre Ferrière e o Brasil que ainda desejamos mencionar se trata da resposta do intelectual a uma carta enviada por Francisco Campos em 05 de fevereiro de 1931. Conforme apreendemos a partir da reportagem, Francisco Campos, que havia sido nomeado como o primeiro-Ministro da Educação e Saúde Pública, buscava informações sobre o BIE (FIGURA 81).

da ABE desde a sua criação, foi presidente da Associação em 1928. Rompeu com a ABE em 1929 ao fundar a FNSE. No início de 1930, viajou para a Europa. Faleceu, de forma trágica, em 10 de junho de 1931. Consultar sua bibliografia em <http://brasilianadigital.com.br/brasiliana/colecao/autores/24/cardoso-vice-licinio>.

³²⁰ No original, “Quant au BRÉSIL, j'ai prié Mme Céline Padilha, secrétaire générale de la Fédération nationale des Sociétés d'Education, de s'occuper de l'affiliation de ce puissant groupement novateur notre Ligue ».

³²¹ Carvalho (2021) dedica-se a análise dos desdobramentos deste contato.

³²² Tendo em vista os limites desse texto, não podemos aprofundar a análise que, certamente, conduziria às divergências ocorridas dentro da ABE, os conflitos entre liberais e católicos, a influência da Sociedade da Educação de São Paulo. Conforme apontado por Carvalho (2021), em torno do projeto da FNSE estavam alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Frota Pessoa e Venâncio Filho.

Figura 81 – Uma carta do professor Ferrière ao Ministro Francisco Campos – Diário de Notícias (1931)

EDUCAÇÃO

BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

Uma carta do professor Adolphe Ferrière ao ministro Francisco Campos

UMA CARTA DO PROFESSOR ADOLPHE FERRIERE AO MINISTRO FRANCISCO CAMPOS

O sr. Francisco Campos



Prof. Adolphe Ferrière

Prof. Adolphe Ferrière

acaba de receber a seguinte carta do professor Ferrière: "Accusamos o recebimento de vossa carta, de 5 de fevereiro, na qual manifesta o desejo de conhecer mais de perto a obra do Bureau Internacional de Educação e de verificar que vantagens pode-
resse que assim revelastes pelo Bureau Internacional de Educação. Seu director, o sr. J. Piaget, terá o prazer de vos responder pessoalmente. Permitti, contudo, excellencia, que vos declare o meu particular reconhecimento pela vossa mensagem e que vos expresse, ao mesmo tempo, a minha profunda admiração pelos magníficos progressos que está o Brasil em via de realizar nos domínios da instrução publica. As revistas que ultimamente tenho recebido do Rio de Janeiro, S. Paulo e de Belo Horizonte, mostram que a reforma, tão necessaria em nossa era de transformações scientificas e sociaes, tende a lançar solidas raizes na terra brasileira. Melhor talvez que em qualquer outro país, parece se ter ahí comprehendido que, se a sciencia pedagogica é universal, as applicações devem adaptar-se ás condições presentes no espaço e no tempo, ás crianças a educar, taes como são e segundo as suas aptidões particulares. A escola activa é "una" nos seus principios, mas as suas applicações devem revestir com mil formas diversas, segundo as condições locais: crianças, pessoal docente e recursos disponiveis. Eis o que comprehendem os educadores e dirigentes do Brasil e será nesse sentido que falarei, se realizar-se o voto que me foi manifestado no Rio em outubro: ir pessoalmente verificar os progressos da escola publica brasileira".

Cultura

A AMERICA LATINA NAS UNIVERSIDADES YANKEES

WASHINGTON (SIPA) — A vida, costumes, historia, litteratura, condições commerciaes, politica, geographia, clima, geologia e archeologia da America Latina são os assumptos tratados em 434 cursos de estudo relativamente ás republicas do Sul que estão sendo realizados actualmente em 209 instituições universitarias norteamericanas.

Antes de 1895 não havia nenhuma universidade nos Estados Unidos que considerasse a vida e instituições latino-americanas sufficientemente importantes para merecer estudo especial. Naquelle anno a Universidade da California tomou a iniciativa, inaugurando um curso sob o título de "A Historia e Instituições dos Palzes Hispano-Americanos". Durante nove annos não houve nenhuma outra escola de ensino superior que seguisse o exemplo desta Universidade. Em 1904 a Universidade de Columbia em Nova York e a Universidade de Texas reconheceram a necessidade de

Fonte: Diário de Notícias, RJ, 03 de abril de 1931. Hemeroteca Digital Brasileira³²³

De acordo com a notícia, o interesse de Francisco Campos era conhecer e compreender as vantagens de o Brasil aderir ao BIE. Não fica claro se a carta foi endereçada diretamente ao *Bureau* ou a Ferrière, mas a resposta deste aponta para que haveria uma resposta oficial a ser enviada pelo diretor Jean Piaget. Essa carta resposta de Ferrière teria, assim, sido inspirada por motivações pessoais. Isso pode ser evidenciado nos trechos

Permitti, contudo, excellencia, que vos declare o meu particular reconhecimento pela vossa mensagem e que vos expresse, ao mesmo tempo, a minha profunda admiração pelos magníficos progressos que está o Brasil em via de realizar nos domínios da Instrucção publica. As revistas que

³²³ Para utilização como figura neste trabalho, realizamos a captura da reportagem utilizando a ferramenta *printscreen* do computador e salvamos em dois arquivos diferentes, colocando as imagens lado a lado para facilitar a visualização.

ultimamente tenho recebido do Rio de Janeiro, S. Paulo e de Belo Horizonte, mostram que a reforma, tão necessária em nossa era de transformações científicas e sociais, tende a lançar sólidas raízes na terra brasileira. Melhor talvez que em qualquer outro país, parece se ter ali compreendido que, se a ciência pedagógica é universal, as aplicações devem adaptar-se às condições presentes no espaço e no tempo, às crianças a educar, tais como são e segundo as suas aptidões particulares. A escola activa é “uma” nos seus princípios, mas as suas aplicações devem revestir cem mil formas diversas, segundo as condições locais: crianças, pessoal docente e recursos disponíveis. [...]

Eis o que compreendem os educadores e dirigentes do Brasil e será nesse sentido que falarei, se realizar-se o voto que me foi manifestado no Rio em outubro: ir pessoalmente verificar os progressos da escola pública brasileira” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, RJ, 03.04.1931, p.07).

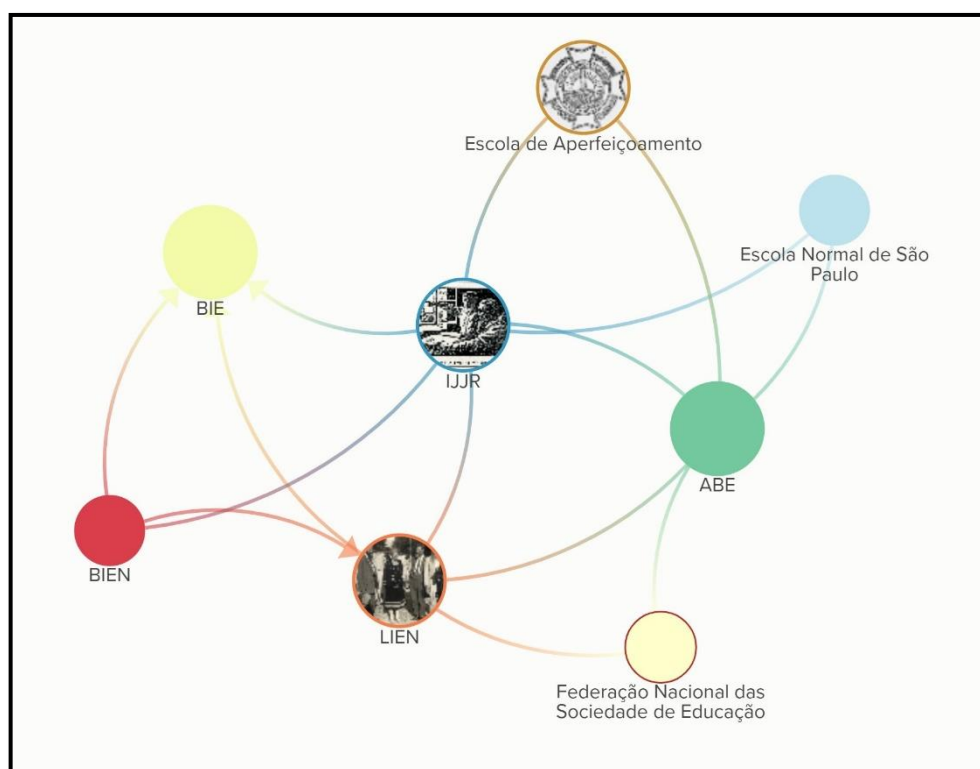
A escrita de Ferrière reforça que o intelectual recebia periódicos da educação brasileira, a partir dos quais ele tinha acesso ao que estava sendo realizado na educação brasileira em, pelo menos, três diferentes Estados. Sua percepção de que os princípios pedagógicos da Escola Ativa deveriam ser adaptados às realidades locais aponta para o fato de que ele identificava diferentes apropriações em cada um desses Estados. Sua carta revela ainda o interesse do intelectual de voltar ao Brasil para poder dar continuidade aos planos traçados no ano anterior e que não puderam se efetivar.

