



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Raquel Lopes Pires

**ESCRITAS ITINERANTES: a Reforma da Instrução Pública do Distrito
Federal na revista *Pour l'Ère Nouvelle* e no *Boletim de Educação Pública*
(1927-1931)**

Rio de Janeiro

2021

Raquel Lopes Pires

**ESCRITAS ITINERANTES: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal na
revista *Pour l'Ère Nouvelle* e no *Boletim de Educação Pública* (1927-1931)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGE/UFRJ. Área de concentração: História, Sujeitos e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

PP667e PIREs, Raquel Lopes
ESCRITAS ITINERANTES: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal na revista Pour l'Ère Nouvelle e no Boletim de Educação Pública (1927-1931) / Raquel Lopes PIREs. -- Rio de Janeiro, 2021. 250 f.

Orientador: José Cláudio Sooma Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. História da Educação. 2. Adolphe Ferrière. 3. Fernando de Azevedo. 4. Educação Nova. I. Silva, José Cláudio Sooma, orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa da Dissertação de Mestrado de Raquel Lopes Pires,
realizada em 27 de outubro de 2021.

Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva (UFRJ)

Prof. Dr. André Luiz Paulilo (UNICAMP)

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Raquel Lopes Pires – candidata



José Cláudio Sooma Silva (UFRJ)

Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

À Maria de Lourdes (*in memoriam*), minha avó do coração, pelo amor
que excedia laços sanguíneos.

AGRADECIMENTOS

Os últimos anos não foram fáceis. O medo nos assolou e as constantes incertezas fizeram pensar e repensar na caminhada da vida. Ainda assim, houve dias de alegria e esperança que merecem ser lembrados. É, então, chegado o momento de olhar com gratidão aos passos que foram dados e, principalmente, aos que partilharam deste momento comigo.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado força e sabedoria para escolher os caminhos que me permitiram chegar até aqui. Pela oportunidade de concluir mais uma etapa. Sem Ele eu nada seria.

À minha mãe, Fátima, por todo amor e entrega em tantos anos. Por me ensinar a ser resiliente e sempre ter uma fé inabalável. Por todas as vezes que abriu mão das próprias vontades para me atender e proporcionar o melhor pessoal e profissionalmente. À minha irmã, Rebeca, por toda paciência e compreensão. Pelos copos d'água e pela sua enorme parceria. Por se alegrar com as minhas conquistas e por apoiar cada uma delas como se fossem suas. Igualmente às duas por serem meu lar.

Ao meu avô, Francisco, pelo cuidado, carinho e amor. Pela constante presença que, nas idas à Universidade ou a qualquer outro lugar, nunca deixou a solidão se aproximar. Por ser parceiro, incentivador e enorme torcedor. À minha avó, Sebastiana, por ser exemplo de luta e perseverança. Por seu amor e cuidado comigo desde o dia que nasci. Pelas sempre sábias palavras que, constantemente, me incentivam a sonhar e tentar realizar. À minha avó do coração, Maria de Lourdes, por ter mostrado que o amor excede laços sanguíneos. Embora não esteja mais presente fisicamente, sua lembrança me dá forças para continuar em busca dos meus maiores desejos.

À minha tia, Luciana, por todo carinho e apoio ao longo de toda uma vida. Pela intensidade que já nos permitiu partilhar momentos que me farão ser eternamente grata. Por me inspirar a ser melhor pessoal e profissionalmente. Ao meu tio, Adriano, pelas conversas, risadas, aprendizados e conselhos que me ajudaram a enxergar os menores “detalhes”. À minha afilhada, Isabela, por ser a grande companheira nos dias mais alegres e também nos mais difíceis. Pelo amor e amizade que desejo durarem por toda a nossa vida. Ao meu primo, Dante, que chegou para completar nossa família e multiplicar nosso carinho. A todos vocês por me receberem, amarem e acolherem tão bem todas as vezes que eu preciso de um “quartinho”.

Ao meu orientador, José Cláudio Sooma Silva, pela confiança, carinho e generosidade nessa caminhada. Com tantos “acazos” ela não foi fácil, mas sua paciência e incentivo sempre

me fizeram acreditar que seguíamos realmente juntos. Zé, seus ensinamentos, questionamentos, provocações e estímulos, assim como as preciosas correções, contribuíram significativamente com meu amadurecimento pessoal e profissional. Compartilho com você todos os possíveis méritos que esta produção possa ter.

Aos professores que aceitaram participar da banca de defesa: Libânia Nacif Xavier, André Luiz Paulilo, Diana Gonçalves Vidal e Katiene Nogueira da Silva. Por toda atenção na leitura e, igualmente, por contribuírem partilhando conhecimentos, críticas e sugestões que possam aprimorar o estudo.

Aos colegas do grupo de pesquisa: Felipe Carvalho, Rosana Alves, Tatiana Correia, Valter Valim, Juliana Martins, Clara Souza, Jessie Vidal e Luciana Almeida, por todos os momentos, conversas, sorrisos e textos compartilhados nestes anos. Em especial à Andrea Abrantes pela amizade, carinho, conselhos, dicas e sugestões na minha formação acadêmica e neste trabalho. Pelas idas ao metrô, as coxinhas e os inúmeros abraços. Assim como à Lizie Calmon e à Priscila Ferreira por compartilharem os almoços, conversas, angústias e alegrias no tempo em que ainda podíamos caminhar pelo *campus* da Praia Vermelha da UFRJ.

À Daise Santos e à Sara Amorim, pelas palavras amigas, conselhos, trocas, dicas e leituras. Por me ajudarem e incentivarem a insistir, resistir e não desistir. À Ana Chrystina Mignot, que tanto me ensinou no início desta trajetória acadêmica. Também àqueles que conheci nas disciplinas e nos eventos. Às amigas que a UERJ me deu. À secretária do PPGE/UFRJ, Solange Rosa, pela paciência e disponibilidade em me ajudar nas incontáveis solicitações.

Aos funcionários dos acervos que mesmo remotamente dedicaram-se a me ajudar, em especial à Elisabete Ribas e à Daniela Piantola do IEB/USP. E à Clarice Loureiro pela paciência e disposição ao me enviar, da Suíça, documentos tão preciosos.

Por fim agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa temporária e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pela bolsa Nota 10. Financiamentos que me ajudaram nos trabalhos e nas participações em eventos, que contribuíram com meu crescimento e conhecimento.

Sopra a brisa na vastidão
em quietude e imprevisto canto,
de natureza ora rude, ora mansidão.

Perceber-se... Que privilégio tanto!
Reaprender para reensinar força nova,
aprisionada em singular desencanto.

Permitir o urgente olhar que renova,
a independência vale que se persista,
mesmo quando o desafio a todos prova.

A tradição, rígida, deve ser revista,
o educar é comunhão que nos liberta
a ouvir o sorrir de cada nova conquista.

Permitir asas em almas abertas!

Adriano Vinagre

RESUMO

PIRES, Raquel Lopes. *Escritas itinerantes: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal na revista Pour l'Ère Nouvelle e no Boletim de Educação Pública (1927-1931)*. 2021. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Resumo: Compreender a circulação da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal pelas páginas da revista *Pour l'Ère Nouvelle* e do *Boletim de Educação Pública* é o objetivo desta pesquisa. Entre os anos de 1927 e 1930, Fernando de Azevedo e os demais membros da Diretoria Geral de Instrução Pública empreenderam um trabalho que tinha por finalidade reformular o sistema educacional da capital da República brasileira. Em seus discursos, o educador afirmava que se pautava em um ideal moderno, que conferiria à escola primária novos arranjos na tentativa de inculcar hábitos de disciplina e higiene na formação da infância. No último ano de sua administração, publicou quatro números dos Boletins que divulgavam os aspectos positivos desse trabalho, enunciando várias das atividades que foram implementadas sob o Decreto 2.940 de 22 de novembro de 1928. Esses impressos chegaram às mãos do educador Adolphe Ferrière, um dos mais importantes nomes do movimento da Educação Nova na Europa e que durante os meses de abril a outubro de 1930 realizou uma excursão por sete países da América do Sul. Tencionando perscrutar alguns dos acasos, acontecimentos, acordos e disputas que estiveram envolvidos na itinerância desse empreendimento, algumas categorias históricas foram empregadas. Para problematizar aspectos da trajetória profissional de Ferrière foi priorizado o estudo de Bourdieu (2006), considerando que tal operação consiste na fabricação (DE CERTEAU, 1982) de um, dentre outros itinerários possíveis. A compreensão desses sujeitos como *intelectuais mediadores* fundamentou-se nas discussões de Gomes e Hansen (2016). Já a análise das *redes de sociabilidade e solidariedade* estabelecidas entre eles, a fim de firmarem compromissos, esteve ancorada em Sirinelli (2003). No tocante à categoria de *moderno*, empregada nas retóricas de Azevedo como estratégia de convencimento, adotou-se a perspectiva de Le Goff (1990). Além das duas revistas, a pesquisa prestigiou a utilização de fontes como: recortes de jornais, fotografias, cartas e documentos oficiais digitalizados. A operação com a materialidade foi constituída com base nos trabalhos de Brasil e Nascimento (2020) e Chartier (1995; 1996; 2002). Dessa perspectiva, esta investigação almeja contribuir com o debate sobre a disseminação das ideias, métodos e modelos inspirados no movimento da Educação Nova de início do século XX.

Palavras-chave: História da Educação. Adolphe Ferrière. Fernando de Azevedo. Educação Nova.

ABSTRACT

PIRES, Raquel Lopes. *Itinerant writings: the Public Instruction Reform at the Federal District on Pour l'ère Nouvelle magazine and on Boletim de Educação Pública (1927-1931)*. 2021. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Abstract: Understanding the circulation of the Public Instruction Reform at the Federal District by the pages of the *Pour l'ère Nouvelle* magazine and on *Boletim de Educação Pública (Public Education Bulletins)* is the aim of this research. Between 1927 and 1930, Fernando de Azevedo and other members of the General Directorship of Public Instruction have undertaken a job that had the purpose of reshaping the educational system at the Brazilian Republic capital. In his expressions, the educator has assured to be based on a modern ideal, which would have granted Elementary school new arrangements for trying to instill discipline and hygiene habits in the formation of childhood. He has published four numbers of the *Bulletins* that disseminated the positive aspects of this job in the last year of his administration, pointing out many of the activities that were implemented under the Decree 2.940 of November 22, 1928. Adolphe Ferrière, one of the most important names of the New School Movement in Europe, has gotten his hands of those prints, and between April and October of 1930 he has gone on an excursion to seven countries of South America. Aiming to investigate some of the outcomes, happenings, agreements and disputes that were involved on the travelling of this endeavor, some historical categories were applied. In order to problematize some aspects of Ferrière's professional *path*, the studies of Bourdieu (2006) were prioritized, considering that this research consists of a *fabrication* (DE CERTEAU, 1982) of one of many possible paths. The comprehension of these people as *intellectual mediators* was substantiated by the discussions of Gomes and Hansen (2016). As for the *sociability and solidarity network* analysis, established among them in order to set agreements, was grounded in Sirinelli (2003). When it comes to the category of *modern*, applied in Azevedo's rhetoric as a strategy to convince others, Le Goff's (1990) perspective was adopted. Besides the two magazines, this research gave prestige to the usage of sources such as newspaper cuts, photographs, letters and digitized official documents. The operation with materiality was constituted based on the studies of Brasil and Nascimento (2020) and Chartier (1995; 1996; 2002). From this perspective, this investigation aims to contribute to the debate about the dissemination of ideas, methods and models inspired by the New School Movement dating from the beginning of the 20th century.

Keywords: History of Education; Adolphe Ferrière; Fernando de Azevedo; New School Movement.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 – Aspectos materiais da PEN.....	41
Quadro 1 – Edições dos Boletins do IJJR e do BIE publicados na PEN.....	52
Quadro 2 – Edições especiais da PEN sobre os congressos	58
Quadro 3 – Seção “Através das Revistas”.....	74
Quadro 4 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 1)	77
Quadro 5 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 2)	79
Quadro 6 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 3)	80
Quadro 7 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 4)	81
Quadro 8 – Seção “Bibliographia”	83
Tabela 2 – Quantidade de artigos escritos por Ferrière na PEN.....	104
Quadro 9 – Divisão do Decreto que organizou o ensino municipal do Distrito Federal.....	174
Quadro 10 – Uso das categorias moderna(s)/moderno(s) nos discursos proferidos por Fernando de Azevedo	177
Quadro 11 – Plano de distribuição da matéria.....	197

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Capa da DWZ.....	36
Imagem 2 – Capa da TNE	36
Imagem 3 – Capa da PEN.....	38
Imagem 4 – Capa da PEN.....	43
Imagem 5 – Capa da PEN.....	43
Imagem 6 – Capa da PEN.....	43
Imagem 7 – Capa da PEN.....	43
Imagem 8 – Quadro de anúncios dos livros de Ferrière publicados na PEN	57
Imagem 9 – Capa do BEP (número 1).....	70
Imagem 10 – Capa do BEP (número 2).....	70
Imagem 11 – Capa do BEP (número 3).....	70
Imagem 12 – Capa do BEP (número 4).....	70
Imagem 13 – Retrato de Adolphe Ferrière	98
Imagem 14 – Endereços dos contatos de Ferrière na América do Sul	112
Imagem 15 – Diário pessoal de Adolphe Ferrière	117
Imagem 16 – Adolphe Ferrière na sede da FNSE	137
Imagem 17 – Reportagem sobre a chegada de Ferrière ao Rio de Janeiro.....	139
Imagem 18 – <i>L'Éducation Nouvelle au Brésil</i>	144
Imagem 19 – <i>Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias</i>	157
Imagem 20 – <i>Boletim de Educação Pública</i> (número 1).....	157
Imagem 21 – <i>Pour l'Ère Nouvelle</i>	157
Imagem 22 – <i>Novos caminhos e novos fins</i>	157
Imagem 23 – Posse de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.....	167
Imagem 24 – Capa dos <i>Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias</i>	196
Imagem 25 – Desmante do Morro do Castelo.....	206

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
AML	Academia Maranhense de Letras
AIPG	Agência Internacional dos Prisioneiros de Guerra
ANL	Aliança Nacional Libertadora
AGCRJ	Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro
ABE	Associação Brasileira de Educação
BEP	Boletim de Educação Pública
BIE	<i>Bureau International d'Éducation</i>
BIEN	<i>Bureau International d'Éducation Nouvelle</i>
CMEB	Centro de Memória da Educação Brasileira
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil
CEPJA	Colégio Estadual Professor José Accioli
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DWZ	<i>Das Werdende Zeitalter</i>
DGIP	Diretoria Geral de Instrução Pública
EUA	Estados Unidos da América
FNSE	Federação Nacional das Sociedades de Educação
FBN	Fundação Biblioteca Nacional
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GFEN	Grupo Francês de Educação Nova
IC	Iniciação Científica
IJR	<i>Institut Jean-Jacques Rousseau</i>
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IAMG	Instituto dos Advogados de Minas Gerais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGSC	Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
LIEN	<i>Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle</i>
NEF	<i>New Education Fellowship</i>

OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMS	Organização Mundial da Saúde
OMEPE	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PD	Partido Democrático
PRF	Partido Republicano Federal
PRP	Partido Republicano Paulista
PEN	<i>Pour l'Ère Nouvelle</i>
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
REP	Revista de Educação Pública
SDN	Sociedade das Nações
UNIGE	Universidade de Genebra
UMG	Universidade de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAEN	<i>Université de Caen Normandie</i>
TNE	<i>The New Era</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – “É CURIOSO COMO NÃO SEI DIZER QUEM SOU”	15
CAPÍTULO I – MODELANDO O OLHAR: A EDUCAÇÃO <i>NOVA</i> PELAS PÁGINAS DE DOIS PERIÓDICOS	30
1.1 – Divulgando ideias: a emergência do órgão francófono	34
1.1.1 – <u>Um impresso (in)formador: características relacionadas à sua materialidade</u>	40
1.1.2 – <u>Estratégia editorial: escolhas, escritas e posicionamentos</u>	58
1.2 – Imagens e leituras da educação do Distrito Federal	66
CAPÍTULO II – “ONDE OS LAÇOS SE ATAM”: TECENDO REDES COM BRASILEIROS	91
2.1 – Entrecruzando a vida: construção de uma possível trajetória	95
2.2 – Última parada: Adolphe Ferrière pelas ruas da capital	114
2.2.1 – <u>Desembarque não autorizado?</u>	133
2.3 – “Estou a escrever isto no mar, em frente à Costa do Brasil”	143
CAPÍTULO III – ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: TEMPOS DO MODERNO	152
3.1 – Publicar para legitimar: um texto, quatro impressões	156
3.2 – Educar e administrar: Fernando de Azevedo à frente da DGIP	162
3.3 – Programas para as Escolas Primárias	195
3.4 – Reformulação da cidade do Rio de Janeiro: uma questão social e educacional	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS – “SERÁ QUE EU CHEGUEI AO FIM DE TODOS OS CAMINHOS...”	212
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	245
APÊNDICE 1 – Quadro dos artigos de Ferrière publicados na PEN	245
APÊNDICE 2 – Quadro das notícias sobre a viagem de Ferrière ao Brasil	248

INTRODUÇÃO

“É CURIOSO COMO NÃO SEI DIZER QUEM SOU”

Não, é que vivo em eterna mutação, com novas adaptações a meu renovado viver e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir. Vivo de esboços não acabados e vacilantes.

Clarice Lispector

Dentre as muitas maneiras aventadas para principiar esta narrativa, optei por colocar em relevo estas palavras de Clarice Lispector com a expectativa que se configurem como um convite à reflexão de que ao longo de nossas existências somos cercados de experiências que nos possibilitam, induzem ou impõem frequentes mutações. Nessa medida, muitas vezes defendemos a necessidade de coisas *novas* para que possamos vivenciar perspectivas, interesses e sonhos, questões que também se misturam a conflitos e sentimentos de incerteza. Corroborando com o poema em epígrafe, cumpre, então, ponderar que ao longo de minha trajetória tenho vivenciado constantes “novas adaptações a meu renovado viver e nunca chego ao fim de cada um dos modos de existir”, visto que “vivo de esboços não acabados e vacilantes”, numa constante que varia entre erros e acertos, alegrias e tristezas, realizações e frustrações. Assim, cabe descortinar alguns dos caminhos percorridos que motivaram e possibilitaram a fabricação deste estudo.

Tal construção teve início após meu ingresso no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2014. Naquele momento, a jovem moradora de Bangu, zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – que sempre estudou em escolas públicas e havia concluído o Ensino Médio Técnico em Formação de Professores¹ –, não fazia ideia do percurso que seria trilhado, mas sentia-se motivada pela realização de um sonho e pelas constantes buscas por aprendizados, amizades, amores, sabores, paisagens etc. Assim, interessada em concretizar pesquisas na área da Educação, no quarto período da graduação, em 2016, me inscrevi para ser bolsista de Iniciação Científica (IC)² sob orientação da professora Ana Chrystina Venancio Mignot, que estava vinculada ao campo da História da Educação.