Na análise que Pires e Santos (2020, n.p) realizam sobre essa notícia, as autoras consideram que a publicação desta carta na imprensa tinha como objetivo “dar visibilidade e destaque as propostas que vinham sendo implementadas na educação brasileira. Apresentar para a população as saudações de um educador estrangeiro se constituiu como importante e sagaz estratégia de legitimar as reformas”.

Acrescentamos, por fim, que essa interlocução entre Brasil e Europa, entre os seus intelectuais e suas instituições revelam o interesse pela constituição de redes associadas à educação. Além da vontade expressa de Ferrière viajar para o Brasil, denota mais uma vez o desejo de aproximação de Francisco Campos pelas instituições pedagógicas internacionais de Genebra.

As viagens de Claparède e de Ferrière ao Brasil, bem como as conexões por eles estabelecidas, nos permitem compreender o delineamento das redes estabelecidas para que as travessias entre o Brasil e a Europa ocorressem. Assim, além de enunciar os nomes dos sujeitos e instituições envolvidos e que preencheram as páginas e os capítulos anteriores, buscamos, neste ponto, ilustrar as tramas nas quais eles se inserem (FIGURAS 82 E 83).

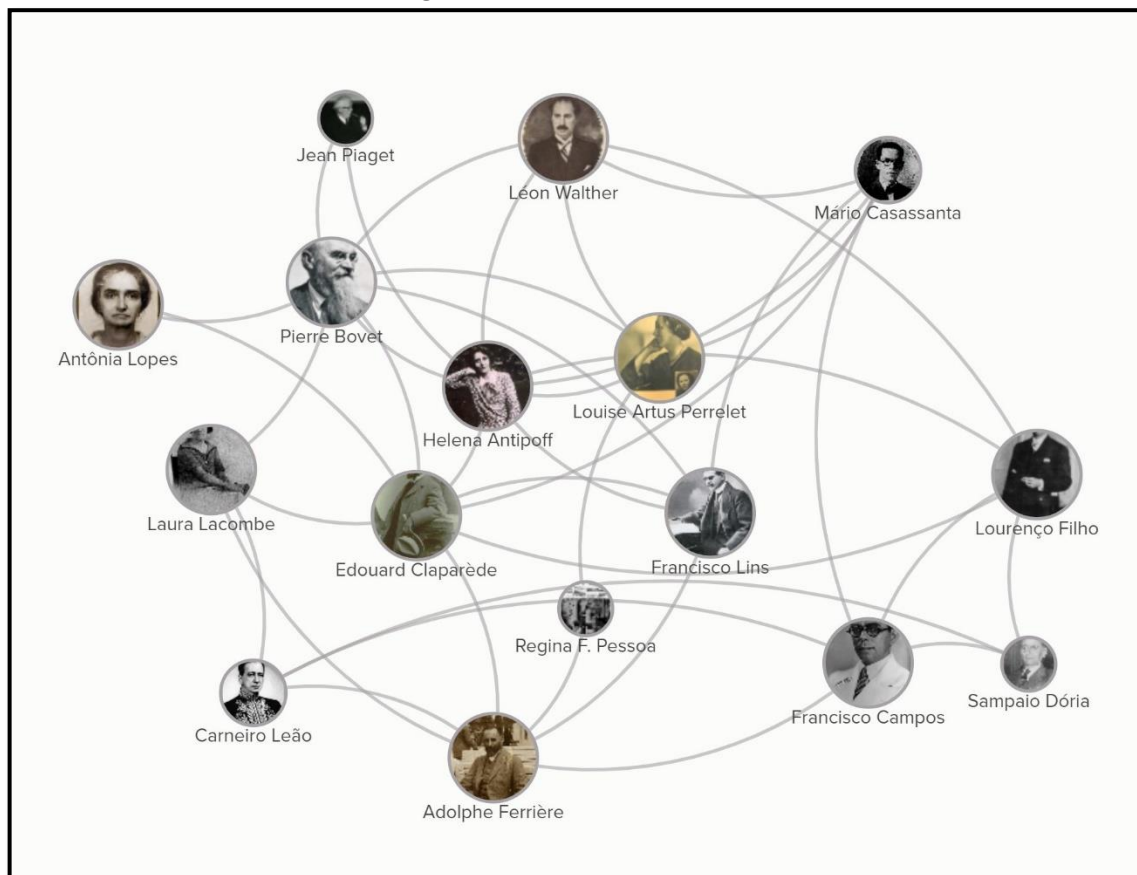
Figura 82: O IJJR em Rede



Fonte: Elaborado pela autora (2023)³²⁴.

³²⁴ Elaborado com o auxílio da plataforma KUMU <https://kumu.io/>.

Figura 83: Redes de Intelectuais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir das imagens das redes, podemos situar o IJJR no circuito que integrava também o BIEN, a LIEN, o BIE, conectados à espaços de formação e instituições que congregavam os intelectuais brasileiros. Brasileiros, franceses, suíços e russos representam, do mesmo modo, pontos e elos nessa teia.

Destacamos nossa compreensão do IJJR como um *hub*, ponto de convergência de sujeitos e de ideias. O IJJR se utiliza dessas conexões para legitimar-se e alcançar uma projeção internacional. Uma instituição que atraiu e formou intelectuais de diversos países, mas que também enviou seus professores para atuarem em diferentes lugares, além de contribuir com a construção de outras instituições, redes e do Movimento Internacional da Escola Nova.

6 CONCLUSÕES – O RELATO DA VIAGEM

O viajante avança, como na vida, numa mistura de planejamento e casualidade, metas prefixadas e súbitas digressões que levam a outras paragens; erra a estrada, volta atrás, salta rios e riachos; não tem certeza sobre o que visitar e o que deixar de lado, porque viajar também é, assim como a escrita e a vida, sobretudo abdicar (Prefácio – Viagem a Portugal de José Saramago).

Ao final da nossa jornada, notoriamente intensa, continuamos a nos colocar no lugar desses educadores viajantes cujas trajetórias e histórias tanto atraem a nossa atenção enquanto pesquisadores e pesquisadoras da História da Educação. E o pesquisador não é também um viajante? Buscando transpor espaços e tempos. Finalizada a viagem, é tempo de olhar os registros, revisitar a memória e olhar para cada lugar que buscamos conhecer. Será essa a sensação que os educadores sentiam ao escrever seus relatos de viagem? Como resumir as impressões, nomear os lugares que visitou e os sujeitos que encontrou? Como sintetizar todo o aprendizado vivido? E as lacunas e os não-ditos? Diante de tal tarefa, assumimos conforme apreendemos de Certeau (1982) que nossa intenção é conferir à nossa narrativa um sentido.

Retomando, assim, o nosso objetivo na construção deste trabalho, destacamos, ainda uma última vez, que o relato de Claparède sobre a sua viagem ao Brasil, em outubro de 1930, foi o nosso ponto de partida e ponto de chegada, o fio a partir do qual foi tecida a nossa tese: **as redes transnacionais construídas a partir das viagens de brasileiros ao IJJR possibilitaram a circulação/travessia de sujeitos e ideias ligadas a Educação Nova no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930.**

O nosso texto confirmou a referida tese, do mesmo modo que concorreu para evidenciar outros elementos que nos permitem compreender o contexto dessas travessias. Notadamente, o nosso estudo permitiu compreender as redes e as conexões entre os sujeitos que oportunizaram essas travessias. O percurso de Claparède no Brasil compreendeu as cidades do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte. Desde o título, o intelectual chama a atenção para o período que esteve no país e ganha destaque em seu texto, especialmente, a história da Revolução de 1930 a partir das suas vivências em Belo Horizonte. A narrativa assemelha-se a de uma aventura inusitada que coloca Claparède envolto nos acontecimentos.

A partir do seu relato, começamos a identificar redes constituídas do IJJR com a ABE e a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Na construção dessa rede, evidencia-se o papel de ex-alunos, entre estes, os brasileiros que estiveram no Instituto, nas décadas anteriores,

e dos professores do IJJR, que parecem constituir-se como elos. Do seu texto emergem nomes importantes da história da educação brasileira no período, como o de Lourenço Filho. No entanto, o relato não revela os percursos trilhados, nem as conexões entre aqueles sujeitos. Precisávamos de outros elementos, outras informações que possibilitassem uma nova leitura do texto.

Nesse intuito, assumimos a perspectiva da História Transnacional de Educação e alternamos as escalas de observação de modo que pudéssemos conhecer e analisar o Instituto Jean Jacques Rousseau como um *hub* da Educação Nova no período. Nos voltamos não apenas a história da criação da *Écoles des Sciences de l'Éducation*, mas a trajetória de seu fundador. Compreender as concepções de Claparède acerca da psicologia e da educação nos possibilitaram entender a constituição do IJJR e, sobretudo, perceber a aproximação dessas ideias e de seus interesses que se articulavam a outros intelectuais do período.

Foi possível situar Claparède e o IJJR em uma rede elaborada a partir de Genebra. *L'Esprit de Genève* congregava os ideais do pacifismo, do universalismo e do internacionalismo, em que a educação ocupava um espaço de centralidade, de poder inovador e transformador do homem em um homem novo para um mundo novo, tão desejado no período entre guerras. Genebra seria considerada a capital da renovação pedagógica e o Instituto teria um papel fundamental nisso, a partir do desenvolvimento da psicologia da criança e da pedagogia experimental.

O IJJR congregou diferentes intelectuais da educação, nomes renomados da Educação Nova, que permearam nosso texto. Mais que isso, nosso trabalho explicitou o entrelaçamento do Instituto em meio a outras três iniciativas com aspirações internacionais: o *Bureau International des Écoles Nouvelles* (BIEN), a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN) e o *Bureau International d'Éducation* (BIE). Além das relações com o *Bureau International du Travail* (BIT) e a *Société des Nations* (SDN).

Situamos o IJJR em um território de construção, discussão e difusão de conhecimentos relacionados às ciências da educação que transcendia as fronteiras nacionais. Sem desconsiderar os interesses financeiros de suas ações, destacamos que seus intelectuais se engajavam em um movimento de propaganda e de militância em favor de uma educação nova que não se restringia ao Instituto, a Genebra ou à Europa.

É como um importante nó no Movimento Internacional da Educação Nova que percebemos o IJJR. E, ao longo do nosso estudo, situamos o Instituto em conexão com outras instituições brasileiras. Assim, ganham destaque no texto espaços de formação e que

congregavam os intelectuais brasileiros em torno das questões educacionais, como a Associação Brasileira de Educação (ABE), a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte (EA), a Escola Normal de São Paulo e a Federação Nacional de Sociedades de Educação (FNSE).

Do mesmo modo, a atuação do IJJR nessa trama é possibilitada pelos intelectuais vinculados ao Instituto e que circulavam entre estas instituições e ocupavam diferentes espaços, especialmente, Bovet, Ferrière e Piaget. Este último se configura como um herdeiro da história do IJJR, ao mesmo tempo em que irá construir uma nova geração e uma nova identidade do Instituto. Ali, o intelectual encontrou espaço para desenvolver as suas ideias tão caras ao campo da psicologia e da psicologia da educação.

Ao longo do nosso trabalho, interessava-nos, sobretudo, a atuação dos sujeitos na constituição das redes e na circulação das ideias. Desse modo, nosso olhar voltou-se aos intelectuais brasileiros e aos europeus conectados, de diferentes formas, ao Instituto. Seguir os seus rastros no possibilitou compreender as trajetórias desses educadores em suas viagens e evidenciou as redes e conexões que possibilitaram os dois sentidos das travessias.

As redes ilustradas no capítulo anterior demonstram as diferentes conexões entre os sujeitos. Por outro lado, evidenciam também as ações de atores que assumiram posições políticas e administrativas no campo educacional brasileiro. Assim, destacamos a atuação de Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos, Mário Casasanta e Lourenço Filho na tecitura dessas redes. Em diferentes momentos, e por vezes de forma concomitante, esses políticos intelectuais da educação ocuparam a função de reformadores e, usufruindo de suas influências e poder de ressonância no campo, viabilizaram a construção de espaços e de oportunidades para que as travessias ocorressem, seja contribuindo para as viagens de brasileiros, seja possibilitando a contratação de europeus.

Os investimentos particulares e públicos, de sujeitos, de associações e de órgãos dos governos tornaram possíveis essas travessias e denotam o interesse pela educação no período como um projeto de Governo a ser abraçado pelos diferentes setores da sociedade. Assim, o nosso trabalho evidenciou os múltiplos esforços, sobretudo, no âmbito político e administrativo, da implantação de uma Escola Nova no Brasil, ainda que a partir de diferentes apropriações da acepção.

A presença dos educadores do IJJR no Brasil demonstra a compreensão da psicologia científica como base para os ideais da Escola Nova e o interesse não apenas pela psicologia aplicada à educação, mas pela psicologia aplicada ao trabalho, o que reflete a imbricação entre

os campos. Os lugares políticos, sociais e institucionais dos intelectuais envolvidos nessa trama oportunizaram tanto o envio quanto a recepção dos educadores. Seguindo os fios das trajetórias desses intelectuais, o circuito tomou forma. Ajustando a lente, escolhendo a escala de observação, podemos perceber as relações entre os sujeitos. Foram diferentes itinerários que levaram Francisco Lins, Laura Lacombe, Antônia Lopes e Regina Frota Pessoa ao IJJR. Diferentes também são as formas de atuação no campo educacional brasileiro e a aderência às ideias. Não obstante, as viagens representaram marcos significativos em cada uma dessas trajetórias.

Retomando os nossos questionamentos iniciais, a partir da construção do nosso estudo, podemos afirmar, de forma indiciária, que as viagens dos educadores para o IJJR contribuíram para a construção de redes e conexões que possibilitaram a vinda dos educadores do Instituto ao Brasil. Do mesmo modo, afirmamos que as ações políticas, administrativas e institucionais foram primordiais nesse sentido.

Inseridos em um círculo intelectual que pensava a educação no período, ao divulgar as suas experiências, seja nos jornais e revistas, nas conferências na ABE ou nos Congressos em Belo Horizonte, ou ainda por meio da criação de escolas, esses intelectuais contribuíram para a circulação das ideias e práticas desenvolvidas no IJJR no Brasil. Do mesmo modo, a vinda dos educadores do Instituto ao Brasil contribuiu para esta circulação e revelaram as conexões com outros intelectuais.