De largada, participei do projeto “A ilusão do leitor: reformas do ensino nas cartas de professores publicadas na imprensa do Distrito Federal (1930-1935)”, que objetivava mapear e interpretar as possíveis adesões e resistências a algumas das dimensões prescritas nas

¹ No Colégio Estadual Professor José Accioli (CEPJA), localizado no bairro Marechal Hermes (RJ).

² Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Reformas educacionais idealizadas por Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) e implementadas no, então, Distrito Federal. O estudo foi desenvolvido a partir da análise das missivas de diversos professores que eram publicadas na seção “Cartas de Leitores” dos periódicos *Diário de Notícias*³ e *Jornal do Brasil*⁴. Nessa empreitada, localizei uma carta do educador suíço Adolphe Ferrière⁵, enviada ao então Ministro da Educação, Francisco Campos (1891-1968), na qual ele falava a respeito de um possível retorno ao Brasil. Instigada em compreender as possíveis razões pelas quais constava a escrita de um personagem estrangeiro, que provavelmente não era leitor do jornal, e ancorada nos estudos de Peres (2002) e Carvalho (2007), que, respectivamente, discorreram sobre as obras e a viagem que o educador fez, pude perceber que o suíço já havia passado pelo Brasil, no ano de 1930, após percorrer por seis meses alguns países da América do Sul. A partir daí, comecei uma busca por prováveis relações estabelecidas entre Ferrière e educadores brasileiros.

Atingido o tempo máximo que poderia permanecer como bolsista daquele projeto, em 2018 passei a fazer parte de um novo empreendimento de pesquisa: “Travessia entre a ciência e a fé: a nova pedagogia para a educadora católica Laura Jacobina Lacombe”, que tinha por objetivo investigar as apropriações da educadora acerca das propostas disseminadas pelo movimento escolanovista na produção e difusão do discurso educacional católico. O trabalho que já vinha desenvolvendo se aproximava dessa nova empreitada visto que Laura Jacobina Lacombe (1897-1990)⁶ tanto tinha estudado no *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), em 1925, quanto viajado, em 1927, para participar do Congresso Internacional de Educação Nova de Locarno (Suíça) como representante da Associação Brasileira de Educação (ABE). Amparada nos estudos escritos por Mignot (2016; 2017), foi possível perceber a relação que Ferrière estabelecia com Laura Lacombe desde quando foi seu professor no IJJR. A ocasião foi possível graças à sugestão e ajuda de Antonio Carneiro Leão (1887-1966), ex-Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1922-1926), que naquela época já mantinha contato, por cartas, com o suíço.

³ “[...] fundado em 12 de junho de 1930, e que, após apoiar a Aliança Liberal e a Revolução de 1930, se distancia do Governo em 1932, sofre rigorosa censura, sendo seu diretor proprietário Orlando Dantas preso” (BARBOSA, 2007, p. 122). Com a deposição de Washington Luís alcançou a marca de 168.000 exemplares.

⁴ Editado na cidade do Rio de Janeiro, o impresso foi fundado no ano de 1891 e funciona até os dias atuais. Inicialmente tinha a intenção de defender a monarquia que havia acabado de ser deposta. Trata de assuntos como: política, opinião, cidade, sociedade, economia e esportes. Disponível em: <https://www.jb.com.br/>. Acesso em 18 ago. 2021.

⁵ Publicada no *Diário de Notícias*, edição 00294, em 3/4/1931. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&pesq=%22Ferriere%22&pasta=ano%20193&pagfis=4653. Acesso em 5 set. 2021.

⁶ Educadora brasileira muito engajada com o movimento da educação católica. Foi vice e depois diretora do Colégio Jacobina, que pertencia a sua família. Esteve envolvida com a ABE, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP) e a Associação de Professores Católicos do Distrito Federal. Cf.: Caruso (2006).

A pesquisa resultou no meu trabalho de monografia de conclusão do curso de Pedagogia: *Entre cartas e viagens: Adolphe Ferrière estreita relações com a educação brasileira (1927-1931)* (PIRES, 2019). Nesse caminho percorrido, outras possibilidades de investigação foram despontando e, assim, optei por me inscrever no processo seletivo para o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), sob orientação do professor José Cláudio Sooma Silva, a fim de buscar compreender aspectos da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) e as possíveis relações com o movimento da Educação *Nova*. Tal escolha se deve ao fato de ter sido sobre essa empreitada parte do artigo escrito por Ferrière que fora publicado nas páginas da revista *Pour l'Ère Nouvelle* (PEN), como forma de produzir “o efeito de fortalecer o movimento, na medida em que evidenciava, pela força do relato, a propagação mundial das novas ideias que o movimento difundia” (CARVALHO, 2007, p. 282), por ocasião da viagem empreendida por ele.

Impossibilitada da plenitude de “dizer quem sou”, já que, ainda parafraseando Clarice Lispector, “no momento em que tento falar não só exprimo o que sinto como o que sinto se transforma lentamente no que eu digo”, a travessia elucidada se constituiu como uma tentativa de iluminar alguns aspectos de minha trajetória acadêmica “[...] reconhecendo minha própria atuação no campo, os conflitos, as incertezas e um querer-saber, motivados por encontros e desencontros com pessoas e correntes de pensamento, em diferentes tempos e espaços [...]” (ALVES, 2015, p. 19). Ainda é necessário enunciar outras tantas tramas travadas ao longo da tessitura deste trabalho, todavia, considerando o já bastante explorado campo de discussão das Reformas, antes, cabe aqui refletir acerca dessa categoria de análise, percebendo as ações/atividades realizadas no movimento de implementar os projetos reformísticos. Para tanto, estarei fundamentada nos estudos desenvolvidos por Popkewitz (1997) e Vidal (2007).

Ao iluminar diversos estudos que discutem o sistema educacional dos anos 1920, em especial a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) idealizada por Fernando de Azevedo (PAULILO, 2001, 2007; NUNES, 1996, 2020; VIDAL, 2008, 2020b; SILVA, 2004, 2009; CARVALHO, 2004, 2010; ABDALA, 2003, 2008; CAMARA, 2004, 2011, 2013), é possível indiciar que o conjunto social ficou fortemente marcado pelas tentativas e buscas incessantes ao que de mais moderno existia. Intentando inúmeras articulações entre cidade e escola, os esforços empreendidos pelo educador concentravam-se em ações e modificações escolares, a fim de dar outros significados à educação da capital. Além de várias propostas que eram idealizadas, outras tantas continuavam em vigor a fim de atingirem seu objetivo principal: a reformulação da sociedade através da escola. De acordo

com Vidal (2010, p. 78), entre outras estratégias, o discurso reformístico de Azevedo esteve também envolvido pela reinterpretação dos “[...] fatos, conferindo-lhes novos significados desenhados no âmago das disputas ou no olhar retroativo”.

Para debater a categoria de reforma, especialmente das empreendidas no Brasil do início do século XX, é importante compreender as considerações de Faria Filho, Nascimento e Santos (2010, p. 7) ao afirmarem que “a necessidade de reformar, fazer de novo, recomeçar, presente em vários setores da sociedade têm forte presença quando se pensa em educação, tida historicamente como tabula de salvação”. Em vários discursos e propostas, os educadores da época asseveravam a necessidade de que “[...] ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade” (FARIA FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 7). Assim, enunciavam cada vez mais um discurso pautado na associação entre o *novo* e o moderno “[...] como forma de combater o fracasso atribuído à educação” (FARIA FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 9).

Ao discutir as reformas educacionais empreendidas nos Estados Unidos da América (EUA), Popkewitz (1997) destaca que o uso de tal categoria está atrelado a uma ideia de mudança, que, constantemente, são compreendidas como semelhantes. Na contramão desse pensamento, o autor ressalta que reforma “[...] é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público” (POPKEWITZ, 1997, p. 11). Ancorado no estudo de Foucault (1988) acerca das relações de poder-saber, Popkewitz (1997) defende que o trabalho reformístico está implicado a uma série de tramas e acordos que envolvem os sujeitos e possíveis interesses mediante a realização de tal empreitada. Ou seja, essas relações podem ser entendidas como uma forma de regulação social. Presentes nas mais variadas instâncias, lugares e ligações sociais, “as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Sendo assim, “as reformas não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas são parte dos fatos em si” (POPKEWITZ, 1997, p. 115). A crítica à ideia de mudança perpassa também pela noção de similaridade entre o trabalho de reforma e o “sentimento de satisfação” causado pela necessidade de que coisas *novas* sejam realizadas para obter sucesso nesse empreendimento. Nesse caminho, o autor defende que diretamente associada às relações de poder, a categoria de reforma deve ser compreendida como as prováveis tentativas de alcançar interesses políticos que passam pelas ações dos sujeitos sociais. Logo, o trabalho reformístico é tramado a partir de variados acordos e intencionalidades que envolvem as ações de governo. É assim que Popkewitz (1997) perscruta

as reformas, não como aquelas que sofrem com os impactos políticos, mas como o repertório das atividades governamentais que tencionam produzir interferências num determinado meio social e histórico.

Popkewitz (1997, p. 21), afirma que “como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos e motivadores do indivíduo”. Reformar a escola se torna uma estratégia de reformar a própria população. Sendo assim, “a reforma da escola é uma história das relações mutantes do nexo do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas de governo” (POPKEWITZ, 1997, p. 51).

Ao tratar da reforma idealizada por Fernando de Azevedo, Vidal (2007, p. 11) afirma que os anseios que envolveram esse trabalho eram apresentados “na reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares no espaço urbano, na disseminação dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente e na adaptação dos indivíduos a uma sociedade percebida como em permanente mudança”. Ou seja, o ideal reformista conferia significados que iam além das propostas de modificação e intervenção, pois operava em uma tentativa de regular a sociedade. Nesse sentido, a escola passava, cada vez mais, a ser apreendida como aquela modalidade de interferência capaz de realizar essa operação de “transformação” social. Desse quadro, pode-se defender que as reformas educacionais devem ser compreendidas também como dispositivos⁷ acionados para alcançar diferentes dimensões (sociais, organizacionais, econômicas, comportamentais, didáticas etc.) a partir das ações que cogitavam realizar. No caso do Distrito Federal, seus articuladores “pretendiam uma convergência entre reforma educacional e reforma social” (VIDAL, 2007, p. 11).

De posse dessas considerações, é possível pensar que “a reforma como discurso não deve ser compreendida, então, como portadora de informações sobre as práticas que induzirão à transformação social que se quer, mas como discurso que se articula com outros para produzir a significação em torno do que seria a mudança” (SANTOS, 2017, p. 30). Pois, também de acordo com Vidal (2007, p. 20):

[...] reforma educacional e mudança parecem questões articuladas no discurso educacional, [mas] não devem ser tomadas necessariamente como imbricadas. Há câmbios operados nos fazeres ordinários da escola pela sedimentação de práticas, que se demonstram eficientes na gerência dos conflitos emergentes no interior das escolas e decorrentes de sua relação com a sociedade. Podem antecipar reformas,

⁷ Por dispositivo, segundo Foucault (2008, p. 244), deve-se compreender: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma [...] o dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

que deles se apropriam e transformam. Há mudanças impetradas pelas reformas educativas que, associadas a elementos da cultura escolar, sabidamente eficazes, alteram o cotidiano das escolas. Isso supõe afirmar que, quando avaliamos a implantação das reformas, estas não devem ser tomadas em toda a sua completude, mas na decomposição de suas propostas. Nos dois casos, as estratégias do poder e as táticas de subversão sinalizam o consumo produtivo dos sujeitos, acionado em situações diversas e em função do repertório de possibilidades de atuação que cada grupo detém.

Encaradas como um conjunto que visa diferentes estratégias e articulações a serem implementadas no ambiente escolar, as reformas estabelecem relações de poder-saber⁸. Essas, por sua vez, se enquadram num cenário voltado para o pensamento, ações e exercício lançados na constante busca da regulação do homem através da escola. Assim, essas categorias estão diretamente conectadas com as discussões relacionadas ao governo das populações, como também com as pretensões de se alcançar os mais variados resultados a partir das propostas visadas pela escola. Segundo Faria Filho (2010, p. 21), tais entrelaçamentos estão ligados às estratégias utilizadas pelos educadores ao coincidirem “[...] a reforma com o novo, o novo com o moderno, o moderno com o progresso e o progresso com as melhorias que advirão das reformas”. Associado a isso, a tentativa de legitimar tais empreitadas tenta “[...] coincidir a situação antes da reforma com o velho, o velho com o tradicional, o tradicional com o atraso, o atraso com a situação que deve ser extirpada pelo esforço reformista” (FARIA FILHO, 2010, p. 21).

Associar o trabalho educacional ao social requer, primeiro, compreender que a cidade do Rio de Janeiro, então capital do país, do início do século XX estava implicada por uma série de reformas. Em vários espaços citadinos, as obras faziam parte dos cotidianos da população. Viver no Distrito Federal durante os anos 1920 significou estar inserido no “[...] ideal de reorganizar o cenário urbano e, igualmente, (re)significar os possíveis papéis que seriam desempenhados pelos cariocas” (SILVA, 2009, p. 17). Para muitos, pode ter sido um momento de intenso desconforto consequente das mudanças logísticas que foram necessárias para o andamento dessas obras. Para alguns, a esperança e alegria por verem a cidade se tornando tão “maravilhosa”. Já para outros tantos, o momento se constituiu como um grande “pesadelo”, posto que tiveram que se mudar às pressas e deixar para trás tudo aquilo que pretendiam e planejavam, sendo obrigados a firmarem novas perspectivas, além de encontrarem outros espaços para morar com suas famílias.

⁸ Nesse ponto, acompanho as ponderações de Silva (2007, p. 10): “cabe destacar que entre o poder e o saber não se estabelece uma relação de nexos causal. Nessa direção, ao contrário de pensar o primeiro como causa e o segundo como efeito (ou vice-versa), deve ser enfatizada a presença de um total entrelaçamento (‘encontro’) entre um e outro”.

No lugar dos diversos cortiços, vielas e ruelas foram construídas “pomposas” edificações em algumas partes específicas da cidade que pretendiam dar um outro ar para a urbe e, assim, firmar os aspectos modernos que tomavam, cada vez mais, forma. Para Silva (2011, p. 13), “as tentativas de imprimir novos ordenamentos ao meio social pautadas nos projetos de remodelação e embelezamento da cidade buscavam seu lugar de legitimação na articulação dos discursos médico e higiênico”.

Assim, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) apontava para as diferentes atitudes que dali por diante seriam necessárias para que o meio social vivesse “melhor”. A escola passou a ser considerada como peça fundamental no processo que almejava o alcance dos mais variados setores sociais e que pretendia formar cidadãos diferentes dos “antigos”. Nesse sentido, “a interferência na vida da cidade era o principal argumento mobilizado para sensibilizar as autoridades educacionais a rever o panorama de insatisfação criado, na certeza de que a escola era impotente para ajustar os fazeres sociais às suas necessidades” (VIDAL, 2007, p. 17).

Desse modo, os discursos de convencimento empregados ainda enfatizavam que “[...] ser contra a reforma [era] ser contra a nova escola, [era] ser contra o progresso da educação, contra as reformas sociais e contra o bem-estar da população” (FARIA FILHO, 2010, p. 22). Assim, diversas estratégias foram empreendidas a fim de implementar as reformas educacionais da época. Todavia, é importante considerar a afirmação de Faria Filho (2010, p. 23; grifos do autor): “[...] os reformadores não quer[ia]m *romper* com o passado, mas dar *continuidade* a práticas já existentes na rede de ensino”. Corroborando com a interpretação desse autor e percebendo o trabalho de Fernando de Azevedo como a reformulação da escola que já atendia a população carioca da época desde antes de sua gestão, não pretendo pensar esse movimento como algo segregado, mas como uma estratégia de apropriação e reconfiguração do que se coloca como “antigo/tradicional”. Acredito que as reformulações educacionais baseadas na Educação *Nova* não se afastavam totalmente do trabalho que era proposto anteriormente, mas sim os ressignificavam. O texto de Paulilo (2019) direciona a visão do leitor para outro lado acerca do movimento reformista, o que permite a compreensão de que os intelectuais pertencentes e engajados com o escolanovismo no Brasil estavam mais interessados em “fazer do Estado um patrocinador da *escola nova*” (PAULILO, 2019, p. 19; grifos do autor). Sendo assim, ao longo do trabalho optei por utilizar os termos novo(s)/nova(s) em itálico.

Para além de discutir os desdobramentos dos acontecimentos que proponho nessa investigação, é importante estabelecer relações com os conceitos que envolvem esses eventos

pois “[...] toda verdadeira reflexão sobre a prática científica atesta que essa abertura dos conceitos, que lhes dá um caráter ‘sugestivo’, logo, uma capacidade de produzir efeitos científicos (mostrando coisas não vistas, sugerindo pesquisas a serem feitas, e não apenas comentários) [...]” (BOURDIEU, 1990, p. 56). Percebendo que a “[...] História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpenetra coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, obrigação, liberdade e determinação [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 29-30) retomo a enunciação de alguns dos caminhos empreendidos.

Na articulação com diferentes discussões que em conjunto podem ser analisadas, ao longo deste trabalho pretendo perscrutar alguns estudos que lançaram olhares tanto para a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), como para o trabalho de difusão realizado por Ferrière, que pretendia divulgar os ideais escolanovistas europeus. Indo um pouco além, indício possíveis aproximações e distanciamentos entre as arenas nacional e internacional no que diz respeito às propostas educacionais que foram idealizadas por alguns sujeitos que representavam o movimento da Educação *Nova* ao adaptarem as ideias de acordo com as necessidades e as realidades dos locais que estavam inseridos. Com base nessas ponderações, compreender a circulação da Reforma em questão pelas páginas da PEN e do *Boletim de Educação Pública* (BEP), é o objetivo desta dissertação.

Na tese *Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*⁹, defendida em 2011, Béatrice Haenggeli-Jenni, interessada em investigar as relações entre ciência e militância dentro do movimento da Educação *Nova*, analisou aquele periódico a partir de sua composição destacando lugares, sujeitos, momentos, escritas e objetivos, evidenciando algumas das problemáticas, dificuldades e tensões que costumam ser comuns nesse processo. Ao realizar um comparativo entre a PEN e as revistas irmãs, *The New Era* (TNE) e *Das Werdende Zeitalter* (DWZ), o estudo colabora para a compreensão de algumas das tramas decorrentes das relações estabelecidas entre os intelectuais que tanto possibilitaram a emergência desses impressos quanto seus respectivos encerramentos/pausas. Assim, foi possível observar, de antemão, prováveis estratégias empreendidas por Ferrière no processo de publicação dos textos nas páginas do periódico.