A atuação dos antigos alunos do Instituto ganha destaque na nossa escrita. Francisco Lins, Laura Lacombe, Helena Antipoff e Léon Walther, fazem parte de um grupo de alunos que presenciaram o nascimento e os primeiros anos de desenvolvimento do IJJR e suas ações concorreram para disseminar as ideias defendidas e as práticas desenvolvidas. Em relação aos professores do IJJR que estiveram no Brasil, ou no caso de Antipoff que permaneceu, compreendemos que cada um destes intelectuais contribuiu para a construção de discursos pedagógicos que foram apropriados de diferentes modos em Minas Geras, Rio de Janeiro e São Paulo. Suas ideias circularam por meio da atuação na formação de professores, nas diversas conferências, nos livros escritos, traduzidos e publicados.

A investigação sobre os trabalhos realizados pelos professores do IJJR no país reflete que não houve uma mera reprodução de ideias e modelos. Sobretudo, Louise Artus Perrelet e Helena Antipoff atuaram de forma significativa na formação de professores em Belo Horizonte e no Rio de Janeiro. Essas educadoras produziram no Brasil novos estudos e novos materiais pedagógicos associados aos princípios da Escola Nova.

As contribuições para o campo da psicologia e da educação de Helena Antipoff no Brasil têm sido investigadas. No entanto, não podemos deixar de apontar para a carência de trabalhos na historiografia sobre Léon Walther e Louise Perrelet. Há muito ainda o que explorar acerca da atuação destes intelectuais e as relações com a psicologia aplicada ao trabalho e a formação de professores, respectivamente.

Apesar da breve permanência no Brasil de Léon Walther, compreendemos que as interlocuções realizadas contribuíram para fomentar o campo de discussão acerca da Psicologia aplicada a Trabalho, culminando com a criação do IDORT. A circulação das ideias do intelectual no país foi oportunizada, especialmente, pela tradução realizada por Lourenço Filho de seu livro. É também Lourenço Filho que traduziu o livro de Claparède e que buscou construir relações com os intelectuais associados ao IJJR, ao BIE e a LIEN.

E, aqui, destacamos um outro aspecto evidenciado em nosso estudo, a circulação das ideias relacionadas à Escola Nova, defendidas e materializadas na legislação, em jornais e revistas, na imprensa oficial e pedagógica, nos cursos e conferências promovidos pelas associações e pelos departamentos de instrução, na criação de instituições e nas articulações para traduções e publicações de livros. As estratégias utilizadas para divulgação e apropriações das ideias, mesclam-se ao interesse pelos intercâmbios pedagógicos. Na constituição da LIEN e do BIE verifica-se o interesse em congregar e receber contribuições dos diferentes países, entre eles, o Brasil. O IJJR legitimava-se e consolidava-se como centro de referência da renovação pedagógica por meio de estratégias que visavam tanto a atração de estudantes quanto o envio de seus professores a outras localidades. O Brasil, seus intelectuais e instituições, por sua vez, desejava conhecer na mesma medida em que buscava ser conhecido. Assim, destacamos o interesse e as ações para divulgar as reformas realizadas e os livros publicados, a exemplo das publicações dos textos brasileiros na PEN e a participação em congressos internacionais.

Ao longo da nossa tese, fomos seguindo os fios e desvelando as conexões entre os sujeitos e seus papéis nessa trama, ao mesmo tempo que demonstramos a inserção do Brasil no Movimento Internacional da Escola Nova. Algumas lacunas ainda permanecem sem resposta, quem teria convidado Claparède em 1921? teriam contribuído para esse convite Francisco Lins ou Carneiro Leão que, em 1920, procedeu a reforma do Ensino? Qual o papel de Francisco Lins na organização da EA e na escolha dos intelectuais do IJJR para ali atuarem?

O entrelaçamento de sujeitos, as relações construídas entre intelectuais brasileiros e europeus, as ações políticas e administrativas, os textos traduzidos, as conferências e as viagens

pedagógicas representam elementos constituintes de uma circulação de ideias que alimentou, no Brasil, o movimento da Escola Nova. A história do movimento da Escola Nova no Brasil é, notadamente, um espaço de interesse de estudo diversamente explorado, mas ainda em aberto na historiografia brasileira. O caminho que percorremos ao longo da escrita da tese propõe um ajuste na escala de observação situando esse movimento nacional no movimento internacional, privilegiando a Suíça e o Instituto Jean Jacques Rousseau como um importante *hub* neste movimento.

Longe de pretender apresentar um panorama acabado sobre a temática, ressaltamos que cada uma das paradas que realizamos neste trabalho poderia conduzir a outros caminhos e a novas pesquisas. Cada intelectual que buscamos conhecer, cada instituição que nos aproximamos, cada rede que buscamos desvelar pode conduzir a novas e ricas pesquisas no campo da História da Educação.

Como explicitamos ao longo do nosso texto, as viagens transformam, enriquecem, mudam as trajetórias da vida. Finalizar, nunca concluir, esse texto representa também o encerramento de um ciclo. Uma viagem que iniciamos lá em 2016, quando ingressamos como aluna especial pela primeira vez; em 2018, quando iniciamos o Mestrado; em 2020, quando, no mesmo dia, encerramos o Mestrado e já partimos para uma nova travessia: o doutorado. E, agora, concluímos essa viagem na certeza de que queremos voltar, ou ir para outro lugar.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. Boitempo: Esquecer para lembrar / Carlos Drummond de Andrade; posfácio John Gledson. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ANTIPOFF, Helena. Edouard Claparede – homem e educador. In: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff**. Fundamentos da Educação. v. 2. Belo Horizonte, Minas Gerais: Imprensa Oficial, 1992, p. 215 – 222.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 5. Ed. São Paulo, SP: Educ, 2014.

ARAUJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antônio de Arruda Carneiro Leão. Verbete. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs). **Dicionário de educadores no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ – MEC – INEP, 2002, p. 114-122.

AUDEMARS, Mina, LAFENDEL, Louise. La Maison des Petits de l'Institut J.J. Rousseau. Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1923, 40 p. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37226>. Acesso em : 10 maio 2022.

AZEVEDO, Laís Paula de Medeiros Campos. As viagens pedagógicas de Nestor dos Santos Lima e a educação no Rio Grande do Norte na Primeira República. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020

AZEVEDO, L.P.M.C.; CARLOS, N.L.S.D.; MEDEIROS NETA, O.M. A produção do conhecimento sobre a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação. **Escola em tempos de conexões**. v.1. / Organizadores, Paula Almeida de Castro, Gessika Cecília Carvalho da Silva, Alex Vieira da Silva, Givanildo da Silva, Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti. Campina Grande: Realize editora, 2022, p. 1086-1101. ISBN 978-65-86901-49-8 DOI 10.46943/VII.CONEDU.2021.01.000

BARROS, José D'Assunção. Os Campos da História – uma introdução às especialidades da História. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, p. 17 -35, dez. 2004

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos : estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927 – 1930). In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP; Uberlândia, MG: Autores Associados; UDUFU, 2011, p. 155-176.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOMENY, Helena Mana Bousquet. **Os intelectuais da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2003.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista. 1996

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999, p. 253-281.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 36, n. 1, 2010, p. 207-225. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000100002>. Acesso em: 10 set. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes.; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da História Oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto. A Escola Modelo anexa à Escola Normal de Campos: a experiência da "Seis de Março" (1916-1932). Dissertação (Mestrado em Educação) Niterói: UFF. 216 f. 2006.

BOVET, Pierre. Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932, 195 p. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985>. Acesso em : jun. 2021.

BOVET, Pierre (Ed.). L'Intermédiaire des Educateurs - Novembre 1912. **L'Intermédiaire des Éducateurs**, 1912, vol. 1, no. 2, p. 17-32. Disponível em : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:127770>. Acesso em jun. 2021.

BOVET, Pierre. Léon Walther et la technopsychologie du travail industriel. **Journal de Genève**. n. 103. 02 mai 1963, p. 02. Disponível em : https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1963_05_03/2/article/7404809/%22%C3%A9on%20walther%22. Acesso em 12 set. 2022.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. Estudos históricos, v. 33, n. 69, p. 196-219, 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/issue/view/4179>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BROOKS, Chay. The apostle of internationalism: Stephen Duggan and the geopolitics of international education. **Political Geography**. v. 49. 2015, p. 64-73. ISSN 0962-6298. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2015.05.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0962629815000402>. Acesso em: 07 jan. 2023.