Sobre as repercussões da Reforma pelos impressos, as reflexões de Diana Vidal e Marilena Camargo (1992), Rachel Abdala (2003), Ana Lúcia Fernandes (2008) e André Paulilo (2017; 2019) indiciam algumas das discussões já realizadas acerca do BEP, assim

⁹ Tradução livre: “Para a Nova Era: uma revista na encruzilhada entre ciência e militância”.

como iluminam aspectos da composição material e das prováveis tramas que envolveram o processo de construção do documento que também fora idealizado pelo Decreto de 1928, implementado na gestão de Fernando de Azevedo. Todavia, o entrelaçamento entre o mapeamento de tais pesquisas e a análise da fonte permitiu perceber que a presença de diversos nomes estrangeiros nas páginas do periódico ainda carecia de maiores atenções. Nesse sentido, dediquei-me a tratar dos textos que compuseram as seções “Através das revistas” e “Bibliographia” a fim de traçar maiores aproximações entre o BEP e a PEN.

As leituras e interpretações de tais pesquisas me permitiram perceber que tanto a viagem de Adolphe Ferrière ao Brasil quanto, principalmente, a publicação de seu artigo sobre o sistema educacional carioca na PEN provavelmente estiveram implicados por uma série de tramas e acordos, visto que, mesmo impossibilitado de cumprir seu planejamento, não deixou de enunciar positivas considerações acerca desse trabalho. Corroborando com as palavras de Amorim (2017, p. 24), “toda viagem enquanto experiência educativa, ainda que planejada, traz sempre em si componentes de incerteza, de surpresa e inquietação”. Silva e Lemos (2013, p. 71) também colaboram com tal compreensão ao afirmarem que “homens e mulheres em seus diferentes presentes são instáveis e suscetíveis a eventos inesperados”.

Ao discurtir o artigo do educador suíço, Marta Carvalho (2007) no texto *A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière*, levanta uma série de questões a respeito das tramas envolvidas e das escolhas que possibilitaram ao educador ter acesso aos primeiros números do BEP e a uma edição da *Revista Brasileira de Educação* (RBE). Dentre elas, quem havia sido o responsável por lhe entregar tais impressos? E, por que eles e não outros? Apesar das dúvidas, a hipótese da autora é de que tais questões tiveram relação com os constantes conflitos que cercavam o campo educacional da década de 1920, especialmente entre os intelectuais que atuaram na ABE. Nessa medida, para Carvalho (2007) o relato de viagem foi possível graças às leituras desses impressos, realizadas enquanto Ferrière retornava à Europa. Cabe destacar também que em investigação anterior, sob o título *O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova* (2004), a autora já havia trabalhado com a possibilidade de que fosse o engenheiro Vicente Licínio Cardoso (1889-1931)¹⁰ um dos responsáveis por tais articulações.

Ana Chrystina Mignot (2017), por sua vez, no texto *Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem*, ao discutir duas cartas que foram enviadas por Ferrière à

¹⁰ Foi um engenheiro e escritor brasileiro. Colaborou com diversos trabalhos em prol da causa educacional, especialmente do trabalho desenvolvido no Distrito Federal. Além disso, atuou na política, como prefeito da cidade de São Gonçalo (RJ) e foi um dos fundadores do Botafogo *Football Club*. Cf.: Carvalho (1975).

Laura Lacombe, trabalha com a hipótese de que tenha sido a educadora quem colaborou com a rápida passagem do suíço pelo Brasil. Ao mencionar aspectos da experiência de Laura enquanto aluna do IJRR que foram descritos em um “álbum de viagem”, questiona a possibilidade de que a forte aproximação entre ambos, assim como os indícios localizados nas missivas, tenham sido uma das formas de acordo para tal empreitada. Assim, a autora colabora iluminando uma importante via de acesso de Ferrière com o sistema educacional carioca, visto que Laura residia na cidade do Rio de Janeiro e era uma das mulheres mais atuantes na ABE.

Ainda que o objetivo desta dissertação não seja estudar a viagem de Ferrière ao Brasil, ao elencar tais pesquisas tento perscrutar algumas pistas dos arranjos que provavelmente contribuíram com a circulação da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) pelas páginas da PEN e do BEP. Assim como me questiono: quais possíveis relações foram estabelecidas para que esses impressos pudessem chegar ao Brasil e à Europa? Quais critérios editoriais foram intencionados na formatação desses periódicos e que influências eles almejavam causar? Qual a importância da participação de autores estrangeiros na composição da PEN e do BEP no processo de divulgação e legitimação dos movimentos das reformas educacionais?

Para tentar iluminar essas questões foi necessário operar com algumas fontes. Todavia, considerando o momento que ainda vivemos, assolados pela contínua propagação da pandemia do Sars-Cov-2 e suas variantes, foram necessárias uma série de adaptações durante quase todo o curso do Mestrado. Após recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) de que diversos estabelecimentos deveriam ser fechados e a população ficar em casa, táticas tiveram que ser pensadas na tentativa de dar continuidade a este trabalho. Sendo assim, com os arquivos físicos inacessíveis desde março de 2020, precisei recorrer aos contatos *online* para conseguir alguns documentos. Tarefa difícil, principalmente quando se trata de uma pesquisa histórica, e que demandou ainda a necessidade de novos estudos para analisar os materiais que foram digitalizados.

Na Hemeroteca Digital Brasileira¹¹ da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), pude ter acesso aos periódicos digitalizados. Após consultas no acervo¹² do Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), órgão pertencente à Fundação Getúlio Vargas (FGV), e no catálogo eletrônico¹³ do Acervo Fernando de Azevedo do

¹¹ Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 5 set. 2021.

¹² Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em 2 set. 2021.

¹³ Disponível em: http://200.144.255.59/catalogo_eletronico/. Acesso em 5 abr. 2021.

Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP), foram necessários contatos via e-mail na tentativa de conseguir os quatro primeiros números do BEP, os *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929), além de algumas correspondências¹⁴. Apesar das limitações e dificuldades, também pude contar com a solidariedade de Clarice Moukachar Loureiro, doutoranda na Universidade de Genebra (UNIGE), que me enviou imagens de parte do diário pessoal de Ferrière, além de outros documentos e uma fotografia.

Ao escrever sobre a operação historiográfica, Michel de Certeau (1982, p. 77) afirmou que “cada sociedade pensa historicamente com os instrumentos que lhe são próprios”. Sendo assim, a análise dos materiais digitalizados foi fundamentada nos estudos de Andrade (2017), Brasil e Nascimento (2020), Vidal (2002) e Chartier (2002), que chamam atenção para alguns dos cuidados metodológicos próprios e necessários ao operar com tais fontes. Nesse sentido, tal tarefa demanda que o pesquisador tenha um olhar crítico quanto às limitações impostas pela investigação com documentos digitalizados. De acordo com Razzini (2008, p. 148) “as mídias digitais fornecem filtros para as informações que buscamos, mas quem propõe as buscas, faz a filtragem e cruzamento de dados e atribui significados a eles é o pesquisador”.

Para Vidal (2002, p. 60), apesar de diversos autores acreditarem que a “era da informática” veio para substituir os meios considerados “análogos”, torna-se importante e fundamental considerar que se é “uma impossibilidade tudo preservar sob o risco de nada recuperar, é também equívoco substituir todos os documentos por cópias digitais, cuja durabilidade é uma incógnita e o acesso se restringe à parcela da população mundial detentora da inovação”, do poder financeiro “e do consumo das novas tecnologias; e na qual a materialidade original do objeto, documento ou livro, se perde, levando consigo as chances de entendimento de práticas pretéritas de leitura e escrita”. Nesse sentido, é possível concordar com a afirmativa de Andrade (2017, p. 266): “aliar a História da Educação às novas tecnologias nos permite lançar mão de estratégias que possibilitem estabelecer um elo entre estas áreas do conhecimento, que aparentemente díspares, podem se comunicar na arte e na tarefa de fazer pesquisa”.

Procuro operar com tais fontes ancorada na perspectiva de *documento/monumento* defendida por Le Goff (1990) considerando-os como produtos da sociedade. Segundo o autor, enquanto crítico do documento o pesquisador deve ater-se aos modos de produção e as relações de poder envolvidas, visto que a fonte

¹⁴ Mais uma vez agradeço à Elisabete Ribas e à Daniela Piantola, por atenderem minhas diversas solicitações e responderem as dúvidas, assim como pela rapidez e eficiência nos envios dos documentos.

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resultado do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p. 547-548).

Para tanto, aproximo-me, também, do *paradigma indiciário* discutido por Ginzburg (1989, p. 149) que o concebe como “[...] um método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores [...]”. Assemelhando o trabalho do historiador ao de um caçador, ressalta a necessária atenção que se deve ter às pistas, detalhes que não estão evidentes, mas que devem ser observados com maior cuidado e atenção. Assim, a investigação pode ser empreendida quando o pesquisador se guia, também, pelos elementos imponderáveis, como faro, golpe de vista e a intuição (GINZBURG, 1989). Nesse sentido, procura “[...] examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados [...]” (GINZBURG, 1989, p. 144). Tal conceito possibilita a observação de algumas das tramas invisibilizadas até então acerca da circulação da Reforma nas arenas nacional e internacional.

A fim de perseguir *rastros, indícios e sinais* presentes nos impressos, recorri aos estudos de Chartier (1995; 1996) a fim de problematizá-los e tentar perceber aspectos do processo de elaboração que contribui significativamente na circulação e *apropriação* dessa fonte. Segundo o autor, a interpretação do texto está associada ao processo de edição, pois os sujeitos responsáveis por tal tarefa idealizam um “[...] leitor [qu]e é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão concreta; a uma leitura autorizada” (CHARTIER, 2011, p. 123). Sendo assim, aspectos da materialidade da PEN e do BEP foram discutidos de modo a indiciar suas composições e as prováveis intenções mediante as escolhas que formaram tantas edições dos dois periódicos.

O processo editorial dos impressos também recorre à outra categoria que foi tratada neste trabalho. Segundo Sirinelli (2003), a redação de uma revista se constitui como um lugar de reunião de intelectuais, em virtude de seu espaço de sociabilidade, além da possibilidade da promoção e circulação de ideias. Assim, o estudo desenvolvido pelo autor colaborou com algumas das interpretações acerca dos caminhos percorridos a fim de perceber as prováveis tessituras de redes de sociabilidade e de solidariedade de Ferrière com educadores brasileiros

com o objetivo de conseguir viabilizar sua viagem ao país e, posteriormente, os acordos firmados que culminaram na escrita do artigo publicado na PEN. Para o autor, “a história dos intelectuais tornou-se assim, em poucos anos, um campo histórico autônomo que, longe de se fechar sobre si mesmo, é um campo aberto, situado no cruzamento das histórias política, social e cultural” (SIRINELLI, 2003, p. 232).

Nesse sentido, aproximo-me também da categoria de intelectual, compreendendo que as atividades empreendidas por esses sujeitos exercem tarefa de mediação do conhecimento. Para Gomes e Hansen (2016), reunidos pelas mais diversas causas, tais sujeitos vinculam-se por um viés político-social. Considerando-os como “intelectuais mediadores”, as autoras sinalizam a possibilidade de tentarem atingir públicos não especializados. Dessa forma, tais sujeitos “podem ser os que se dedicam a um público de corte determinado como o escolar, o feminino, os sócios ou membros de uma organização ou comunidade étnica, profissional [...]” (GOMES; HANSEN, 2016, p. 21). Assim, considero não só Ferrière, mas tantos outros nomes aqui mencionados como intelectuais, visto que lutaram pelas causas política e educacional, exercendo grande “poder de influência” nas arenas nacional e internacional nos anos 1920.

Desse quadro geral, conhecer “a família e o meio social de origem, os grupos de pertencimento, as adesões temporárias ou duradouras”, bem como a “formação escolar” (ALVES, 2012, p. 116), enfim, aspectos do itinerário do suíço tornou-se fundamental para este estudo, uma vez que foi possível cruzar informações e indiciar diversos caminhos percorridos por ele que anunciavam suas relações com os intelectuais brasileiros. Sendo assim, foi necessário operar com o conceito de trajetória defendido por Bourdieu (2006) compreendendo que a vida de Ferrière não foi decorrente da sequência de eventos, mas, muito pelo contrário, esteve marcada por uma série de lutas e contornos que atravessaram seus múltiplos caminhos. Para iluminar tal discussão também recorri ao estudo de De Certeau (1982) elucidando que tal operação se constituiu como a fabricação de uma, dentre outras possíveis, trajetórias que poderiam ser estudadas.

A esse respeito, convém realçar um aspecto. Ainda que interessada em investigar a trajetória profissional de Ferrière, sempre que foi possível, optei por incluir algumas informações acerca daquelas mulheres e homens que, de algum modo, estiveram presentes nessas *escritas itinerantes* que caracterizavam aquela década de 1920. Registrados em notas de pé de página, tais investimentos devem ser percebidos tanto como uma estratégia escriturária empregada com o anseio de encarnar essas ideias (indiciando as redes de sociabilidade e solidariedade costuradas) quanto como um convite para a emergência de

diferentes estudos preocupados com essas outras tantas trajetórias que, ainda, necessitam ser exploradas.

À luz de tais considerações, de caminhos trilhados e seleções que fazem parte do trabalho do historiador, a construção desta dissertação tenta compreender algumas das tramas empreendidas a fim de legitimar a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Para tanto, foi necessário operar com outra categoria que esteve fortemente presente nos discursos e representações de Fernando de Azevedo ao propor para o sistema educacional da capital uma educação moderna. Considerando, especialmente, os novos adventos sociais que se relacionavam com a ascensão da indústria, o educador reforçava a necessidade de reconfigurar a escola a fim de alcançar a sociedade. Nesse caminho, o trabalho de Le Goff (1990) contribui com a interpretação de que tal categoria – *moderno* – não deve ser apreendida sob a noção de rupturas entre o *novo* e o tradicional, mas percebida como o conjunto de interesses e necessidades daquele momento. Para ele, o “[...] antagonismo antigo/moderno é constituído pela atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado, o seu passado” (LE GOFF, 1990, p. 168).

A discussão de tais conceitos é uma tentativa compreender algumas das discussões acerca da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) pelas páginas da PEN e do BEP como *escritas itinerantes*, por terem circulado pelas arenas nacional e internacional. Desse modo, o estudo torna-se relevante por iluminar uma série de tramas e acordos que foram necessários para a realização de tal empreitada. Uma das questões que pairavam acerca dessa atividade era como Fernando Azevedo conseguira tamanha articulação tendo em vista que não era um intelectual viajante, assim como alguns de seus colegas. Todavia, o estudo possibilita vislumbrar que sua rede de sociabilidade e solidariedade contribuiu significativamente para que seu trabalho ganhasse legitimação também em outros países. Para tanto, esta dissertação estrutura-se em três capítulos.

No capítulo 1, “Modelando o olhar: a Educação *Nova* pelas páginas de dois periódicos”, o objetivo centra-se na análise da materialidade da PEN e dos quatro primeiros números do BEP que foram publicados no último ano em que Fernando de Azevedo estava no comando da Diretoria Geral de Instrução Pública (DGIP). Não foi possível localizar estudos brasileiros acerca da trajetória do periódico suíço, nesse sentido, fundamentei-me na investigação de Haenggeli-Jenni (2011). Já acerca do BEP, Vidal e Camargo (1992), Abdala (2003), Fernandes (2008) e Paulilo (2017; 2019) são os pesquisadores que iluminam algumas das questões que já foram tratadas nesse impresso. Ainda assim, acerca da participação de autores estrangeiros não foi possível localizar maiores informações, o que considere

relevante tomar como objeto de discussão. Para tratar desses documentos, operei com o conceito de apropriação de Chartier (1996), tentando perscrutar a composição editorial de ambos periódicos e suas prováveis intencionalidades ao fabricarem essas revistas que foram consideradas órgãos oficiais dos respectivos movimentos aos quais estiveram ligadas.

O capítulo 2, ““Onde os laços se atam”: tecendo redes com brasileiros”, tem como objetivo compreender algumas das redes costuradas entre Ferrière e alguns educadores brasileiros a fim de viabilizarem sua passagem pelo Brasil. Assim como fez nos outros países sul-americanos por onde andou, firmou contatos com intelectuais que representavam a política e a educação a fim de conseguir apoio financeiro para a realização do intercâmbio. Antes de escrever um artigo a respeito do trabalho realizado no sistema educacional público da capital do país, o suíço precisou estabelecer contatos e parcerias para tal empreitada. Provavelmente, estava interessado em divulgar seu trabalho e, para tanto, como forma de propagação e legitimação combinou a publicação de seu relato de viagem com avaliações favoráveis às iniciativas encampadas pela Administração de Fernando de Azevedo. Desse modo, trabalho com o conceito de redes de sociabilidade e solidariedade estudados por Sirinelli (2003), tentando perceber que a reunião desses sujeitos envolve não apenas amigáveis alianças, mas, também, conflitos e disputas que, por vezes, resultam em rupturas. Para perscrutar tais considerações, recortes de jornais, fotografias e correspondências foram elencadas como fontes de pistas e indícios.

Por fim, o capítulo 3, “Entre discursos e representações: tempos do moderno”, objetiva discutir aspectos da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) a fim de compreender os possíveis esforços de Fernando de Azevedo ao assumir a DGIP. Baseada no artigo de Ferrière, ilumino algumas das atividades idealizadas pelo brasileiro e implementadas pelo Decreto 2.940 de 22 de novembro de 1928 que contribuíram para que o sistema educacional da capital do país fosse reformado. Consciente da força exercida pela dimensão pública de seus posicionamentos, ao longo de sua gestão, Azevedo realizou uma série de discursos, palestras e entrevistas que, em sua maioria, foram publicados em periódicos da época. Provavelmente, estava interessado em conquistar apoio político e da população carioca. Assim, reforçava que seu empreendimento se centrava na propagação do que de mais moderno pudesse conferir à escola pública de finais da década de 1920, estabelecendo relações entre as reformas escolares e as urbanas.

CAPÍTULO I
MODELANDO O OLHAR: A EDUCAÇÃO *NOVA* PELAS PÁGINAS DE DOIS
PERIÓDICOS

Ler é sonhar pela mão de outrem. Ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz. A superficialidade na erudição é o melhor modo de ler bem e ser profundo.

Fernando Pessoa

Compreendendo que a leitura é uma constante troca entre aquele que escreve e quem lê, o trecho que trago em epígrafe ajuda a perceber que as interpretações tecidas a partir dos olhares lançados para um texto se constituem pelas diferentes apreensões que são feitas. Assim, Fernando Pessoa afirma que “ler é sonhar pela mão de outrem”, o que remete a uma relação direta entre autor e leitor. Todavia, “ler mal e por alto é libertarmo-nos da mão que nos conduz”, visto que a partir de experiências próprias é que serão empreendidos sentidos para aquilo que se percebe ao longo do ato de ler. Neste sentido, é necessário inferir que a leitura sofre interferências das mãos de quem escreve, de quem lê, de quem formata, de quem edita, de quem disponibiliza.

Para discutir essas questões, os estudos de Roger Chartier (1995; 1996) ajudam a compreender não só as possíveis conexões entre leitor, autor e editor, mas, principalmente, as manipulações e interferências que despontam no processo de elaboração e *apropriação* do impresso. A compreensão desse material deve ser tida com cautela, uma vez que se constitui como produto da sociedade e das relações de poder-saber que o envolvem. Nesse sentido, me aproximo da perspectiva de *documento/monumento* de Le Goff (1990, p. 547) que afirma que “o documento não é inócuo” e, por isso, devemos levar em conta seu processo de fabricação/construção.

Estudar um periódico requer uma série de cuidados teórico-metodológicos que envolvem não só aspectos de materialidade, mas, também, a sua forma de circulação, apropriação e as possíveis intencionalidades que cercam o processo editorial. Nesse caso, o papel do historiador se constitui em investigar as possíveis formas como esse material é elaborado e como pode ser compreendido por quem o recebe. De largada, me aproximo de uma categoria muito discutida por Chartier (1995). A partir das leituras de alguns de seus estudos percebo que as formas a partir das quais os leitores se apropriam daquilo que lhes chega ao olhar através dos textos são múltiplas, pois “um texto permite várias leituras que se

modificam, inclusive com o passar do tempo e o contexto de recepção que se altera” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2017, p. 239). O termo *apropriação*, então:

[...] visa a elaboração de uma história social dos usos e interpretações, relacionadas às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido, significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem as ideias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1995, p. 184).

Esse processo de formação do periódico envolve muito mais do que a composição de suas páginas e textos, mas, também, propõe diferentes “protocolos de leitura”¹⁵ uma vez que instiga nos leitores formas de manusear e estudá-lo. O trabalho tipográfico está ligado, dentre outros aspectos, a um determinado tipo de público que é desejado ou almejado pela equipe editorial que pretende que suas maneiras de ler e compreender sejam dadas em determinada ordem e forma. São esses “protocolo[s] de leitura [que] definem quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que esboça seu leitor ideal” (CHARTIER, 1996, p. 20). Esses dispositivos “permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizontes de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor e seus primeiros leitores” (CHARTIER, 1996, p. 98).

A relação entre leitor e editor acontece num dado momento em que são elaborados os formatos que irão compor o periódico e a leitura que se faz dele. Os estudos de Chartier (1995; 1996) ajudam a compreender que as diferentes maneiras de se formatar os impressos interferem nos modos de interpretar que também são influenciados pelos espaços, tempos e pelas pessoas. A leitura que é feita num determinado contexto social se difere de outra que se dá por parte daquele que está ligado a outro convívio. Voltando olhares para a PEN e ao BEP, acredito que as diversas características, anúncios, textos, entre outros, que os constituem poderiam ser percebidos e analisados por múltiplos pontos uma vez que os interesses de cada um são diferentes.

Michel de Certeau (1998) afirma que os textos são construídos na interação entre leitor e editor, que ocupam lugares diferentes, mas inventam sentidos uns para os outros. Ou seja, ao

¹⁵ Categoria usada por Chartier (1996, p. 96) que diz respeito às: “instruções [que] são cruzadas com outras, trazidas pelas próprias formas tipográficas: a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livro não pertencem à escrita, mas à impressão, [e] não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto”.

elaborar uma dada formatação para o material, o editor acredita que uma determinada forma de *apropriação* será feita por aquele que o recebe. Esse receptor, por sua vez, entende que o elaborador tencionava outra maneira de recepção que na sua própria visão é a “correta”. Sendo assim, na análise historiográfica devemos levar esses aspectos em consideração e perceber que existem variadas formas de se ler e interpretar um mesmo tipo de texto.

A apreciação de um periódico requer cuidados teórico-metodológicos e sua forma física deve ser levada em consideração na hora de desenvolver esse processo. Nesse sentido, uma gama de aspectos pode influenciar no momento de perceber não só o conteúdo, mas toda a composição do impresso. Sendo assim, cabe mencionar que por conta da pandemia causada pelo Sars-Cov-2, os quatro primeiros números do BEP foram analisados após digitalização. No caso da PEN, por se tratar de um periódico estrangeiro, a dificuldade de se deparar com seu formato físico era ainda maior. Considerando tais questões, Andrade (2017, p. 272) ressalta que “com as novas tecnologias, o próprio conceito de fonte histórica passa a sofrer alterações. Cambiando entre as formas impressas e virtuais, [...] passando a considerar a era digital como espaço promotor de história e eventos”.

Considerando a impossibilidade de localizar a PEN nos acervos cariocas, outra maneira se constituiu como de importante valia neste trabalho: a disponibilidade do periódico em um repositório digital. Segundo Bica, Rodrigues e Gervasio (2019, p. 2), “repositórios digitais são bases de dados online que reúnem, de maneira organizada, a produção científica de uma instituição ou área temática”. Dentre outras possíveis intencionalidades, pretendem preservar a documentação, encurtar distâncias entre os diferentes sujeitos que podem acessá-lo, assim como uma consequente ampliação do público leitor e fortalecimento da sua circulação que deixa de se restringir ao espaço que está localizado e passa a atender outros tantos. Assim, o trabalho de digitalização da PEN e a criação de um acervo digital realizado por alguns membros da *Université de Caen Normandie* (UNICAEN) se tornou, também, interesse deste estudo¹⁶.

A partir da reunião desses materiais, podemos considerá-los como fontes históricas digitalizadas e perceber algumas especificidades na hora de realizar suas análises o que demanda outro tipo de tratamento, pois esse processo de “[...] rematerialização envolve o desaparecimento parcial ou total de uma gama de propriedades organolépticas (a cor, o brilho, a luz, o odor, a textura, a maciez, o som, o sabor etc.) que, de fato, podem ser determinantes na descrição de determinadas fontes históricas” (BRASIL; NASCIMENTO, 2020, p. 201).

¹⁶ Cf.: Pires e Amorim (2021), que tratam do papel do historiador na hora de analisar esse tipo de material e trazem como exemplo o uso do repositório da PEN.

Aspectos esses que devem ser levados em consideração, pois influenciam significativamente no momento de analisar e interpretar os impressos. Para Vidal (2002, p. 61)

[...] o que se coloca em pauta é perceber o digital como uma nova materialidade que acarreta mudanças no corpo, nas relações pessoais, temporais e espaciais, e nos modos de ler e produzir significados (ainda tendo a certeza de que não podemos antecipar todas as repercussões futuras de seu uso). E compreender que a existência das novas tecnologias não determina que antigos procedimentos sejam abandonados. Organização, catalogação, descarte são operações necessárias até mesmo para a indexação de informações no meio digital.

Os cuidados teórico-metodológicos exigidos são um pouco diferentes em relação àqueles constantes à pesquisa presencial. Apesar de conseguir ler as páginas da PEN e do BEP, alguns detalhes interferiram e devem ser levados em consideração durante o processo de análise. Não é possível, por exemplo, indiciar as dimensões de tamanho, a cor exata e até mesmo o tipo de material que foi utilizado em ambos periódicos. Outro ponto é que se por algum motivo certa parte do impresso não foi digitalizada, isso também interfere, caso que acontece com a edição de número 50 da PEN, publicada no ano de 1929, e que não está disponível no *site*.

Chartier (2002, p. 105), afirma que “as telas do nosso século são, de fato, de um novo tipo. Diferentemente das do cinema ou da televisão, trazem textos – não somente textos, é evidente, mas também textos”. Se as dificuldades e imprevisibilidades já são muitas quando temos contato físico com o material, sendo impossível analisá-lo em sua totalidade, ao fazemos por meio da tela devemos considerar que diversas partes acabam sendo cortadas, rasuradas ou mesmo “mal” digitalizadas, o que compromete o trabalho de pesquisa. Ainda assim, considero esta *nova*¹⁷ possibilidade do fazer historiográfico uma importante estratégia e tentativa de driblar questões que se impõem como fator de dificuldade em diversos casos.

Como proposta para este capítulo inicial, por um lado, pretendo discutir aspectos da materialidade da PEN, impresso internacional no qual Fernando de Azevedo teve seu artigo traduzido e publicado. Por outro, almejo analisar o BEP, material que possivelmente influenciou as opiniões tecidas por Ferrière enquanto estava a bordo do navio que o levava de volta à Europa.

¹⁷ Alguns historiadores (LUCCHESI, 2014; ALMEIDA, 2011, por exemplo) já se dedicam a realizar esses estudos. No entanto, se comparadas às problematizações que são concretizadas em relação às coleções documentais salvaguardadas em arquivos, acervos, bibliotecas e outras instituições de pesquisa, as discussões sobre as fontes digitalizadas e os ambientes de pesquisa digitais/remotos podem, ainda, ser consideradas recentes à área da Educação, como um todo, e ao campo da História da Educação, de modo específico.

1.1 Divulgando ideias: a emergência do órgão francófono

Considerada o órgão francófono de divulgação das ideias desenvolvidas pelo movimento da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN), a PEN foi uma das iniciativas dos sujeitos que a ela estavam envolvidos a fim de fazerem, cada vez mais, circular os intensos trabalhos reformísticos que ganhavam forças entre as décadas de 1920 e 1930 em várias partes do mundo. Segundo Vidal (2021), a LIEN é confundida com a *New Education Fellowship* (NEF), instituição anglófona que se dedicava a tratar das questões e da circulação das ideias da Educação *Nova* que foram fortalecidas no cenário europeu no início do século XX. Para a autora o uso da primeira nomenclatura, respectivamente, “[...] nesses textos e em uma vasta produção emergente nos países de língua latina contrasta com a recorrência à NEF pela historiografia anglófona. Para muitos investigadores do campo, aliás, nem sempre esteve ou está claro que as duas siglas referem-se ao mesmo movimento [...]” (VIDAL, 2021, p. 9).

A LIEN/NEF partiu da decisão de unir pedagogos, professores, diretores, psicólogos, biólogos, pais, filósofos, médicos (POUR L'ÈRE NOUVELLE, 1922) que tinham interesse em pensar *novas* atitudes para a criança e seu processo de formação¹⁸. O ideal pretendido era reunir as mais diversas experiências dos sujeitos participantes, para que fosse divulgado o que os *novos* métodos educacionais vinham propondo para a escola e para a *nova* educação. Fundada em 6 de agosto de 1921, durante o congresso de Calais (França), que já conseguira reunir pessoas de diferentes países, emergiu de uma ideia que pretendia promover contatos entre educadores através de eventos. Segundo estudo realizado por Haenggeli-Jenni (2011) a presença de membros de grupos teosofistas era muito forte o que fez com que, já de início, certa tensão começasse a ser criada com o afastamento de alguns importantes nomes da Educação *Nova*. Outro ponto importante levantado pela autora era a predominância de palestrantes ingleses, com exceção de Ovide Decroly (1871-1932)¹⁹, Adolphe Ferrière e Juliette Decroix, muito provavelmente por ser iniciativa de um movimento inglês.

De partida os membros participantes não viam a necessidade de se criar um comitê que representasse a LIEN/NEF, tendo apenas uma comissão executiva, mas foi no ano de 1925, com o início de um grande crescimento, que fora constituído um comitê internacional. Composto por representantes da Inglaterra, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Hungria, Escócia, Dinamarca, Itália, França, Espanha e Suíça. Já em 1927 uma nova estruturação foi pensada a

¹⁸ Cf.: Gutierrez (2021).

¹⁹ Foi médico, psicólogo e professor. Depois da formação em medicina, o interesse pelos estudos das crianças deficientes mentais o levou a estreitar laços com a educação. Fundou a *École de l'Ermitage*, na Bélgica, e escreveu diversos livros ao longo da trajetória profissional. Cf.: Dubreucq (2010).

fim de distribuir as tarefas e estabelecer novos formatos de participação para quem desejasse se aproximar dos trabalhos. Mas, foi em 1930 que a LIEN/NEF atingiu o pico de participantes e, assim, considerou a necessidade de criar, além do já existente, um comitê consultivo para evitar ainda mais o acúmulo de atividades para os membros. Nesse período também foram criadas comissões permanentes.

Ainda em Calais foram adotados, entre os participantes, alguns princípios²⁰ que deveriam ser seguidos por aqueles que se vinculassem à LIEN/NEF. De acordo com Haenggeli-Jenni (2011), ao todo foram escritos sete pontos considerados importantes e que estavam presentes em vários números das revistas associadas ao movimento²¹. Além deles, outros quatro apareceram, logo em seguida, dessa vez considerados como modos que a LIEN/NEF deveria operar esses princípios. Na PEN foram publicados até o ano de 1932, quando o Grupo Francês de Educação Nova (GFEN) tomou conta da parte editorial e publicou um novo texto redigido por seus próprios membros.

Se o número de membros da LIEN/NEF estava diretamente ligado à quantidade de assinantes da revista, a década de 1920 então é a que pode ser considerada mais movimentada para o órgão que se deparou com um crescimento tão grande que estratégias passaram a ser repensadas, como foi o caso dos comitês citados. Em contrapartida, na década seguinte, 1930, um movimento contrário pode ser percebido. Haenggeli-Jenni (2011) explica que muito possivelmente por posições que a LIEN/NEF foi tomando e passaram a não agradar seus membros, um enfraquecimento tomou conta dos trabalhos desenvolvidos. Tomaram partido em diferentes causas, com o seguinte discurso:

Não podemos dar uma educação digna desse nome a pessoas que sofrem de fome, frio, sensação de insegurança e injustiça; não podemos tomar partido de sistemas econômicos ou sociais que conduzem ou toleram esses males. Não devemos aceitar como contrário ao nosso ideal educacional qualquer organização social que permita a opressão ou a exploração de uma pessoa por outra, dentro ou fora de nossas fronteiras nacionais (POUR L'ÈRE NOUVELLE, 1937, p. 196)²².

Apesar da perceptível queda a LIEN/NEF desenvolveu um intenso trabalho de propaganda que se expandiu por vários países, principalmente a partir dos congressos que realizou e da circulação de suas revistas. Além da PEN, TNE e DWZ foram os periódicos

²⁰ Descritos no item 1.1.1.

²¹ Cf.: Vidal e Rabelo (2019; 2021) e Agostini (2021).

²² Tradução livre do original: “Nous ne pouvons pas donner une éducation digne de ce nom à des êtres qui souffrent de faim, du froid, d’un sentiment d’insécurité et d’injustice; nous ne pouvons pas prendre notre parti de systèmes économiques ou sociaux qui aboutissent à ces maux ou qui les tolèrent. Nous devons garder comme contraire à notre idéal d’éducation toute organisation sociale qui permet l’oppression ou l’exploitation de l’un par l’autre que ce soit à l’intérieur ou à l’extérieur de nos frontières nationales”.

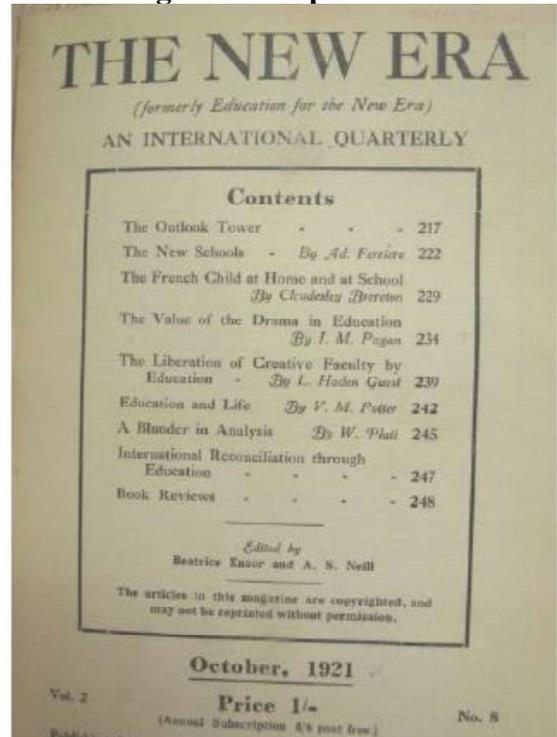
considerados órgãos oficiais da LIEN/NEF. Pertencentes às regiões linguísticas do movimento, a revista inglesa era comandada por Beatrice Ensor (1885-1974)²³ e a alemã por Elisabeth Rotten (1882-1964)²⁴.

Imagem 1 – Capa da DWZ



Fonte: Haeggeli-Jenni (2017, p. 41).

Imagem 2 – Capa da TNE



Fonte: Haeggeli-Jenni (2017, p. 41).

A DWZ foi publicada em janeiro de 1922²⁵. O órgão alemão era, a rigor, uma extensão de outros dois periódicos já existentes²⁶. Apesar de sua filiação à LIEN/NEF e as intencionalidades que dela advém, se concentrou mais em divulgar artigos de autores alemães, sobretudo de suas experiências no próprio país, o que acabou por desfavorecer sua dimensão internacional e, mais tarde, surgirem ameaças do seu possível desaparecimento, que acabou acontecendo antes das demais. Colaboraram com escritos: médicos, psicólogos, filósofos, professores e até políticos. A partir de 1927 dez edições eram lançadas. Cada uma delas

²³ Já fazendo parte dos projetos desenvolvidos na Inglaterra, se juntou ao grupo fundador da LIEN/NEF e ficou responsável pela sessão inglesa. Esteve envolvida em diferentes causas e uma delas foi a teosofia. Participou de diversos trabalhos de cunho educacional e se relacionou com personalidades de várias localidades. Durante alguns anos viveu na África do Sul, mas logo voltou para a Inglaterra, a fim de ficar perto de sua família. Cf.: Haeggeli-Jenni (2011).

²⁴ Em sua trajetória profissional, teve grande influência na luta pelas mulheres e participou ativamente da militância. Se relacionou com diferentes personalidades, mas sua ligação direta com a Alemanha também fez com que tivesse algumas dificuldades ao longo de sua vida considerando os diversos conflitos políticos do país. Apesar dos anos vividos em terras germânicas, em 1933 voltou para a Suíça. Cf.: Haeggeli-Jenni (2011).

²⁵ Aspectos do periódico foram estudados por Agostini (2021).

²⁶ *Internationale Erziehungs-Rundschau* e suplemento mensal do *Die Neue Erziehung*, assim como órgão do *Bund Entschiedener Schulreformer*.

continha entre 7 e 10 páginas (HAENGGELI-JENNI, 2011). Apesar desse expressivo número de publicações anuais, suas atividades se encerraram em 1932, o que a faz diferir do trabalho desenvolvido tanto na PEN quanto na TNE que continuaram por mais tempo. A filosofia foi uma das temáticas mais recorrentes no periódico alemão, seguida da religião, ambas envolvidas diretamente com a educação. Cabe, também, destacar que aspectos da Educação *Nova* eram discutidos assim como as experiências de viagens da editora por diferentes países ganharam espaço nas páginas da revista.