BURKE, Peter. Abertura, a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____ (Org.) A escrita da História: novas perspectivas. 2a ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2011.
CAMPOS, Regina Helena de Freitas Campos (Org.). Helena Antipoff: textos escolhidos. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CAMPOS, R. H. DE F.; GOUVEA, M. C. S. DE; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2[35], 2014, p. 215-242.

CAMPOS, R. H. DE F. O acervo Helena Antipoff como laboratório de pesquisa sobre a história das Ciências da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, set./out. 2018, p. 83-101. DOI: 10.1590/0104-4060.62648.

CARDOSO, Silmara Fátima. Viajar é inventar o futuro: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Dissertação. 158f. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2011.

CARDOSO, Silmara Fátima. Diários de viagem de Anísio Teixeira: razões e sentidos de uma escrita de “si” e do “outro”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 94. n. 236. 2013, p. 11-31 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3fwwxZJxXKqSQ7HRJD3F3qP/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 mar. 2022.

CARDOSO, Silmara Fátima. "Viajar é ser autor de muitas histórias": experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929 - 1935). Tese. 229f. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. 2015.

CARUSO, Andrea. Traço de União como Vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina. Rio de Janeiro: *Dissertação* (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

CARVALHO, Carlos Henrique; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930) - The mineiro-like modernizing project: administrative reforms and teachers education (Minas Gerais, 1906-1930). **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 49, 2016, p. 255–271, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60386>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2007, p. 277-293.

CENTOFANTI, Rogério. Radecki e a Psicologia no Brasil. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 3, n. 1, 1982 p. 2-50. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8931982000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito**: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHAMON, Carla. Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 39 -64.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, abril. 1991, p. 173-191,

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. Ed. Rio de Janeiro; Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O homem de letras. In: Vovelle, Michel (Org.) **O Homem do Iluminismo**. Lisboa: Editorial Presença. 1996, p. 119 – 153.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução Cristina Antunes. 2. Ed. 3ª reimpressão. Belo Horizonte, MG : Autêntica Editora, 2017.

CLAPARÈDE, Édouard. Quelques mots sur le collège de Geneve. Librairie Stapelmour. Genève, 1892. In : CLAPARÈDE, Édouard. *Mélanges I* (1892-1906) . Genebra: [sn], 1906. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75007>. Acesso em : 19 abr. 2022.

CLAPAREDE, Édouard. La conception fonctionnelle de l'éducation. Bull, de la Soc. Libre pour l'étude psychol. de l'enfant, n. 75, nov. 1911. In : CLAPARÈDE, Édouard . *Mélanges II* (1907-1911). Genève, 1911. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75009>. Acesso em : 16 jun. 2022.

CLAPARÈDE, Édouard. Un Institut des Sciences de l'Éducation et les besoins auxquels il répond. Extrait des Archives de Psychologie, t. XII. Génene. Fév. 1912. In : CLAPARÈDE, Edouard. *Mélanges III* (1912-1916). Genève : 1916. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:75010>. Acesso em : 02 jan. 2022.

CLAPARÈDE, Édouard. Chronique de l'Institut. In : BOVET, Pierre (Ed.). *L'Intermédiaire des Educateurs* - vol. 1, no. 2, nov. 1912, p. 17-32. Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:127770>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CLAPAREDE, Édouard. The psychology of the child at Geneva and the J. J. Rousseau Institute. The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychoogy. v.22. n. 01. 1925, p. 92-104. In :

CLAPARÈDE, Édouard . *Mélanges IV* (1917-1927). Genève, 1927. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75012> . Acesso em : 16 jun. 2022.

CLAPARÈDE, Édouard. Edouard Claparède. In C. Murchison (Ed.). *A History of Psychology in Autobiography*, V. 1. Clark University Press, Worcester, Mars, 1930, p. 63-97.

CLAPARÈDE, Édouard. Cinquante Jours au Brésil. *L'Éducateur. L'Intermédiaire des éducateurs* n.140. 11 avril 1931, p. 113 – 118. In : PIERRE, Bovet (Ed.). *L'Intermédiaire des Educateurs – 1931. L'Intermédiaire des éducateurs.* n. [140] -145, 1931. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:129010>. Acesso em: 02 mai. 2021.

COQUOZ, Joseph. Le Home «Chez Nous» comme modèle d'attention à l'enfance The Home Chez Nous as a Model for Child Care. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació.* n.20. 2012, p. 27-46. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4385742> Acesso em 20 dez. 2022.

CZAKA, V. ; GERBER, R. et A. REYMOND. Vie et oeuvre d'Adolphe Ferrière (1879-1960). Chronologie de son existence. Première partie : 1879-1936. Disponível em : en <https://www.unige.ch/archives/aijrr/sourcesenligne/textes>. Acesso em jul. 2022.

DADICO, Luciana.; SIQUEIRA, Rogério Monteiro de. HENRI PIÉRON, ROBERTO MANGE E A HISTÓRIA DA PSICOTÉCNICA NO BRASIL: REPRESENTAÇÕES EM DISPUTA. **História da Educação**, v. 25, n. Hist. Educ., 2021 25, 2021.

DROUX, Joëlle *et al.* Arquivos Institut J.-J. Rousseau (AIJRR): l'Éducation nouvelle en héritage. In: *Hors-Texte*, 2013, n° 102, p. 32-38. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86986>.

EIROA, Matilde. El pasado en el presente: el conocimiento historiográfico en las fuentes digitales. **Ayer: Revista de História Contemporânea**, v. 110, n. 2, 2018, p. 83-109.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. *Revista História da Educação*. v.1, n.2. Pelotas, 1997, p. 111-125

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VIEGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2008, p. 77-97.

FARRERO, Jordi Garcia; GUTIÉRREZ, Cristian Martínez. El “Espíritu de Ginebra”: una visión desde el movimiento de la Éducation Nouvelle. In: Vilafranca i Manguán, Isabel; Raichs, Raquel Cercós (Eds). *Ciudades pedagógicas europeas: hacia una cartografía educativa*. Pedagogías. Edicions de la Universitat de Barcelona. 2021, 135 – 154.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*. 43, n.2. 2007, p. 185-197.

FUCHS, Eckhardt. The creation of new international networks in education: the league of nations and educational organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, London, v. 43, n. 2, p. 199-209, abr. 2007.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 2ª reimpressão. São Paulo : Companhia das Letras, 2007.

GUTIERREZ, Laurent. La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. In : Spirale. Revue de recherches en éducation, n. 45. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? 2010, p. 29-42. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1155>.

HAMELINE, Daniel. Les premières années de *Pour l'Ère nouvelle* : militantisme et propagande ? **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, v. 35, n 4, 2002.

HAMELINE, Daniel ; NÓVOA, Antônio. Autobiografia inédita de António Sérgio Escrita aos 32 anos no Livre d'Or do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genève). **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 29. 1990, p. 141-177. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/679/1/21193_0254-1106_141-174.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

HAMELINE, Daniel. Édouard Claparède. Daniel Hameline; Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias (Orgs.). **Coleção Educadores**. 148 p. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: o breve século XX 1914 – 1991**. Trad. Marcos Santarrita. 2 ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

HOFSTETTER, Rita. The Construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912–1948). *Paedagogica Historica*. v. 40. n. 5-6. 2004, p. 657 – 683. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293706>.

HOFSTETTER, Rita . Genève : creuset des sciences de l'éducation : (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle). Genebra : Droz, 2010. (Travaux de sciences sociales ; 216) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20279> .

HOFSTETTER, Rita. Rousseau, le Copernic de la pédagogie ? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 2012, no. 19, p. 71-96

HOFSTETTER, Rita. Building an “international code for public education”: Behind the scenes at the International Bureau of Education (1925–1946). *Prospects* **45**. 2015, p. 31–48. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9336-3>.