A TNE²⁷ também já existia desde 1920. A partir de 1930 uma nova configuração foi tomada, desde o seu nome – que passou a ser *The New Era in Home and School*²⁸ – até a formatação editorial. Nesse mesmo período o número de publicações aumentou para dez por ano e a revista passou a ser mensal (HAENGGELI-JENNI, 2011). Seu destinatário também se reconfigurou, pois se voltou para pais e professores e, conseqüentemente, suas temáticas passaram por mudanças que visavam atender melhor as questões desse grupo. Nesse sentido, estimular uma educação pensada para o lar e a família começou a ser o ponto forte das discussões do periódico. Anos depois, a contar de 1934, uma grave crise começou a tomar conta da editoração e uma estratégia foi pensada por Beatrice Ensor. A editora começou a solicitar, através de seus escritos, ajuda financeira dos leitores. Segundo Monção (2021, p. 91) “para a manutenção da revista, contava-se com o valor das assinaturas, apoio financeiro dos associados e de verbas de instituições privadas como foi o financiamento temporário recebido pela Fundação Rockefeller na década de 1930”. O impresso pode ser analisado em dois momentos: no primeiro, por estar mais próximo de membros da LIEN/NEF; já no segundo, por se concentrar na publicação e participação tanto de casos quanto, em sua maioria, de autores ingleses, o que influenciou significativamente em seu caráter internacional.

As três revistas tinham nomes parecidos, que sofriam algumas variações de acordo com a tradução. Eram independentes – tanto nas questões financeiras quanto nas suas publicações – e seus respectivos editores tinham autonomia nas escolhas que faziam. Cada uma publicava seus conteúdos de acordo com as suas realidades. Ainda assim, cabe destacar que “as edições francesa e alemã não [eram] traduções da edição inglesa, mas [...] editadas de forma independente, a fim de atender às necessidades especiais dos respectivos países”²⁹ e

²⁷

Disponível

em:

<https://archive.org/details/uclnstituteofeducation?and%5B%5D=creator%3A%22new+education+fellowship%22&sort=titleSorter>. Acesso em 18 set. 2021.

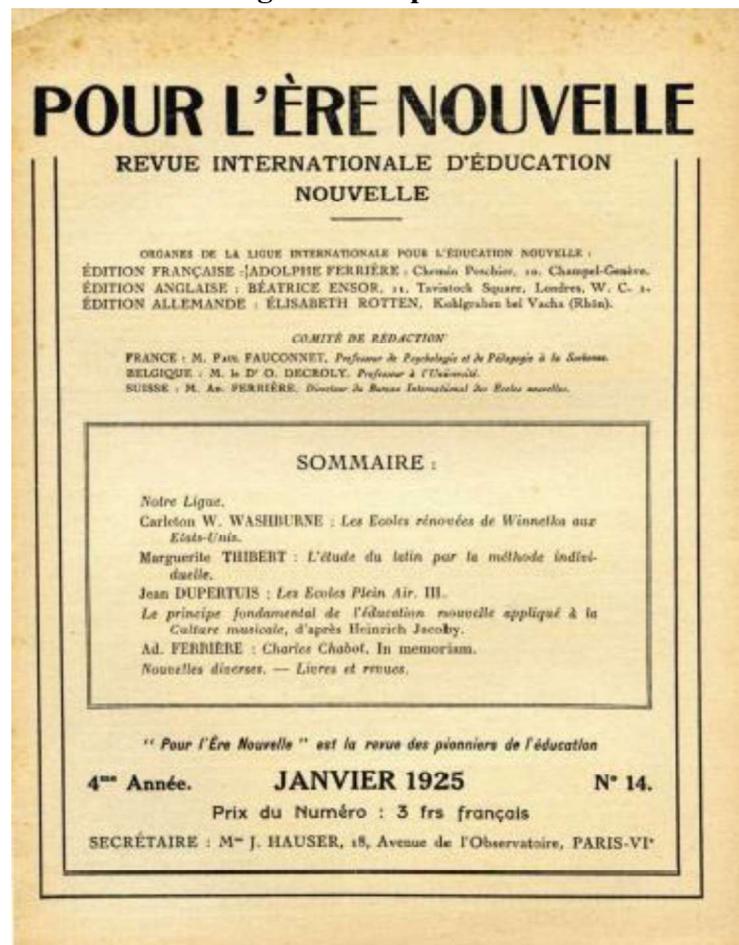
²⁸ Tradução livre: “A nova era em casa e na escola”.

²⁹ Tradução livre do original: “The French and the German editions will not be translations of the English edition but [...] will be edited independently in order to meet the special needs of the respective countries”.

que “certos artigos, entretanto, aparec[iam] nas três edições e cada um [era] o órgão oficial da New Education Fellowship”³⁰ (ENSOR, 1922, p. 1 apud HAENGGELI-JENNI, 2011, p. 73).

A PEN foi a única criada somente após o Congresso de Calais. Fora publicada pela primeira vez em janeiro de 1922 e tinha como editor chefe Adolphe Ferrière. Disponibilizada no *site*³¹ da UNICAEN, pode ser lida em seus mais de 150 números dos anos que circulou durante as quatro primeiras décadas do século XX (1922-1940 e 1946-1947)³².

Imagem 3 – Capa da PEN



Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1925).

O trabalho realizado por Henri Peyronie³³, Christine Seux³⁴ e Ronald Minot³⁵ colabora com o encurtamento de distâncias sobre as versões originais que, segundo consta no *site*, só

³⁰ Tradução livre do original: “Certain articles, however, will appear in all three editions and each will be the official organ of the New Education Fellowship”.

³¹ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>. Acesso em 5 abr. 2021.

³² De acordo com estudo realizado por Vidal (2021), vinte anos após esse encerramento, o impresso foi renomeado para *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. Publicado na França, funciona até os dias atuais. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle.htm>. Acesso em 18 jul. 2021.

³³ Professor emérito da UNICAEN.

podem ser localizadas na Biblioteca Nacional de Paris (França), no Instituto Nacional de Pesquisa Educacional em Lyon (França) e nos Arquivos do IJJR em Genebra (Suíça). No ano de 2002, por ocasião do aniversário de 80 anos de criação da PEN iniciou-se o trabalho de digitalização a partir da coleção localizada no acervo do professor Gaston Mialaret (1918-2016)³⁶. A publicação no repositório digital foi feita em PDF. Os números podem ser acessados a partir de três formas de entrada: “anos disponíveis”, “índice do autor”³⁷ e “palavras do título”. Além disso, alguns *links* levam os leitores a consultarem outras importantes informações, como: a história da revista³⁸ (texto de Henri Peyronie), os Arquivos do IJJR³⁹, a tese⁴⁰ e o livro⁴¹ de Béatrice Haenggeli-Jenni e o acervo da UNICAEN⁴². Um último aspecto a ser considerado é que apesar de o *site* estar em francês, ao utilizar o navegador *Google Chrome* há a possibilidade de consulta pelo repositório digital com tradução automática para português⁴³.

O impresso tinha como objetivo “estabelecer, por meio de congressos organizados a cada dois anos, e por meio das revistas que publica[va], um elo entre educadores de todos os países que ader[ia]m aos seus princípios e busca[va]m objetivos idênticos aos seus” (POUR L'ÈRE NOUVELLE, 1922, p. 1)⁴⁴. Durante os primeiros anos de circulação, a PEN foi lançada em quatro números por ano, mas com o passar do tempo e o grande aumento na quantidade de assinantes o trabalho chegou à marca de dez impressões anuais, em 1927, quando, assim como a TNE, atingiu o *status* de publicação mensal. Se manteve até 1937, mas, a partir do ano seguinte um declínio começou a ser sentido.

Nesse tempo, circulou nos mais diferentes espaços entre seu público alvo e publicou uma gama considerável de artigos a respeito dos temas relacionados à Educação *Nova*. Em levantamento feito por Haenggeli-Jenni (2011), as áreas de concentração passaram principalmente pela pedagogia, psicopedagogia, psicologia, filosofia e ciências naturais.

³⁴ Engenheira ligada à UNICAEN.

³⁵ Engenheiro. A indicação de *link* do repositório não permite uma conexão direta para outro *site*, o que dificulta saber qual é a sua ligação profissional.

³⁶ Foi um pedagogo francês e presidente do GFEN entre 1962 e 1969.

³⁷ Nessa parte estão disponíveis as letras do alfabeto que, quando clicadas, levam o leitor diretamente para os possíveis sobrenomes (seguidos do nome) de autores com aquela inicial.

³⁸ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/histoRevue.pdf>. Acesso em 5 abr. 2021.

³⁹ Disponível em: <https://www.unige.ch/archives/aijrr/archives/>. Acesso em 5 abr. 2021.

⁴⁰ Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>. Acesso em 5 abr. 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/title/36811>. Acesso em 5 abr. 2021.

⁴² Disponível em: <http://cirnef.normandie-univ.fr/>. Acesso em 5 abr. 2021.

⁴³ Apesar disso, deve ser levado em consideração um necessário conhecimento prévio da língua francesa por parte do leitor uma vez que os documentos digitalizados não podem ser traduzidos automaticamente.

⁴⁴ Tradução livre do original: “établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu'elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens”.

Mesmo com a grande ascensão durante os anos 1920, a década seguinte já não foi tão boa para a PEN. Os impactos negativos que, na década de 1930, atingiam tanto a LIEN/NEF quanto as revistas irmãs também alcançaram o editorial do órgão francófono. A queda financeira foi uma das razões para se findarem as atividades propagandísticas através dos periódicos. Além de que, ainda que com as várias tentativas de dar continuidade aos trabalhos da revista, a grande influência da chegada de uma nova guerra acabou interferindo e no início do ano de 1940 as atividades foram encerradas. É importante destacar que em 1946 houve uma nova tentativa de publicar outros números da revista. Com outro formato e características, mas o trabalho não ganhou força e apesar das quatro edições lançadas no respectivo ano, em 1947 houve apenas um número e logo em seguida se encerraram de vez os trabalhos do periódico.

A PEN foi um importante órgão de divulgação das atividades ligadas à LIEN/NEF e, principalmente, um trabalho de propaganda que fora elaborado e planejado desde o primeiro Congresso Internacional de Educação *Nova*, realizado em Calais. Outros pontos acerca da materialidade e das divisões que compõem a revista merecem destaque e uma melhor discussão uma vez que ajudam na compreensão de diversos acontecimentos que envolveram os membros da LIEN/NEF, os editores-chefes das revistas irmãs e, até mesmo, as questões políticas e educacionais que marcaram duas importantes décadas do século XX.

1.1.1 Um impresso (in)formador: características relacionadas à sua materialidade

Selecionar uma revista pedagógica como fonte de pesquisa em História da Educação requer pensá-la como “[...] material extremamente relevante do ponto de vista da [...] difusão de conhecimentos em educação, por se constituir em espaço privilegiado de divulgação de teorias e de práticas educativas, além de fornecer pistas sobre a circulação de ideias e modelos educativos” (FERNANDES, 2008, p. 15). Investigar os desdobramentos e alguns aspectos referentes à diagramação do impresso pedagógico pode possibilitar ao pesquisador a discussão de diversas temáticas que envolvem o campo educacional, a partir de diferentes pontos de vista e formas de pensar e aplicar *novas* ideias. São, portanto:

[...] uma fonte “incontornável” para o estudo que propomos, na medida em que permitem apreender a multidimensionalidade do campo pedagógico e suas dificuldades de articulação teoria-prática, além de possibilitar a identificação dos principais grupos e personagens de determinada época histórica. Constituem ainda uma instância original para a compreensão das formas de funcionamento desse campo, já que fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o

aperfeiçoamento das práticas educativas, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações dos professores, entre outros temas relativos ao universo educativo (FERNANDES, 2008, p. 16).

Considerando esse material como “núcleos de informação”, Fernandes (2008) sinaliza ainda para os cuidados teórico-metodológicos que o historiador deve ter no processo de análise, tendo atenção para não acreditar numa “história verdadeira”. Ainda assim “é inegável que as notícias, os artigos dirigidos aos professores e as polêmicas subsequentes ajudam a configurar um painel mais vivo e revelador das ações dos personagens diretamente envolvidos naquelas questões e das redes que lhes dão sustentação” (FERNANDES, 2008, p. 16).

A PEN é pensada aqui como importante meio de partilha de experiências, fomento de debates, circulação e divulgação das iniciativas educacionais que ganhavam força no início do século XX. A escolha dessa fonte se constitui como estratégia de apresentar as multiplicidades de possibilidades de discussões acerca da Educação *Nova*. A partir da análise desse periódico, é possível indiciar como os sujeitos, que de alguma forma se vincularam a ela, encontravam espaços para propagarem e discutirem seus pensamentos no período *entre guerras*. Das edições disponibilizadas no *site* da UNICAEN algumas de suas características materiais podem ser percebidas conforme mostrado na tabela 1.

Tabela 1 – Aspectos materiais da PEN

ANO	NÚMEROS PUBLICADOS	MÉDIA DE PÁGINAS	NÚMERO DE ARTIGOS
1922	4	27	19
1923	4	40	45
1924	5	25	18
1925	4	37	47
1926	6	39	30
1927	10	34	116
1928	10	28	47
1929 ⁴⁵	10	35	70
1930	10	32	52
1931	10	32	55
1932	10	33	72
1933	10	31	60
1934	10	32	60
1935	10	32	50
1936	10	32	50
1937	10	31	62
1938	9	34	47

⁴⁵ As informações apresentadas levam em consideração que a edição número 50, do respectivo ano, não está disponível para visualização.

1939	8	34	39
1940	1	32	7

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Começando com quatro números anuais (janeiro, abril, julho e outubro), logo no ano de 1926 foram lançadas seis edições (janeiro, março, abril, julho, setembro e novembro) e com o grande aumento de assinantes e de membros da LIEN/NEF a partir de 1927 as publicações passaram a ser mensais gerando um total de dez por ano (janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho/agosto, setembro/outubro, novembro e dezembro)⁴⁶ até 1937. Quando começou a se agravar a crise financeira que dificultava o andamento da PEN, é possível observar um declínio. Em 1938 foram nove lançamentos (janeiro, fevereiro/março, abril, maio/junho, julho, agosto/setembro, outubro, novembro e dezembro), em 1939 caiu para oito (janeiro, fevereiro, março/abril, maio, junho, julho, agosto/setembro e novembro/dezembro) e em 1940 a última edição da primeira fase foi publicada pelos três primeiros meses (janeiro/fevereiro/março). Analisar o ciclo de vida do impresso se torna fundamental para compreendermos seu funcionamento ao longo dos anos, uma vez que tanto o espaçamento de tempo entre uma e outra edição quanto a falta de circulação podem indicar estabilidades ou mesmo processos de disputa e problemas no funcionamento.

O número de páginas variava em cada edição. De acordo com essas oscilações foi possível fazer então uma média a partir do somatório de todas as edições publicadas em cada ano. Cabe destacar que principalmente nas publicações especiais dos congressos havia um volume muito maior de artigos e, conseqüentemente, de páginas. Chama a atenção, então, o ano de 1927 com o Congresso de Locarno e um total de 116 artigos ao longo das dez edições sendo o de maior quantidade. As informações das páginas, junto com os títulos dos artigos, aparecem nos sumários de todos os números, o que indica uma possível tendência em anunciar, já de antemão, os conteúdos que seriam encontrados naquela publicação.

Além dessas primeiras características mencionadas, outras merecem destaque e atenção no processo de análise da trajetória da PEN. Numa tentativa de tentar indiciar possíveis intencionalidades editoriais, começo com o levantamento das capas. Nesse sentido, o que é levado em consideração na hora da seleção são as mudanças significativas na estrutura imagética e o conjunto de novas informações.

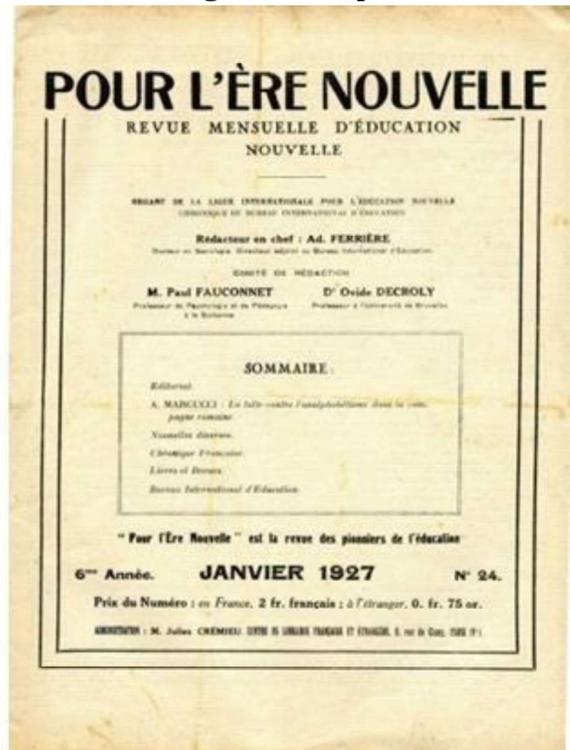
⁴⁶ Em alguns anos os números que são agrupados em dois meses se diferem: 1929 = fevereiro/março e julho e agosto; 1931, 1932, 1933, 1934 e 1936 = abril/maio e agosto/setembro; 1935 e 1937 = março/abril e agosto/setembro.

Imagem 4 – Capa da PEN



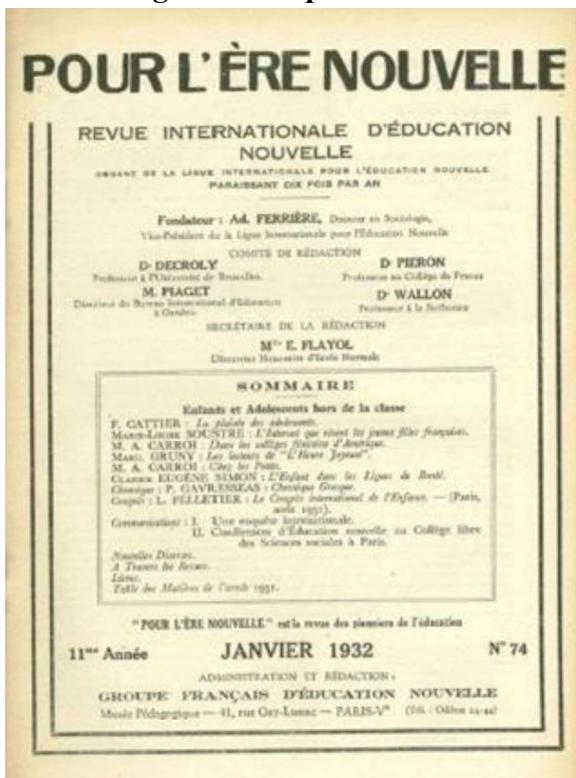
Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1922).

Imagem 5 – Capa da PEN



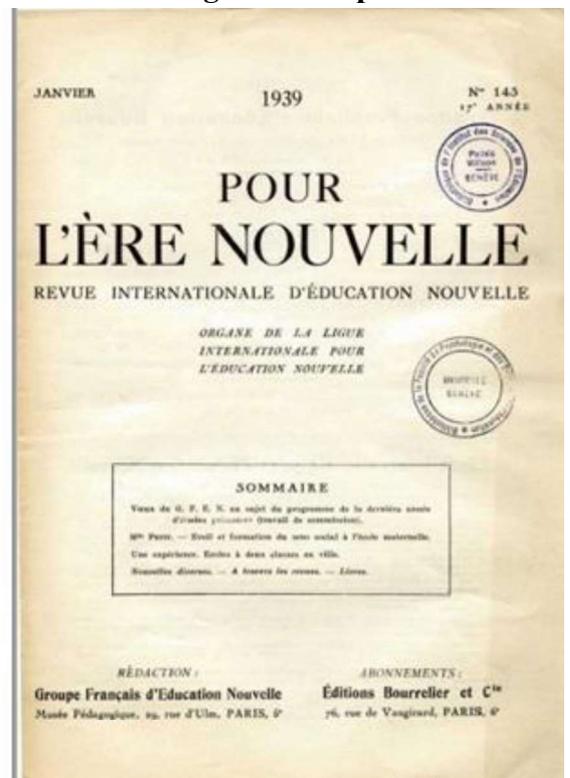
Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1927).

Imagem 6 – Capa da PEN



Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1932).

Imagem 7 – Capa da PEN



Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1939).

De largada, é possível perceber uma recorrência nas mudanças das capas. Todas foram feitas no mês de janeiro dos diferentes anos. Não é possível indicar um motivo, mas, talvez, por ser o primeiro número de cada ano. Sendo assim, em 1922, foi publicada a primeira edição e, em seguida, outros formatos foram sendo elaborados, principalmente em 1927, 1932 e 1939.

O nome da revista aparece logo como primeiro item nas imagens 4, 5 e 6 e mais ao meio da capa da imagem 7. Em seguida, três edições foram identificadas como “*Revue Internationale d’Éducation Nouvelle*”⁴⁷ enquanto apenas a do ano de 1927 apareceu como “*Revue Mensuelle d’Éducation Nouvelle*”⁴⁸. Outro destaque é que, diferente da TNE e da DWZ, todos os números da PEN eram apresentados como “*Organe de la Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle*”⁴⁹ logo após as primeiras informações das capas.

Nos três primeiros anos de vida da PEN Adolphe Ferrière foi o único responsável pelas questões administrativas, editoriais e financeiras. Sendo assim, a capa do primeiro ano apresentou apenas os nomes dos chefes responsáveis pelas revistas ligadas à LIEN/NEF, que além do educador suíço eram Elisabeth Rotten e Beatrice Ensor. A partir de 1925 foi selecionado um comitê de redação para a PEN composto também por Ovide Decroly⁵⁰ e Paul Fauconnet (1874-1938)⁵¹ que permaneceram juntos até 1932, quando o último, respectivamente, desapareceu e, a partir de então, foram acrescentados os nomes de Henri Pieron (1881-1964)⁵², Jean Piaget (1896-1980)⁵³ e Henri Wallon (1879-1962)⁵⁴. Já em 1939 esse comitê não apareceu mais.

As mudanças mencionadas se relacionaram à transferência da administração da revista, que deixou Genebra e foi para Paris sob o comando do GFEN, esse que em 1929 estreitou sua ligação com a LIEN/NEF se tornando uma seção, assumindo o papel particular de propaganda e participando da organização dos congressos. Também passou a se caracterizar pela aproximação com a América Latina e, então, foi considerado órgão latino da LIEN/NEF (HAENGGELI-JENNI, 2011). Até 1930 Ferrière continuou colaborando no

⁴⁷ Tradução livre: “Revista Internacional de Educação Nova”.

⁴⁸ Tradução livre: “Revista Mensal de Educação Nova”.

⁴⁹ Tradução livre: “Órgão da Liga Internacional para a Educação Nova”.

⁵⁰ O educador faleceu em 1932 e foi substituído por Amélie Hamaide.

⁵¹ Foi um sociólogo francês. Atuou como professor na faculdade de letras da Universidade de Toulouse. Realizou doutorado em filosofia (1895) e em direito (1920). Cf.: Ahmed (2012).

⁵² Psicólogo francês, atuou como professor de filosofia das sensações no *Collège de France* entre 1923 e 1951. Participou do primeiro curso da Universidade de Davons (Suíça). Cf.: Augras (1965)

⁵³ Foi biólogo, psicólogo e epistemólogo. Sua trajetória de estudos está muito ligada às experiências que realizava para compreender aspectos do desenvolvimento infantil. Atuou muito fortemente no IJRR juntamente com Ferrière, Claparede e Bovet. Cf.: Munari (2010).

⁵⁴ Filósofo, médico, psicólogo e político francês. Em 1920 lecionou na Universidade de Paris e foi diretor da *École Pratique des Hautes Etudes*, em 1927. Cf.: Gratiot-Alfandéry (2010).

comando da PEN, mas, já demonstrava sinais de que queria sair. Em janeiro do ano seguinte, então, sua vontade se concretizou e o GFEN se tornou o total responsável pelas publicações. O anúncio desse acontecimento foi publicado nas páginas da revista da seguinte forma:

O editor-chefe desta revista, obrigado a restringir suas atividades para se concentrar na escrita de livros nos quais vinha trabalhando por muito tempo, foi forçado a aceitar a oferta consagrada do Grupo Francês de Educação Nova para assumir o trabalho editorial em Paris. Nada mudou no momento em nossos arranjos, exceto que a escolha dos artigos a serem publicados, as resenhas de livros e artigos de revistas, as várias notícias e a diagramação agora serão feitas em Paris. O editor-chefe, sozinho na violação de 1922 a 1930, entretanto, continuou a enviar artigos originais ou resenhas para a revista e preparou para dezembro de 1931 um índice geral para os primeiros dez anos (FERRIÈRE, 1931a, p. 2)⁵⁵.

Nas páginas do periódico, foi apenas em 1932 que o GFEN se firmou como responsável pela PEN. Logo, outro grupo editorial esteve à frente dos trabalhos a partir de então. Naquele momento, o nome de Ferrière deixou de aparecer como chefe e passou para fundador. A mudança para o GFEN também refletiu em outra questão: a maior parte dos artigos passou a ser escrita principalmente por autores franceses e representava as experiências educacionais do país.

Os nomes de Decroly e Fauconnet apareceram como membros do comitê editorial, porém é importante destacar que eles não assinavam os editoriais (que apareciam apenas como “a redação”). A respeito dessa questão Haenggeli-Jenni (2011) levanta uma hipótese: a de que o contato entre eles e Ferrière era difícil devido aos três morarem em países diferentes e, provavelmente, não conseguirem se encontrar tão facilmente. Ainda assim, a participação de Decroly em outros momentos foi mais evidente, como nos congressos e assinando alguns artigos. Apesar de Fauconnet não aparecer na autoria de nenhum artigo, Haenggeli-Jenni (2011), acredita que o nome dele estivera associado à PEN porque o educador estava muito ligado à Universidade de Paris quando atuou no editorial. Além de mencionar que o mesmo foi nomeado presidente (1929) e vice-presidente (1931-1937) do GFEN.

Já as participações de Wallon e Pieron indiciam outro momento vivido pelo editorial do periódico. Se os dois educadores mencionados anteriormente tinham fraca ou nenhuma participação, o nome de Wallon esteve associado a uma diversidade de artigos,

⁵⁵ Tradução livre do original: “Le rédacteur en chef de cette revue, obligé de restreindre ses activités afin de se concentrer sur la rédaction d’ouvrages qu’il a en chantier depuis longtemps, se voit contraint d’accepter l’offre dévouée du Groupe Français d’Éducation Nouvelle de reprendre à Paris le travail de rédaction. Rien n’est changé pour le moment à nos dispositions sauf que le choix des articles à publier, les comptes-rendus de livres et articles de revues, les nouvelles diverses et la mise en page se feront désormais à Paris. Le rédacteur en chef, seul à la brèche de 1922 à 1930, continuera toutefois d’envoyer des articles originaux ou des comptes-rendus à la revue et prépare pour décembre 1931 une table des matières générale des dix premières années”.

principalmente, a respeito da psicologia infantil que era um de seus temas de maior interesse. Cabe destacar que o francês também foi presidente do GFEN (1933-1935). Pieron, por sua vez, teve uma participação um pouco mais tímida que o colega de trabalho. Apesar da escrita de alguns artigos e colaboração em outros, Haenggeli-Jenni (2011, p. 124; grifo da autora) sinaliza que ele foi “[...] bastante discreto dentro do *PEN* tal como parece estar no GFEN, dois locais onde aparece como ‘segundo’ ao lado de Wallon e Langevin”⁵⁶. O nome de Piaget também apareceu pouco. Ainda na capa de 1932 constara o nome de outra figura importante, Émilie Flayol, que apesar de já participar da revista anteriormente, foi nesse ano que assumiu o cargo de secretária de redação do impresso.

A história da PEN pode ser analisada em antes e depois da inserção do GFEN nesse trabalho. O primeiro período vai de 1922 até parte de 1930 e o segundo de 1930 a 1940. Nesse sentido, muitas são as mudanças em todo corpo das publicações da revista, assim como na participação dos sujeitos já mencionados. Se, por um lado, podemos indiciar que os nomes estrangeiros que participaram do corpo editorial durante alguns anos reforçavam o caráter internacional do periódico; por outro, vemos que isso não foi suficiente para a continuidade do trabalho propagandístico desenvolvido. Apesar da intensa participação e grande visibilidade desses autores, a capa de 1939, já com outro formato, não menciona nenhum deles e nem mesmo outros nomes.

A equipe editorial, então, se constitui como um importante grupo na história de vida de um periódico. Não só as suas escolhas influenciaram de forma muito significativa, mas a formatação dos componentes afetava seu andamento. Sendo assim, podemos perceber que as participações de Wallon, Piaget, Decroly, Flayol e, até mesmo, a menção a Fauconnet não se deram de forma aleatória e sem intencionalidades. Muito pelo contrário, ter seus nomes associados à PEN muito provavelmente se constituiu como uma estratégia usada por Ferrière e pelo GFEN, a fim de dar maior visibilidade e circulação para a revista que tinha como forte objetivo a propaganda dos trabalhos elaborados e desenvolvidos pela LIEN/NEF. Não foi apenas o nome de seu editor-chefe que rendeu grande destaque ao órgão francês, mas suas relações com outros importantes sujeitos da História da Educação.

Ainda analisando as capas da PEN, um item que aparece em todas as edições é o sumário. No centro das páginas e dentro de uma moldura, apresentava as diferentes composições dos respectivos anos. Na capa de 1922 deu mais destaque aos autores que escreveram; na de 1927 às diversas seções que dividiam essa edição; já a de 1932, um

⁵⁶ Tradução livre do original: “[...] assez discret au sein de *PEN* tout comme il semble l’être au GFEN, deux lieux où il fait figure de ‘second’ aux côtés de Wallon et Langevin”.

sumário mais completo evidenciava tanto os nomes participantes daquele número como sua composição; por fim, a de 1939 de maneira mais discreta mostrara os títulos dos textos e algumas das seções. Logo, o sumário pode ser percebido como uma possível forma de despertar o interesse do leitor, uma vez que indicava os temas daquela edição, a ordem que apareceriam, páginas e até mesmo as seções que a compunham, constituindo assim um efeito de “chamada” para aqueles que tinham interesse nos assuntos tratados.

A expressão “*‘Pour l’Ère Nouvelle’ est la revue des pionniers de l’éducation*”⁵⁷ é encontrada nas capas das três primeiras imagens e apenas na última fora retirada. Para Haenggeli-Jenni (2011, p. 97) isso representava um caráter militante na revista, pois “a palavra ‘pioneiros’ pode ser entendida como aqueles que mostram o caminho para o progresso, para o futuro, para não dizer o ‘caminho certo’”⁵⁸. Conforme já discutido na introdução deste trabalho e me aproximando dos estudos de Carvalho (1989), Paulilo (2001; 2007; 2019), Vidal (2007), Popkewitz (1997), Foucault (1988; 2000) e Silva (2004; 2009), vale destacar que procuro não interpretar nenhum dos sujeitos envolvidos com o movimento da Educação *Nova* e com as reformas educacionais como “pioneiros”, mas sim como pertencentes a grupos que nas suas mais diversas intencionalidades compartilhavam atitudes que visaram diversas reformulações na educação durante as décadas de 1910, 1920 e 1930. Portanto, não compreendo tal expressão nem o uso desse termo como um “caminho para o progresso”, mas para a busca por uma legitimação social e propaganda de ideias.

Os números de 1922, 1927 e 1932, representados nas imagens das capas selecionadas, inseriram, logo após a expressão mencionada acima, o ano de vida da revista (1º ano, 6º ano e 11º ano, respectivamente), ao lado do mês e ano de publicação (janeiro de 1922, janeiro de 1927 e janeiro de 1932, respectivamente) e o número daquela edição (1, 24 e 74, respectivamente). O formato adotado em 1939, diferente das demais, evidenciou essas mesmas informações (17º ano; janeiro de 1939; e número 145) logo no topo da página, antes mesmo do nome do periódico.

As edições de 1922 e 1927 indicaram, logo em seguida, os preços da PEN. Na primeira os valores eram para a Suíça (2 francos suíços) e para a França e a Bélgica (4 francos franceses). Já na segunda se referiram à França e ao estrangeiro, ambos em francos franceses (4fr e 0.75 fr, respectivamente). As outras duas publicações não mencionaram preços. De início a questão financeira apontava para um crescimento do periódico, já em finais da década

⁵⁷ Tradução livre: “‘Pour l’Ère Nouvelle’ é a revista dos pioneiros da educação”.

⁵⁸ Tradução livre do original: “Le mot ‘pionniers’ peut être compris comme ceux qui montrent le chemin du progrès, de l’avenir, pour ne pas dire le ‘droit chemin’”.

de 1920 demonstrava uma diversidade de problemas na saúde econômica da PEN e a continuidade dos trabalhos até então realizados. Estratégias como a mudança da equipe editorial, avisos nas páginas da revista solicitando pagamento por parte dos leitores e assinatura dos membros do GFEN não foram suficientes para que anos depois, somando-se ao aproximar de uma nova guerra, as atividades fossem encerradas.

O último item que compunha as capas de todos os números era a administração e o endereço. Em 1922 e 1927 ainda estava na Suíça, nas outras duas (1932 e 1939) já havia se instalado na França. Com a mudança definitiva para o GFEN, a redação se acomodou no Museu Pedagógico de Paris, onde permaneceu até o encerramento dos trabalhos se firmando como local que recebia toda forma de correspondência. Segundo Haenggeli-Jenni (2011, p. 93; grifos da autora) “esta sede rapidamente se tornou um ponto de referência para o movimento *francofônico*, já que abrigava o *escritório Pour l'Ère Nouvelle*, o centro de trabalho da GFEN e a sede da Liga para os países de língua latina”⁵⁹.

Como primeira forma de contato do leitor com o material, a capa se constitui enquanto uma das partes mais importantes do impresso, o que requer uma série de cuidados e atenção no momento de sua elaboração, pois até mesmo sua composição pode influenciar nas formas como o leitor se apropriará do conteúdo. Nesse sentido, é possível indiciar que o suporte editorial possivelmente dedica esforços e cuidados muito significativos para que o trabalho seja o mais atrativo possível para aqueles que têm o primeiro contato com o periódico. No caso da PEN, seu formato foi sendo ajustado e modificado ao longo do tempo de modo que importantes informações fossem divulgadas já nesse momento inicial. Ainda assim, é preciso destacar que outras tantas são deixadas de lado, ou seja, há formas de privilegiar, de recortar, de selecionar, umas em detrimento de outras. E até mesmo de instigar o leitor a, de partida, se interessar pelos possíveis assuntos tratados naquela edição. A capa se torna importante “[...] principalmente para se diferenciar do jornal” (FRAGA, 2013, p. 73).

Registradas essas dimensões relacionadas à capa, algumas outras características devem ser levadas em consideração ao longo do estudo de um periódico. Tendo em vista as muitas imprevisibilidades que envolvem o trabalho do historiador ao longo da análise desse tipo de material, não há como fazer uma discussão aprofundada de todos os itens, de todas as partes da PEN. Sendo assim, destacarei aqui as que considero mais relevantes. De largada, algumas seções que foram publicadas em grande parte dos números da PEN merecem maior atenção.

⁵⁹ Tradução livre do original: “Ce siège devient rapidement un lieu de référence du mouvement en francophonie puisqu’il abrite à la fois le bureau de *Pour l'Ère Nouvelle*, le centre de travail du GFEN ainsi que le siège de la Ligue pour les pays de langue latine”.

São elas: “*Principes de ralliement*”⁶⁰, “*Buts de la ligue*”⁶¹, “*Livres et Revues*”⁶², “*Nouvelles diverses*”⁶³ e os Boletins do IJRR e do BIE.

Durante o Congresso de Calais os membros fundadores da LIEN/NEF estabeleceram alguns princípios que, segundo eles, deveriam ser seguidos como orientação pelos novos adeptos. Baseados no contexto que os cercavam naquele momento, ano de 1921, determinaram sete pontos, sendo eles:

1. O objetivo essencial de toda a educação é preparar a criança para desejar e realizar em sua vida a supremacia do espírito; qualquer que seja o ponto de vista do educador, visa preservar e aumentar na criança a energia espiritual⁶⁴;
2. Deve respeitar a individualidade da criança. Essa individualidade só pode se desenvolver por meio da disciplina que leva à liberação dos poderes espirituais que estão nele⁶⁵;
3. Os estudos e, em geral, a aprendizagem da vida, devem dar rédea solta aos interesses inatos da criança, ou seja, aqueles que nela despertam espontaneamente e que encontram sua expressão em diversas atividades de caráter manual, intelectual, estético, social e de outra natureza⁶⁶;
4. Cada época tem seu próprio caráter. É necessário, portanto, que a disciplina pessoal e a disciplina coletiva sejam organizadas pelas próprias crianças com a colaboração dos professores; devem tender a fortalecer o sentimento de responsabilidade individual e social⁶⁷;
5. A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que ensina a criança a colocar sua individualidade a serviço da comunidade⁶⁸;
6. A coeducação exigida pela Liga – coeducação que significa instrução e educação em comum – exclui o tratamento idêntico imposto a ambos os sexos, mas implica uma

⁶⁰ Tradução livre: “Princípios da reunião”.