HOFSTETTER, Rita, MOLE, Frédéric. Del Institut Rousseau al Bureau international d'éducation: el « esprit de Genebra » en la Nueva educacion. In: La nueva educacion. En el centenario del Instituto-Escuela. 2019. p. 111-123. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:128431>

HOFSTETTER, Rita, DROUX, Joëlle, CHRISTIAN, Michel, (eds.). *Construire la paix par l'éducation : réseaux et mouvements internationaux au XXe siècle. Genève au coeur d'une utopia*. Neuchâtel : Alphil, 2020. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:133502>.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias importação – exportação. . In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 294 -314.

IANNI, Octávio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927). Organização: Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. - Brasília: INEP, 1997.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida. Reformas Educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na História da educação brasileira**. EDUFES, Vitória, 2011, p. 217-250.

KULESZA, W. A. Genealogia da Escola Nova no Brasil. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 83-92, set./fev. 2002. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 13 fev 2022

KUHLMANN JR, Moysés. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais, 1862-1922. Universidade de São Francisco, Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2001.

KUNTZ, Joëlle. GENÈVE Histoire d'une vocation Internationale. Editions ZOE | République et Canton de Genève. 2010. Disponível em : <https://www.geneve-int.ch/sites/default/files/2019-07/JK-ONU-fr.pdf>. Acesso em 12 out. 2022.

LACOMBE, Laura Jacobina. Comunicação sobre o Bureau International D'éducation. In: **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)**. Organização: Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. - Brasília: INEP, 1997, p. 99.

LACOMBE, Laura Jacobina. A Educação e a Paz. In: **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)**. Organização: Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. - Brasília: INEP, 1997, p. 132-135.

LAWN, Martin. “Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças”. Trad.: Rafaela Silva Rabelo. Revista Brasileira de História da Educação 14, n. 1. 2014, p. 127-144.

LE GOFF, Jacques. Documento/ Monumento. In: _____. **História e Memória**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990, p. 535-553.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212. 2005, p. 163-178.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. Boletim Historiar, n. 2, p. 45-57, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/historiar/article/view/2127>. Acesso em: 13 fev. 2022.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das Instituições Educativas em perspectiva. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.) História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p.91-103

MARTINEAU, Stéphane. Jean-Jacques Rousseau – o Copérnico da pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. A Pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução: Lucy Magalhães. Editora Vozes: Petrópolis/RJ. p. 149-72. 2010.

MAZUREK, J. A grande guerra do homem branco. **Revista História: Debates e Tendências**, v. 14, n. 2, p. 270-279, 15 dez. 2014.

MELO, Cleide Maria Maciel de. A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais 1927. Tese. 241 f. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação/FAE da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. 2010.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. N. 14, 2000, p. 131-150. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>>. Acesso em 07 jan, 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; MARTINEZ, Sílvia Alícia. Antonia Ribeiro de Castro Lopes. Verbete. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs). **Dicionário de educadores no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora UFRJ – MEC – INEP, 2002, p. 89-96.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Entre cartas e cartões postais: uma inspiradora travessia. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 246 – 276.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias”. Revista Interinstitucional Artes de Educar 2, no. Especial. Jun-out, 2016, p.253-265.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. “Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem”. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica 2, n. 5, 2017, 330-342.

MIGNOT, A. C. Viagens e narrativas (auto)biográficas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 5, p. 263-267, 31 ago. 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; PIRES, Raquel Lopes. Entre ‘verdadeiros apóstolos’: uma educadora brasileira no Congrès International D’éducation Nouvelle (locarno – 1927). Revista da FAEEBA. Universidade do Estado da Bahia. v.28. n.54. 2019, p. 125-138. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p125-138>.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs) Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP; Uberlândia, MG: Autores Associados; UDUFU, 2011.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio". **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 27, n. 2, 2007, p. 25-34, dez. 2007. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2007000200004. Acesso em: 12 out. 2022.

MONARCHA, Carlos. Trajetória de um autodidata. In: MENEZES, Lis Angelis Padilha (Org.). Educadores paulistas: histórias de vida e ações no âmbito educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2022, s/p.

MONÇÃO, Vinicius. Uso de software na pesquisa em história da educação: a revista The New Era sob a ótica da história digital. RABELO, Rafaela Silva, VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova em Circuito Internacional: cem anos da New Education Fellowship. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2021, p. 89-111.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP. 2009.

NASSIF, Lilian Erichsen, CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. *Memorandum*, v. 9, 2005, p. 91-104. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NASSIF, Lilian Erichsen. O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental. Tese. 169f. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2008

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional. V.3. n.5. 2008, p. 13-31.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. Proj. História. São Paulo, 1993, p. 7 – 28.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria & Educação**. n.6, 1992. p.151-182.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. 15ª Reunião Anual da Anped. **Cadernos Anped n.05**. Porto Alegre, 1993, p. 07 – 64.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937**. 10. ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 143-162.

NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; CUNHA, Célio (Orgs.) O Manifesto Educador: os Pioneiros 80 anos depois. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, número especial, 2015, p. 51-88.

OLIVEIRA, José Lourenço de. O educador Lúcio dos Santos. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/lourenco/banco/EH09.html> . Acesso em: 02 jan. 2023.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Uma nova era na escola mineira: a reforma Francisco Campos e Mário Casasanta. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Orgs.). **História e Memória da Escola Nova**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003, p. 75 – 116.

PIMENTA, Jussara Santos. As duas margens do Atlântico: um projeto de integração entre dois povos na viagem de Cecília Meireles a Portugal (1934). Tese. Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 374f. 2008.

PIRES, Raquel Lopes. Além das viagens: sociabilidades de Adolphe Ferrière com educadores brasileiros. In: XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2020, Cuiabá. **Anais de Trabalhos Completos**, 2020. v. 9. p. 92-100.

PIRES, Raquel Lopes. UM PASSEIO À TIJUCA: visita de Adolphe Ferrière ao Rio de Janeiro publicada no jornal Diário da Noite (1930). In: XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação, 2021, Lisboa. *Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação*, 2021. p. 3231-3248. Disponível em: <http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2021/07/Libro-de-Actas-CIHELA.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PLASSART, Ana; WHITE, Rebekah C. Théodore Flournoy on synaesthetic personification. *Journal of the History of the Neurosciences*. v. 26, n. 1, 2017, p. 1-14.

PORTUGAL, Silvia. Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/271/271.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022

RABELO, Rafaela Silva. Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos. **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, v. 21, n. 43, p. 67-96, jan./jun. 2019.

RABELO, Rafaela Silva, VIDAL, Diana Gonçalves. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. In: RABELO, Rafaela Silva, VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Movimento internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2020, p. 25-47.

RABELO, Rafaela Silva, VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola Nova em Circuito Internacional: cem anos da New Education Fellowship*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2021.

REVEL, Jacques (Org.). Jogos de Escala: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RICOEUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas: EdUnicamp, 2007.

ROCHA, Ana Cristina S. M. Entre o Brasil e os Estados Unidos: intelectuais, ideias e projetos de educação (1927 – 1935). Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC-Rio, Ed. FIOCRUZ, 2020.

ROLDÁN VERA, Eugenia. Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Ciclo de debates “Novas fronteiras e enfrentamentos na História da Educação”. Mesa Redonda 2 – História Transnacional da Educação. Youtube. 13 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MB2PHw5QaUs>.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. Introduction: The Transnational in the History of Education. In: Fuchs, E., and E. Roldán Vera (Eds.), **The Transnational in the History of Education**, Concepts and Perspectives. Global Histories of Education, Palgrave macmilan. 2019, p. 01 – 48. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1_1

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na História da Educação. Educação e Pesquisa. Seção Traduções. 47. São Paulo, SP 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROTA JÚNIOR, César. Recepção e circulação de testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946). Tese. 156 f. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

RUCHAT, Martine. Hélène Antipoff : muse et disciplie d'Edouard Claparède, d'après leur correspondance, 1924-1940. Boletim do CDPHA Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 2004, no. 17, p. 8-17. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88372>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RUCHAT, Martine. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). Revista Brasileira de História da Educação. n.17. mai-ago, 2008, p. 181-205. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583>. Acesso em : 10 jun. 2022.