⁶¹ Tradução livre: “Objetivos da Liga”.

⁶² Tradução livre: “Livros e revistas”.

⁶³ Tradução livre: “Várias notícias”.

⁶⁴ Tradução livre do original: “Le but essentiel de tout éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donner, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle”.

⁶⁵ Tradução livre do original: “Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui”.

⁶⁶ Tradução livre do original: “Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres”.

⁶⁷ Tradução livre do original: “Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales”.

⁶⁸ Tradução livre do original: “La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité”.

colaboração que permite a cada sexo exercer livremente uma influência salutar sobre o outro⁶⁹;

7. A nova educação prepara, nas crianças, não só o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com os seus familiares, a sua nação e a humanidade em geral, mas também o ser humano consciente da sua dignidade humana⁷⁰.

O texto seguinte eram os “*Buts de la ligue*”. De acordo com Haenggeli-Jenni (2011) ao aderirem a essa organização estariam concordando com os pontos abaixo. Cumpre sublinhar que a pormenorização desses objetivos pode ser localizada logo na página seguinte à capa de várias edições da PEN.

1. Em geral, a Liga se esforça para apresentar à escola seu ideal e métodos consistentes com seus princípios⁷¹;
2. Pretende-se uma cooperação mais estreita: por um lado, entre educadores de diferentes níveis de ensino, por outro lado, entre pais e educadores⁷²;
3. Pretende estabelecer, através de congressos organizados a cada dois anos, e através das revistas que publica, um elo entre educadores de todos os países que aderem aos seus princípios e ambicionam objetivos idênticos aos seus⁷³;
4. Não há taxa de associação. A assinatura da revista “*Pour L'Ère Nouvelle*” implica a adesão à Liga. Portanto, pressupõe a adesão aos seus princípios de mobilização, pelo menos como uma diretriz geral⁷⁴.

O estímulo à liberdade, naquele momento, se tratava principalmente de uma preparação para a vida em sociedade, para o conviver coletivo que começava a ser tão

⁶⁹ Tradução livre do original: “La coéducation réclamée par la Ligue, – coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, – exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d’exercer librement sur l’autre une influence salutare”.

⁷⁰ Tradução livre do original: “L’éducation nouvelle prépare, chez l’enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l’humanité dans son ensemble, mais aussi l’être humain conscient de sa dignité d’homme”.

⁷¹ Tradução livre do original: “D’une façon générale la Ligue s’efforce d’introduire à l’école son idéal et les méthodes conformes à ses principes”.

⁷² Tradução livre do original: “Elle cherche à réaliser une coopération plus étroite : d’une part, entre les éducateurs des différents degrés de l’enseignement, d’autre part entre parents et éducateurs”.

⁷³ Tradução livre do original: “Elle se propose d’établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu’elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens”.

⁷⁴ Tradução livre do original: “Il n’y a pas de cotisation. L’abonnement à la revue ‘Pour l’Ère Nouvelle’ implique l’adhésion à la Ligue. Il suppose donc l’adhésion à ses principes de ralliement, tout au moins à titre d’orientation générale”.

estimulado pela educação. Respeitar a individualidade passava a ser apenas uma forma de tentar compreender e identificar alguns possíveis indícios dos interesses que a criança fosse demonstrando ao longo do seu desenvolvimento. As práticas e princípios educacionais que passaram a ser estimulados não só aos membros da LIEN/NEF, mas a educação de início do século XX procurava pensar um fazer educacional onde a vida em sociedade fosse considerada e estimulada desde os mais jovens. Nesse momento, as *novas* propostas não visavam necessariamente romper com aquilo que se pensava e desejava alcançar anteriormente, apenas foram reformuladas para que melhor se atendesse, estimulasse e acolhesse o livre pensar e desenvolver infantil (HERRERA, 2020; TORO-BLANCO, 2020; PEZEU, 2020; ANDRÈS, 2020; ECAR; FRANCHINI, 2020).

De acordo com o estudo feito por Haenggeli-Jenni (2011), baseada principalmente em Daniel Hameline (2002) – um dos autores que mais se dedica a estudar diferentes aspectos que envolveram a trajetória de Adolphe Ferrière –, a elaboração desses textos sugere que foram redigidos pelo suíço e depois reavaliados pelo grupo fundador presente em Calais. Eles não apareceram em todos os números da PEN, pois, em 1932, com a mudança de gestão, foram substituídos pelos *novos* ideais⁷⁵ seguidos e defendidos pelo GFEN.

A seção “*Livres et Revues*” era apresentada com a seguinte descrição: “[...] Pour l'Ère Nouvelle reporta apenas trabalhos sobre psicologia infantil e pedagogia experimental, bem como estudos relativos a ensaios práticos no campo da renovação da educação familiar e escolar” (POUR L'ÈRE NOUVELLE, 1922, p. 24)⁷⁶. Nesse espaço era onde se encontrava resenhas de diversas obras, trabalho que se aproxima com o que era realizado no BEP⁷⁷. O início do texto já continha informações a respeito das revistas irmãs TNE e DWZ. Apesar de não haver um nome específico para assinar, Haenggeli-Jenni (2011) sinaliza que provavelmente era Ferrière o responsável tanto pela escolha das obras que apareceriam em cada número como pela própria escrita dos textos a respeito delas. O critério de seleção não fica nítido, mas ao estudar um impresso compreendemos que as escolhas do editor estão envolvidas por possíveis intencionalidades. Sendo assim, pode-se dizer que havia alguma forma de escolha por parte do educador suíço para que algumas publicações fossem por ele mencionadas e publicadas na PEN, de forma a dar visibilidade ao que escrevia, como igualmente estreitar laços entre os possíveis autores. Haenggeli-Jenni (2011) ainda informa

⁷⁵ Cf.: *Pour l'Ère Nouvelle* (1932, p. 262). Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1932-82.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

⁷⁶ Tradução livre do original: “[...] Pour l'Ère Nouvelle rend compte uniquement des ouvrages de psychologie de l'enfance et de pédagogie expérimentale, ainsi que des études relatant d'essais pratiques tentés dans le domaine de la rénovation de l'éducation familiale et scolaire”.

⁷⁷ Essa questão será explorada a seguir, no item 1.2.

que uma das “exigências” do editor para realizar essas postagens era de que a outra revista também falasse a respeito da PEN em suas páginas.

Já as “*Nouvelles diverses*” reuniam informações a respeito dos trabalhos educacionais desenvolvidos especialmente, e com mais recorrência, na Suíça, França, Alemanha e Bélgica. Em alguns números da revista esses países até foram mudando, mas os mencionados apareceram na maioria. Apesar de não ser possível compreender um provável motivo, a partir do histórico da PEN analisado até aqui, acredito que a aproximação de Ferrière com sujeitos desses países deva ser a motivação e interesse maior por essas localidades, assim como a participação dos demais editores.

Os boletins lançados na PEN, por sua vez, deixaram uma marca um pouco mais significativa. Como foi organizado no quadro a seguir, o trabalho fora publicado em algumas edições e até chegou a contar com a participação de outros autores além de Adolphe Ferrière. Entre os anos de 1926 e 1929, divulgou informações a respeito das duas importantes instituições as quais estiveram ligados e as atividades lá desenvolvidas: o IJJR e o *Bureau International d'Éducation* (BIE).

Quadro 1 – Edições dos Boletins do IJJR e do BIE publicados na PEN

ANO	MÊS	NÚMERO	PÁGINAS	BOLETIM	AUTORES
1926	janeiro	18	19-20	Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau	Adolphe Ferrière
1926	março	19	44	Bulletin international de l'Institut J.-J. Rousseau	Adolphe Ferrière
1926	abril	20	71-72	Bulletin international de l'Institut J.-J. Roussau	Hélène Butipoff
1926	julho	21	104	Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière
1926	setembro	22	143	Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière
1926	novembro	23	205	Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière
1927	janeiro	24	10-13	Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière e Paul Oestreich
1927	abril	27	83-86	Bulletin n° 2 du Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière
1927	maio	28	104-105	Supplément au n° 2 du	Adolphe

				Bulletin du Bureau International d'Éducation	Ferrière e Stuart P. Sherman
1927	julho/agosto	30	153-160	Bulletin n° 3 du Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière
1927	novembro	32	269-274	Bulletin n° 5 du Bureau International d'Éducation	Adolphe Ferrière e Du Pasquier
1928	janeiro	34	16-21	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 6	Adolphe Ferrière
1928	abril	37	87-94	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 7	Adolphe Ferrière
1928	julho/agosto	40	163-170	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 8	Adolphe Ferrière
1928	novembro	42	211-218	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 9	Adolphe Ferrière
1929	janeiro	44	18-25	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 10	Adolphe Ferrière e Alexandre Xhuvani
1929	abril	46	70-77	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 11	Adolphe Ferrière
1929	junho	48	122-129	Bureau International d'Éducation – Bulletin n° 12	Adolphe Ferrière
1929	dezembro	53	301-302	Dernier Bulletin du Bureau International d'Éducation	M. Butts

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apresentado no sumário do periódico, o título já apontava, naquele momento, para a ligação da PEN com três organizações ao mesmo tempo: a LIEN/NEF, o BIE e o IJJR. Inaugurado em 21 de outubro de 1912, por Édouard Claparède (1873-1940)⁷⁸, o IJJR funcionou como uma instituição internacional que estimulava e incentivava alguns desafios para a educação que começava a ganhar diferentes formatos desde o século XIX. Os modos de se pensar as práticas educacionais e o desenvolvimento infantil eram os centros de interesse e tinham tanto a pedagogia quanto a psicologia como suas fontes de busca e

⁷⁸ “Foi professor na Universidade de Genebra, um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ocupou cargos de direção nos congressos internacionais de psicologia, da Liga Internacional pela Educação Nova, da revista *Archives de Psychologie*” (SILVA, 2013, p. 15; grifos do autor).

investigação. Para Loureiro (2015, p. 31) o IJRR “deixou como legado para o século XX uma série de desafios no campo da educação, como a ampliação e popularização dos sistemas escolares e o Estado como responsável pela condução das escolas e a garantia de um ensino público laico”. Segundo Assis e Antunes (2014) as atividades lá desenvolvidas impactaram o campo da educação nas arenas nacional e internacional e, inclusive, foram veiculadas em periódicos brasileiros.

Advindo desse trabalho, em 1925 foi criado o BIE que se constituiu como um centro de educação comparada, onde “seus idealizadores planejavam reunir as experiências das inúmeras instituições e associações educacionais que trabalhavam pela cooperação intelectual, a solidariedade internacional e a renovação educativa” (LOUREIRO, 2015, p. 36) e tinham como objetivo “primar pela manifestação do espírito de Genebra e servir como lugar de ensaios pedagógicos cujo desejo fosse o de fazer aumentar a paz na escola e educar as crianças para a colaboração internacional e a solidariedade” (LOUREIRO, 2015, p. 37). Nesse sentido, a ligação direta com essas instituições, assim como a dedicação em publicar a respeito de seus trabalhos, pode ter sido uma estratégia para garantir o aumento do caráter internacional que era tão buscado e desejado nos números da PEN.

Inicialmente, ocupando uma ou duas páginas, nas publicações desses boletins constavam “[...] informações sobre a organização do Instituto, seus protagonistas, eventos e atividades como cursos, conferências, assembleias” (HAENGGELI-JENNI, 2011, p. 90)⁷⁹. Apareceu pela primeira vez na edição número 18, de janeiro de 1926, sob o título “*Bulletin International de l’Institut J.-J. Rousseau*”⁸⁰, quando seu redator, de largada, já afirma que aquele espaço serviria para a escrita de um artigo e uma crônica sobre a instituição genebrina.

A segunda edição, de março de 1926, por sua vez, discorreu sobre a fundação do, então, recém-inaugurado BIE que ocorreu em 19 de dezembro de 1925 e citou a participação dos membros da administração: Pierre Bovet (1878-1965)⁸¹, diretor, Adolphe Ferrière e Elisabeth Rotten, ambos vice-diretores. Mencionou que

o BIE já recebeu incentivos inestimáveis de muitas personalidades suíças e estrangeiras. Estará à disposição dos meios educacionais de todos os países, como centro de informação e articulação. Ele apreciará as ideias e os métodos pedagógicos por seu único valor científico. Ele também pretende trabalhar por uma educação

⁷⁹ Tradução livre do original: “informations sur l’organisation de l’Institut, ses protagonistes ainsi que ses événements et activités telles que cours, conférences, assemblées”.

⁸⁰ Tradução livre: “Boletim Internacional do Instituto Jean-Jacques Rousseau”.

⁸¹ Foi psicólogo e pedagogo. Ajudou na direção do IJRR, onde se manteve até 1944. Seu trabalho com a Educação Nova lhe rendeu importantes relações internacionais e uma delas foi com Gandhi, quando teve a oportunidade de visitar a Índia em 1938. Cf.: <http://www.ibe.unesco.org/en/ibe-staff/pierre-bovet>. Acesso em 18 set. 2021.

moral chamada a desenvolver sentimentos de paz e solidariedade nacional e particularmente internacional (POUR L'ÈRE NOUVELLE, 1926, p. 44)⁸².

Com a inauguração da nova organização e tencionando publicar suas atividades e preocupações rapidamente o boletim se constituiu como crônica do BIE, a partir da edição de julho de 1926. Nesse novo ofício foram relacionados os eventos, atividades e o trabalho de propaganda realizado. À frente da revista e do BIE, Ferrière foi quem publicou esses boletins. Ao direcionar sua discussão para essa nova instituição, o título também mudou. Entre as edições número 21 e 24 não vemos o uso da palavra boletim, apenas *Bureau International d'Éducation*, mas a partir do número 27 o título passou a ser *Bulletin du Bureau International de l'Éducation* com numerações sequenciais⁸³. O último boletim recebeu o seguinte título: *Dernier bulletin du Bureau international d'éducation: La nouvelle constitution*⁸⁴.

A partir de 1927, as crônicas do BIE passaram a ser publicadas quatro vezes por ano⁸⁵. Foi aumentando seu número de páginas, que em 1928 já era de três a quatro e em 1929 chegou a dez. Tratou de diversos assuntos, como: o ensino da leitura em diversos países; educação artística; a paz pela escola; a luta contra o abandono do campo; associação de pais e mestres; legislação escolar; leitura silenciosa; educação moral; o ensino radiofônico; entre outros. É importante destacar que as muitas viagens, em especial para as Américas, realizadas pelos membros do Comitê Internacional do BIE (Ferrière, Ensor e Rotten) não poderiam deixar de ser publicadas tanto nas páginas do impresso quanto nas edições dos boletins.

A parte final do texto do último boletim mencionou:

Gostaríamos de expressar ao nosso devotado Vice-Diretor, Sr. Ferrière, nossa profunda gratidão pela hospitalidade que gentilmente tem concedido, por quase três anos, à nossa coluna trimestral na Pour l'Ère Nouvelle. No início pedíamos apenas duas páginas, mas fomos ficando cada vez mais gananciosos e, durante um ano, são 8 páginas que ele nos deixou sem um sussurro. Estas 8 páginas já não nos bastavam - o nosso Boletim contém quase sempre 12. Como tende a aumentar ainda mais, decidimos unificar o formato da edição francesa com o das edições inglesa e espanhola (32 p. Em maior tipo) e dizemos um adeus afetuoso aos assinantes da Pour l'Ère Nouvelle. Talvez alguns deles não queiram consumir a separação e queiram se tornar assinantes do escritório, para poderem receber o nosso Boletim. Seria uma grande alegria para nós. Lembramos nosso endereço: Rue des Maraîchers, 44, Genebra. Em todos os casos, a colaboração estreita sempre será a regra entre Pour l'Ère Nouvelle e o Boletim do Bureau Internacional de Educação, e os

⁸² Tradução livre do original: “Le BIE a déjà reçu de précieux encouragements de nombreuses personnalités suisses et étrangères. Il se mettra à la disposition des milieux pédagogiques de tous pays, comme centre d'information et de liaison. Il appréciera les idées et les méthodes pédagogiques à leur seule valeur scientifique. Il entend travailler aussi pour une éducation morale appelée à développer les sentiments de paix et de solidarité nationale et particulièrement internationale”.

⁸³ Começando no número 2 e terminando no número 12.

⁸⁴ Tradução livre: “Último Boletim do Bureau Internacional de Educação: a nova constituição”.

⁸⁵ Nesse ano, 1927, foram publicados cinco números, pois a edição 28 era suplemento da anterior.

membros da Liga Internacional para a Educação Nova serão bem-vindos quando, de passagem por Genebra, desejarem visitar o Escritório e, em particular, a Exposição Permanente para o Ensino da Paz e a Colaboração Internacional, que acabamos de inaugurar (BUTTS, 1929, p. 302)⁸⁶.

Segundo Haenggeli-Jenni (2011, p. 92), o ano de 1929 ficou marcado na história de várias instituições envolvidas com a promoção da Educação Nova⁸⁷. Dentre elas o IJRR e o BIE que se separaram, quando o último se tornou uma organização intergovernamental⁸⁸. Tal acontecimento teve reflexo na publicação dos boletins, que lançaram sua última crônica na edição número 53 da PEN. Provavelmente por se firmar como órgão de divulgação e considerando seu intenso poder de circulação para além do cenário suíço, foram publicados como conteúdo presente nas páginas da revista e não como material separado.

Além da circulação dos trabalhos da LIEN/NEF, a PEN foi uma importante vitrine dos empreendimentos e das opiniões de Ferrière. Divulgou vários de seus textos e também dedicou espaço a um quadro com as publicações das obras do editor-chefe. Dentro de uma grande moldura e sob o título “*Ouvrages publiés par M. Ad. Ferrière*”⁸⁹, vemos uma lista dos livros escritos pelo educador, e seus respectivos preços⁹⁰. Obras como: *La loi du Progrès en biologie et en sociologie* (1915)⁹¹, *L'Activité spontanée chez l'enfant* (1922)⁹², dentre outras, foram referenciadas. Dos cerca de 31 trabalhos mencionados, alguns se tratavam de parcerias com outros intelectuais. Ao final, encontramos a seguinte informação: “Estas obras estão à venda na livraria, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève e em Paris na Fishbacher Librairie, 33, rue de Seine”⁹³.