RUCHAT, Martine. Marguerite Soubeyran et Hélène Antipoff : élèves d'Edouard Claparède et de l'Institut Jean-Jacques Rousseau 1912-1930. In : Delpal, B. L'album de Beauvallon : fondation et période historique de l'école (1929-1945). PMH éd., 2014. Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88050>.

SANFELICE, José Luis. História e historiografia de instituições escolares. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 9, n. 35, p. 183–200, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i35.8639622. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639622>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANJAD, Nelson. CASTRO, Anna Raquel de Matos. Comércio, política e ciência nas exposições internacionais. O Brasil em Turim, 1911. Parte 1. *Varia História* [online]. 2015, v. 31, n. 57. Belo Horizonte, set/dez 2015, p. 819-861. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-87752015000300007>. Acesso em: 03 out. 2022.

SAVIANI, Demerval. Instituições Escolares no Brasil: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, v. 4, 4 mar. 2008.

SANTOS, Daise Silva dos. Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917). 2020. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Arlette Pinto de Oliveira e (Org). Páginas da história : notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928. 187 p. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SILVA, Emerson Correia da. As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973). Tese. 185 f. Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 231-269.

SIRINELLI, Jean-François. As Elites Culturais. In : RIOUX, Jean-Pierre ; SIRINELLI, Jean-François. **Para uma história Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 259-280

SOËTARD, Michel. Jean-Jacques Rousseau. Tradução : Verone Lane Rodrigues Doliveira. **Coleção Educadores**. 100 p. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a.

SOËTARD, Michel. Johann Pestalozzi Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. **Coleção Educadores**. 112 p. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b.

SOBE, Noah W. Entrelaçamentos e troca cultural na história da educação: mobilizando John Dewey no período entre guerras. **Revista Brasileira de História de Educação**. v. n. 3 [21] 2009, p. 13-38. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38539>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate; REVEL, Jacques. Introduction: Space and Scale in Transnational History. **The International History Review**, v. 33, n. 4, p. 573-584, 2011.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n.14. maio – ago, 2000, p. 61 – 88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 9 dez. 2022.

VAN GORP, Angelo. From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871–1932). *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 2007, p. 135-150. <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755>.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 28, n. 1. 2002, p. 31-50. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100003>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 39, n. 3. 2013, p. 577-588. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>.

VIDAL, Diana Gonçalves. História transnacional da educação: (des)conexões entre Brasil e a New Education Fellowship (1920-1948). In: ARATA, Nicolás; PINEAU, Pablo (Coordenadores). **Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019, p. 119-133.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação*. v. 18, n. 1, 2019, p. 208-220.

VIDAL, Diana Gonçalves.; RABELO, Rafaela Silva (Org.). *Movimento internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2020.

VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. Fórmula e utopia: o movimento internacional da educação nova. **Sarmiento**, n. 25, 2021, p. 23-50. <https://doi.org/10.17979/srgphe.2021.25.0.8600>.

VIDAL, Diana G.; ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 177–194, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 25 maio 2022.

VIEIRA, Ivone Luzia. Jeanne Milde: noventa anos de história. **Educação em Revista**. n.11. Belo Horizonte, 1990, p. 81-84. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n11/n11a30.pdf>. Acesso em 19 jan. 2023.

VIEIRA, Sofia Lercher. Frota Pessoa (Coleção Educadores). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

VINAO, Antonio. Viajes que educan. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). **Viagens Pedagógicas**. São Paulo, Cortez, 2007, p. 18 -38.

WARDE, Mirian Jorge. AS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ: Brasil, Estados Unidos, Turquia, França, Alemanha... nas primeiras décadas do século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.

27, n. 3, 2020, p. 336–362. DOI: 10.18764/2178-2229.v28n3p336-362. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15989>. Acesso em: 19 jan. 2023.

WARDE, Mirian Jorge. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 190–221, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34632>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WARDE, Mirian Jorge. Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escritas de Anísio Teixeira. *Proj. História*. 32, São Paulo, 2006, p. 171-189. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2423/1513%3E%20Acesso>. Acesso em: 13 fev. 2022.

WALTHER, Léon. **Techno-psicologia do Trabalho Industrial**. Trad. e pref. Lourenço Filho. Pref. Edouard Claparède. Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na História da Educação brasileira. In: COLÓQUIO NACIONAL 70 ANOS DO MANIFESTO DOS PIONEIROS: um legado educacional em debate, 2002, Belo Horizonte e Pedro Leopoldo. **Anais...** ago. 2002. Disponível em: http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br/web/ence/Libania_Manifesto.pdf. Acesso em: jan 2022.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa: algumas considerações metodológicas. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História/PUCSP**, São Paulo, n. 4, p. 90, 1985. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12410/8995>. Acesso em 12 maio, 2019.

Acervos e Repositórios Digitais

ARCHIVES INSTITUT J-J. ROUSSEAU. Université de Genève. <https://www.unige.ch/archives/aijjr/>.

FONDATION JEAN PIAGET. <https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>.

HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA. Fundação Biblioteca Nacional. <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>.

LE TEMPS. <https://www.letempsarchives.ch/>.

L'ÉDUCATEUR. ETH ZURICK. E-Periodica. <https://www.e-periodica.ch/digbib/vollist?var=true&UID=edu-001&id=browse&id2=browse1>.

L'INTERMEDIAIRE DES EDUCATEURS. Université de Genève. https://archive-ouverte.unige.ch/documents/advanced_search?field1=journal.marc&value1=L%27Interm%C3%A9diaire+des+%C3%A9ducateurs.

POUR L'ERE NOUVELLE. Revue de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle. Université de Caen. https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html.

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/>.

Jornais e Revistas

BULLETIN DE LA SOCIETE PEDAGOGIQUE GENEVOISE. Inauguration de l'Institut J. - J. Rousseau. nº 4, 1912, p. 50. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=bpg-001%3A1912%3A0%3A%3A61#119>. Acesso em 08 ago. 2022.

BUREAU INTERNATIONAL D 'ÉDUCATION. Premier cours spécial pour le personnel enseignant. Comment faire connaître la Société des et développer l'esprit de coopération internationale In : CLAPARÈDE, Edouard. **Mélanges V (1928-1931)**. Genève : [sn], 1931. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75013>.

A.B.C. (RJ). A educação da criança na palavra de uma conferencista. Ed. 541. 18 de julho de 1925, p. 09.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Revista Schola. Anno 1. Num. 1. jan. Rio de Janeiro, 1930.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Revista Schola. Anno 1. Num. 6. jul. Rio de Janeiro, 1930.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Revista Schola. Anno 1. Num. 8. nov. Rio de Janeiro, 1930.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). Revista Schola. A 1ª conferencia do Professor Claparède – o sentido de inferioridade. Anno 2. Num. 9. fev. Rio de Janeiro, 1930, p. 287 – 291.

ARCHIVOS BRASILEIROS DE HYGIENE MENTAL. Rio de Janeiro. Ano I. n. 1. março 1925.

ARCHIVOS BRASILEIROS DE PSYCHIATRIA, NEUROLOGIA E MEDICINA LEGAL DO RIO DE JANEIRO. Escola das Sciencias da Educação. Ano IX, nº 1 e 2, Oficinas de Typ e Encad. do Hospital Nacional de Alienados, 1913, p. 151-152.

A ESCOLA PRIMÁRIA (RJ). Jogos Educativos Brasileiros e seu papel psycho sensorial da Criança. Anno XV, n. 5. agosto 1931, p. 15.

A NAÇÃO (RJ). O regresso da professora Artus Perrelet. Ed. 135. 20 de julho de 1933, p. 02

A NOITE (RJ). Ed. 6917. 28 de fevereiro de 1931, p. 03

CORREIO DA MANHÃ (RJ). A chegada de uma missão pedagógica contratada pelo governo do E. de Minas. Ed. 10472. 22 de fevereiro de 1929, p. 03

CORREIO DA MANHÃ (RJ). Edição 09301. 26 de maio de 1925, p. 03.

CORREIO DA MANHÃ (RJ). Ed. 10580. 28 de junho de 1929, p. 05.

CORREIO DA MANHÃ (RJ). Edição 10647. 14 de setembro de 1929, p. 08.

CORREIO DA MANHÃ (RJ). As conferencias pedagogicas da instrucção primaria. Edição 10710. 27 de novembro 1929, p. 08.

CORREIO DA MANHÃ (RJ). Bureau Internacional de Educação. Ed. 11235. 01 de agosto de 1931, p. 03.

CORREIO DA MANHÃ (RJ). Um curso sobre educação. Ed. 11641. 17 de novembro de 1932, p. 03.

CRITICA (RJ). Uma infâmia sem perdão – O Governo de Minas transformado numa feitoria de Antonio Carlos e seus indecentes secretários. Ed. 361. 11 de janeiro de 1930, p. 03

DIÁRIO DA MANHÃ (ES). O problema do Ensino em Minas. Ed. 791. 29 de março de 1928, p. 03.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). A formação da joven educadora – como se trabalha na Suissa na *Maison des Petits*. Ed. 030. 11 de junho de 1930, p. 07.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Visita de um notável pedagogo. Ed. 22. 03 de julho de 1930, p. 05.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Liga Brasileira de Hygiene Mental - Professora Helena Antipoff. Página de Educação. 26 de julho de 1930, p. 07.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Claparède na Associação Brasileira de Educação. Ed. 97. 16 de setembro de 1930, p. 04

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Algumas considerações sobre tests de intelligencia. Ed. 102. 21 de setembro de 1930, p. 04

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Os jogos educativos – como orientá-los: A conferencia de mme. Arthus Perrelet. Ed. 136. 24 de outubro de 1930, p. 06

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Desenho, modelagem e jogos educativos. Ed. 320. 29 de abril de 1931, p. 07

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Bureau Internacional de Educação. Ed 294. 03 de abril de 1931, p. 07.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (RJ). Essa admirável Mme Artus. A fulguração de uma vida ao serviço da criança. Ed. 345. 24 de maio de 1931, p. 06

DIÁRIO NACIONAL: a democracia em marcha (SP). Professor Leon Walther. Ed. 645. 08 de agosto de 1929, p. 14.

DIÁRIO NACIONAL: a democracia em marcha (SP). Ed. 660. 25 de agosto de 1929, p. 02.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO (PE). Ed. 080. 06 de abril de 1922, p. 01.

JORNAL DE QUELUZ (MG). Uma embaixada pedagógica em Minas. Ed. 154. 23 de fevereiro de 1929, p. 04

JORNAL DO BRASIL (RJ). Curso Jacobina. 05 de abril de 1925, p. 13.

JORNAL DO BRASIL (RJ). Ed. 161. 07 de julho de 1925, p.11.

JORNAL DO BRASIL (RJ). A instrução publica no Brasil – Uma carta do organizador o Congresso Internacional de Educação, de Locarno. Ed. 249. 19 de outubro de 1927, p. 06.

JORNAL DO BRASIL (RJ). Ed. 047. 23 de fevereiro de 1929, p. 08.

JORNAL DO BRASIL (RJ). Ed. 220. 13 de setembro de 1929, p. 22.

JORNAL DO BRASIL (RJ). Associação Brasileira de Educação. Ed. 312. 29 de dezembro de 1929, p. 10.

JORNAL DO COMMERCIO (RJ). ED. 04. 04 de janeiro de 1930, p. 03.

JORNAL DO COMMERCIO (RJ). Ed. 258. 29 de outubro de 1930, p. 01.

JORNAL DO COMMERCIO (RJ). ED. 269. 12 de novembro de 1932, p. 07.

MINAS GERAIS. Mensagem apresentada pelo Presidente do Estado de Minas Geraes Antonio Carlos de Andrade ao Congresso Mineiro. Imprensa Oficial. Belo Horizonte. 14 de julho de 1928.

O IMPARCIAL (RJ). Ed. 1581. 19 de abril de 1923, p. 12

O JORNAL (RJ). Uma visita às escolas de Genebra através do pensamento da senhorita Lacombe. Ed. 2009. 08 de julho de 1925, p. 05.

O JORNAL (RJ). Minas no Collegio de Professores da Universidade de Columbia. Dr. Carlos Sá. Ed. 3151. 02 de março de 1929, p. 01; 03.

O JORNAL (RJ). Embaixada pedagógica para Minas Geraes. Ed. 3144. 22 de fevereiro de 1929, p. 04.

O JORNAL (RJ). Modernas diretrizes pedagógicas: duas horas de palestras com as professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Ed. 3415. 04 de janeiro de 1930, p. 02.

O JORNAL (RJ). Modernas diretrizes pedagógicas: duas horas de palestras com as professoras da Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte. Ed. 3417. 07 de janeiro de 1930, p. 03

O JORNAL (RJ). A próxima visita do professor Clapared ao Brasil. Ed. 03628. 10 de setembro de 1930, p. 03.

O JORNAL (RJ). Depois de visitarem alguns estabelecimentos de ensino nos E. Unidos, regressaram ao Rio, pelo “Pan America”, alguns dos delegados da Associação Brasileira de Educação. Ed. 3468. 07 de março de 1930, p. 05

O JORNAL (RJ). Dr. Stephen P. Duggan. Ed. 3959. 02 de outubro de 1931, p. 02.

O PAIZ (RJ). Associação Brasileira de Educação. Ed. 16181. 07 de fevereiro de 1929, p. 05.

O PAIZ (RJ). Associação Brasileira de Educação. Ed. 16196. 22 de fevereiro de 1929, p. 07.

O PAIZ (RJ). Para reorganizar a instrução de Minas Geraes. Ed. 16199. 25/26 de fevereiro de 1929, p. 02

O PAIZ (RJ). Associação Brasileira de Educação. Ed. 16111. 29 de novembro de 1928, p. 08

REVISTA BRASILEIRA DE ENSINO (RJ). Anno 01. Num. 02. Ago. 1925, p. 29.

JOURNAL DE GENÈVE. École des sciences de l'éducation. N. 1719 janvier 1912.p. 04. Disponível em: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1912_01_19/4/article/5779844. Acesso em: 13 set 2022.

JOURNAL DE GENÈVE. 24 aout 1912, p. 06. Disponível em: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1912_08_24/6/article/5867158. Acesso em 13 set. 2022.

JOURNAL DE GENÈVE. 30 aout 1914, p. 04. Disponível em: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1914_08_30/4/article/6153606. Acesso em 13 set. 2022.

JOURNAL DE GENÈVE. La technopsychologie. 17 décembre 1926. P. 01. Disponível em: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1926_12_17/1/article/6285938/%22L%C3%89ON%20WALTHER%22. Acesso em : 10 out. 2022.

JOURNAL DE GENÈVE. M. Edouard Claparède au Brésil. 18 octobre 1930, p. 06. Disponível em: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1930_10_18/6/article/5579301/%22clapar%C3%A8de%22. Acesso em : 05 jan. 2023.

JOURNAL DE GENÈVE. Institut des Sciences de l'éducation. 04 février 1929. Disponível a partir de: https://www.letempsarchives.ch/page/JDG_1929_02_04/4/article/6537201/%22artus%20perrilet%22. Acesso em: 10 dez. 2022.

LA GAZETTE DE LAUSANNE. n.239. 3 septembre 1912, p. 05. Disponível em : https://www.letempsarchives.ch/page/GDL_1912_09_03/5. Acesso em: 13 set. 2022.

EDUCAÇÃO E PEDIATRIA (RJ). O crescimento durante a idade escolar. Ano II. Ed. 08. Rio de Janeiro, 1914, p. 74. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=305774&pesq=%22instituto%20rousseau%22&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.br&pagfis=672>. Acesso em 24 jul 2022.

O PHAROL (MG). Juiz de Fôra na Exposição de Turim. Ed. 269. 11 de novembro de 1910, p. 01. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=258822&Pesq=%22francisco%20lins%22&pagfis=27163>. Acesso em: set 2022.

REVISTA DO ENSINO. Órgão oficial da Diretoria de Instrução. Ano 3, n. 21, maio e junho. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1927a.

REVISTA DO ENSINO. Órgão oficial da Diretoria de Instrução. Ano 3, n. 22, maio e junho. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1927b.