⁸⁶ Tradução livre do original: “Nous tenons à exprimer à notre dévoué Directeur adjoint, M. Ferrière, toute notre vive reconnaissance pour l’hospitalité qu’il a bien voulu, pendant près de trois ans, accorder à notre chronique trimestrielle dans Pour l’Ère Nouvelle. Au début, nous ne lui demandions que deux pages, mais nous sommes devenus toujours plus gourmands et, depuis un an, ce sont 8 pages qu’il nous a abandonnées sans murmurer. Ces 8 pages ne nous suffisaient plus – notre Bulletin en contenant presque toujours 12. Comme il tend à s’accroître encore, nous avons décidé d’unifier le format de l’édition française avec-celui des éditions anglaise et espagnole (32 p. En caractère plus gros) et nous disons aux abonnés de Pour l’Ère Nouvelle, un adieu ému. Peut-être quelques-uns d’entre eux tiendront-ils à ne pas consommer la séparation et voudront-ils devenir des souscripteurs du Bureau, afin de recevoir notre Bulletin. Ce serait pour nous une grande joie. Nous leur rappelons notre adresse : 44, rue des Maraîchers, Genève. Dans tous les cas, une étroite collaboration sera toujours la règle entre Pour l’Ère Nouvelle et le Bulletin du Bureau International d’Éducation, et les membres de la Ligue internationale pour l’Éducation nouvelle seront les bienvenus lorsque, de passage à Genève, ils voudront bien visiter le Bureau et, en particulier, l’Exposition permanente pour l’Enseignement de la Paix et de la collaboration internationale, que nous venons d’y ouvrir”.

⁸⁷ Como exemplo, a autora menciona as mudanças de *status* do GFEN, do grupo de Decroly e da própria PEN.

⁸⁸ Segundo Parrat-Dayan (2006) por questões financeiras. Ainda que vários trabalhos anunciem essa conversão, não se dedicam a explicar os desdobramentos desse acontecimento.

⁸⁹ Tradução livre: “Obras publicadas por Ad. Ferrière”.

⁹⁰ Em francos suíços.

⁹¹ Tradução livre: “A lei do progresso em biologia e sociologia”.

⁹² Tradução livre: “A atividade espontânea da criança”.

⁹³ Tradução livre do original: “Ces ouvrages sont en vente chez l’auteur, Chemin Peschier, 10, Champel- Genève et à Paris à la Librairie Fishbacher, 33, rue de Seine”.

Imagem 8 – Quadro de anúncio dos livros de Ferrière publicado na PEN

OUVRAGES PUBLIÉS PAR M. AD. FERRIÈRE

Projet d'École nouvelle. Genève, B. I. E. N., 1909. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 0.80	L'Enseignement de l'Histoire. Paris, Revue de synthèse historique, 1924..... (hors commerce)
Das erste Jahr im dem Land-Erziehungsheim Haubinda, 1901-1902. Leipzig, Voigtlaenders, II ^e éd., 1910..... (épuisé)	Les lois sociologiques. Genève, Feuille centrale de Zofingue, janvier 1926... Fr. 1.—
La Science et la Foi. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1913..... Fr. 1.—	L'Hygiène dans les Ecoles Nouvelles, Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—
Biogenetik und Arbeitsschule. Langensalza, Beyer et Schöne, 1912. (Traduit en italien, en espagnol et en portugais.)..... Fr. 1.—	Les problèmes de l'Hérédité. Zurich, Revue suisse d'hygiène, novembre 1926. (Traduit en espagnol.) (épuisé)
Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis. Bruxelles, Misch et Thron, 1912. (épuisé)	La coéducation des sexes. L'Éducation en Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1926. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
La loi du Progrès en biologie et en sociologie. Ouvrage couronné par l'Université de Genève. Paris, Giard et Brière, 1915.. Fr. 15.—	L'Aube de l'École sereine en Italie, monographies d'éducation nouvelle. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927..... Fr. 2.50
L'Esprit latin et l'Esprit germanique. Esquisse de psychologie sociale. Genève, Carmel et B. I. E. N., 1917..... Fr. 2.50	L'Éducation constructive. Tome I. Le Progrès spirituel, Genève, Editions Forum, 1927. (Traduit en espagnol.)..... Fr. 7.50
Les Églises éthiciennes et la méthode moderniste. Genève, Société générale d'imprimerie, 1919..... Fr. 1.—	Le grand cœur maternel de Pestalozzi. Paris, Editions « Pour l'Ère Nouvelle », 1927. Fr. 1.50
Transformons l'École. Genève, B. I. E. N., 1920. (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto.) (épuisé)	La Liberté de l'Enfant à l'École active. Bruxelles, Lamertin, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.50
L'Autonomie des Écoliers. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921. (Traduit en espagnol.) Fr. 6.—	Trois pionniers de l'Éducation nouvelle. Paris, Flammarion, 1928. (Traduit en espagnol.) Fr. 2.40
Philosophie réaliste et religion de l'esprit. Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuse, n° 3, 1922..... Fr. 1.—	Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. L'Éducation en Suisse, Genève, Société générale d'imprimerie, 1929. (Traduit en espagnol.) Fr. 1.50
L'Activité spontanée chez l'enfant. Genève, B. I. E. N., 1922 (Traduit en espagnol.) Fr. 1.25	La Pratique de l'École active. Genève, Editions Forum, 1924. (Traduit en russe et en espagnol.) II ^e édition en 1929..... Fr. 6.—
L'Éducation dans la Famille. Genève, Editions Forum, III ^e éd., 1923. (Traduit en espagnol, en allemand, en grec et en hollandais.) Fr. 2.70	On consultera aussi avec profit :
Notice sur les problèmes de la psychologie génétique. Genève, 1923. (Traduit en espagnol.) (hors commerce)	A. FARIA DE VASCONCELOS, Une École nouvelle en Belgique. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915 Fr. 2.50
La Société des Nations dans les Ecoles de la Suisse. Genève, Société générale d'imprimerie, 1923..... Fr. 0.50	ÉLISABETH HUGUENIN, Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwald. Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 2.50
L'École active. Genève, Editions Forum, III ^e éd., 1926. (Traduit en roumain, en espag., en italien, en allemand, en serbe et en anglais.) Fr. 7.50	M. BOSCHETTI-ALBERTI, L'École sereine d'Agno, Genève, Ch. Peschier, 10..... Fr. 1.—

Les prix sont indiqués en francs suisses.

Ces ouvrages sont en vente chez l'auteur, Chemin Peschier, 10, Champel-Genève et à Paris à la Librairie Fischbacher, 23, rue de Seine (VI^e).

Fonte: Pour l'Ère Nouvelle (1930, p. 29).

Se, por um lado, Ferrière encontrou um importante espaço para divulgar suas atividades; por outro, vemos uma das possíveis formas de interferência editorial citadas ao longo deste trabalho e salientadas por Chartier (1995;1996). Pode-se, então, indicar que a escolha de divulgar as obras do suíço, e não de outros sujeitos, não acontecia de forma aleatória e que muito provavelmente estava ligada não só à sua participação na equipe, mas também à própria atuação na LIEN/NEF. Muitos outros aspectos ainda mereciam atenção ao

discutirmos as características materiais desse impresso. No entanto, considerando que o trabalho do historiador envolve, entre outras coisas, delineamentos e escolhas do que será discutido e apresentado, tento me concentrar, a partir deste momento, no levantamento da participação de diferentes autores na escrita e formação da PEN.

1.1.2 Estratégia editorial: escolhas, escritas e posicionamentos

Adolphe Ferrière foi o autor que mais escreveu e publicou textos na revista⁹⁴. Além dele, importa mencionar outras participações que fazem parte da história do periódico aqui estudado. Muitos estiveram ligados aos congressos realizados pela LIEN/NEF que objetivavam não só reunir e debater ideias entre seus membros, mas, principalmente, divulgá-las. Nesse sentido, a PEN, como órgão oficial da LIEN/NEF, se constituiu como espaço de visibilidade para esses eventos, daí tratá-los em suas páginas se tornava uma estratégia. É nesse quadro que percebo a recorrência de “edições especiais” a respeito desses congressos que, em sua maioria, reuniam os textos que alguns dos palestrantes proferiam em suas participações. Essas edições trouxeram um número de páginas e uma reunião de artigos muito maior que os demais e contavam com uma intensa presença de autores estrangeiros.

Quadro 2 – Edições especiais da PEN sobre os congressos⁹⁵

ANO	NÚMERO	MÊS	LOCAL	TEMA DO CONGRESSO	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
1923	8	outubro	Montreaux	A escola ativa e o espírito de serviço	300
1925	17	outubro	Heidelberg	Como despertar a atividade espontânea em crianças?	450
1927	31 / 32	setembro- outubro / novembro	Locarno	O que é preciso entender por liberdade em educação	1.200
1929 / 1930	51 / 52 / 53 / 55	outubro / novembro / dezembro / fevereiro	Elseneur	A nova psicologia e os programas escolares	2.000

⁹⁴ Todos os títulos dos textos publicados, os anos, os números e as páginas podem ser conferidos no Apêndice 1.

⁹⁵ Os números 1 (janeiro) de 1922 e 125 (fevereiro) e 126 (março e abril) de 1937 também trataram dos congressos. Optei por não incluí-los na tabela por não serem nomeadas como “edições especiais”.

1932	81 / 82 / 83	outubro / novembro / dezembro	Nice	A educação nas suas relações com a evolução social	1.600
1936	121	outubro	Cheltenham	Os fundamentos educacionais da liberdade e da comunidade livre	1.400

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme estipulado pela LIEN/NEF, os congressos aconteceriam a cada dois anos. O primeiro ocorreu em 1921, antes mesmo da fundação da PEN e por isso não teve um número especial a seu respeito, como os demais. Ao todo foram realizados oito congressos, sendo sete na Europa⁹⁶. Reunidos em objetivos comuns, estavam presentes sujeitos de várias partes do mundo que tinham a oportunidade de aprender e ensinar a respeito de temas ligados à Educação *Nova*. Vidal e Rabelo (2021, p. 30) afirmam que

Para Kevin Brehony, esses congressos tiveram papel relevante na constituição do campo das ciências da educação, marcado pelo processo de internacionalização. Com a eclosão da Segunda Guerra em 1939, os planos do oitavo congresso internacional tiveram que ser revistos, e o evento apenas ocorreu em 1942, em Michigan, Estados Unidos, o primeiro a acontecer fora da Europa.

O movimento a que estavam ligados começou a ganhar tanta impulsão que esses congressos também cresceram de forma significativa. O número de participantes aumentava aceleradamente e chegou a 2.000 já em 1929, em Elseneur (Dinamarca). Se, por um lado, vemos os trabalhos⁹⁷ crescendo, cada vez mais, em ritmo e adesão; por outro, sabemos que, ao mesmo tempo, uma série de riscos os envolveram e o que antes tomava grandes proporções poderia, a qualquer momento, sofrer impacto contrário. É o que percebemos logo em seguida. Com as crises se ampliando no campo educacional e, até mesmo, entre os próprios membros que colocavam em pauta suas discordâncias e, alguns, até optaram pelo desligamento do órgão, as baixas nos congressos tiveram reflexo direto. Apesar de ainda terem uma quantidade muito significativa de componentes, comparado ao início dos trabalhos, os efeitos foram se

⁹⁶ “Com a criação da seção em 1932, ao longo dos anos 1930 a PEA ganhou mais espaço na NEF/LIEN, e começou a atuar como *liaison* na América Latina, papel esse que até então era desempenhado por Ferrière. Essas mudanças parecem ter ganho maior proporção após o congresso da NEF/LIEN em Cheltenham, Inglaterra, em 1936, em que os EUA foram cogitados como país anfitrião do congresso internacional seguinte. As crescentes tensões, que culminaram na Segunda Guerra em 1939, podem ter sido decisivas para a confirmação dos EUA como país a sediar a oitava conferência, que teve que ser adiada para 1941” (VIDAL; RABELO, 2021, p. 35-36; grifo das autoras).

⁹⁷ Além dos congressos, Vidal e Rabelo (2021, p. 30) mencionam as conferências regionais da LIEN/NEF “[...] realizadas na África do Sul (1934), Nova Zelândia (1937) e Austrália (1937), que contaram com ampla participação e receberam delegados de vários países, alguns de projeção internacional”.

espalhando por vários setores e também a recorrência dos eventos tendeu a ter um espaçamento temporal maior e diferente do que o acordado inicialmente. Os conflitos políticos e sociais vivenciados no *entre guerras* também podem ter influenciado.

A PEN dedicou algumas de suas páginas para abordar alguns desses importantes momentos realizados e organizados em colaboração com a LIEN/NEF. Na análise do periódico é possível notar um aumento do volume da publicação nessas “edições especiais”. Nos dois primeiros anos citados na tabela vemos que foi dedicada apenas uma edição, em contrapartida os demais tiveram quantidade maior. Talvez pelo aumento de participantes ou pela riqueza de detalhes que se tencionava explorar. Tratar desses congressos não deveria se constituir em uma mera descrição das atividades que lá eram realizadas, mas muito provavelmente numa tentativa de demonstrar para o público leitor as opiniões, tensões e propostas idealizadas por aqueles que participavam e escreviam.

O número de outubro de 1923, ao tratar da reunião realizada em Montreux (Suíça), publicou sobre: a influência da educação cívica no desenvolvimento moral do estado; auto-sugestão e suas aplicações para educação e reabilitação; dentre outros. O evento seguinte, realizado em Heidelberg (Alemanha) e publicado na edição de outubro de 1925, divulgou: a importância do subconsciente da educação individual; psicologia da consciência criativa; entre outros. O Congresso de Locarno (Suíça), divulgado nos números de setembro, outubro e novembro de 1927, abordou temas como: liberdade e limitação; pedagogia de equipe; dentre outros. Já em Elseneur (Dinamarca), congresso publicado nas edições de outubro, novembro e dezembro de 1929 e de fevereiro de 1930, buscaram tratar de temas como: características dos componentes neurológicos; psicologia individual; dentre outros. Em Nice (França), aparecendo nos números de outubro, novembro e dezembro de 1932, trataram de: como criar uma cultura própria da época moderna; escola materna francesa; dentre outros. Por fim, o congresso de Cheltenham (Reino Unido), publicado na edição de outubro de 1936, discutiu: formação pessoal livre; primeira escola; dentre outros.

Distribuídos entre os mais de 150 números que compõem a PEN entre 1922 e 1940, muitos foram os que tiveram suas ideias publicadas nas páginas da revista. Sujeitos pertencentes aos mais diversos espaços e grupos, em alguns momentos estiveram reunidos para debater ideias e firmar compromissos em prol de reformulações para a educação. Baseados na pedagogia, na psicologia, na biologia, entre outras áreas, tiveram oportunidades de refletir acerca de algumas propostas e ideais que acreditavam ser as mais significativas para a infância e para a escola naquele momento. Sendo assim, a publicação dos textos dos congressos demonstrava uma provável preocupação em apresentar quais eram as estratégias

que estavam sendo idealizadas e seguidas pelos intelectuais do campo educacional e como eram aplicadas nos seus locais de origem. Desse modo, não só iriam circular como também poderiam ser reformuladas por outras localizações e outros sujeitos.

Essas publicações evidenciaram a grande participação de estrangeiros nas páginas da PEN. Segundo levantamento feito por Haenggeli-Jenni (2011), dos mais de 300 autores que aparecem na revista, a maioria era precedente da Europa (Suíça, França, Bélgica, Inglaterra, Itália e Alemanha)⁹⁸. O que sugere que estavam ligados a redes de sociabilidade e solidariedade, facilitando sua aproximação e contato. Pertencentes a países diferentes, se firmavam em grupos de estudiosos que lutavam pelas reformas educacionais que ganhavam força, visibilidade e adesão entre as décadas de 1920 e 1930. Tomando não só a participação da equipe editorial, mas, principalmente, de Adolphe Ferrière como o principal representante, as escolhas daqueles que iriam compor cada número da revista muito provavelmente estavam ligadas às idealizações que o educador objetivava para cada discussão que seria realizada. Sendo assim, pode-se perceber a preocupação com os chamados “protocolos de leitura” (CHARTIER, 1996) que se aproximam das seleções e ordem com que iria aparecer cada nome e temática.

A seleção desses autores e de seus respectivos textos também passava pelo “consentimento” de Ferrière. Em suas análises, Haenggeli-Jenni (2011) percebeu um exemplo muito marcante dessa interferência do editor. Em carta enviada para Elisabeth Rotten, em 1924, o educador faz uma série de pedidos do que desejava encontrar no texto escrito por ela. Apesar de se tratar de um material de comum acordo entre as revistas irmãs, como era constante fazerem, o suíço não deixou de apontar os caminhos que considerava mais importantes e necessários para que a publicação aparecesse nas páginas da PEN. É interessante observar sua preocupação em adaptar o que seria ali exposto, muito provavelmente a fim de atender ao que era demandado pelo seu público leitor. Haenggeli-Jenni (2011) qualifica essa forma de articulação como “telecomandada” uma vez que era o receptor do texto quem estava dando os comandos do que deveria ali ser explorado. Na posição de chefe e principal responsável pelos conteúdos que estariam presentes na revista, a partir desse exemplo, podemos indiciar que essa poderia ser uma prática comum e que o que era lido ali sofria uma interferência muito significativa, uma vez que o suíço não se desviava da atitude de “direcionador” da formação do periódico. Os sujeitos que tiveram artigos publicados na PEN, em sua maioria, estavam envolvidos em causas relacionadas à educação,

⁹⁸ Fora da Europa, Haenggeli-Jenni (2011) destaca apenas os EUA.

em especial com o movimento da Educação *Nova*. De modo muito geral, suas profissões eram: inspetor, diretor, professor, secretário, médico, psicólogo e filósofo.

Alguns desses autores estavam exercendo a profissão docente, atuando diretamente com as crianças. Além de se constituírem como principal público leitor da PEN, era importante que alguns desses sujeitos publicassem seus escritos por serem os que estavam mais perto dos alunos em seus cotidianos. Sendo assim, entendo que a escolha de Ferrière como principal responsável pelo periódico, estava relacionada à seleção não só do que seria lido por seu público, mas até de quem estaria assinando pelo material disponibilizado.

Nem todos tinham funções diretamente ligadas à aprendizagem dos alunos, mas, em sua maioria, estavam relacionados ao funcionamento da escola ou aos ideais da educação. Um outro grupo, apesar de terem papel diferente no cenário escolar, constituíam-se sujeitos importantes não só no cotidiano educacional como também para pensar as estratégias de educação. É possível perceber sua importância no contexto desses artigos uma vez que a edição do periódico pretendia também explorar possíveis formas de aplicabilidade da Educação *Nova*. Era importante saber como os professores se apropriavam desses conceitos que circulavam e iam se modificando; assim como, era interessante que se evidenciasse as formas como os representantes dos diversos espaços educacionais adaptavam as atividades e propostas de acordo com suas necessidades específicas. As escolhas de Ferrière, então, recaíam sobre aqueles que de alguma forma poderiam ir indicando possibilidades outras de se firmarem as propostas defendidas pelos membros do grupo da Educação *Nova*. Apesar de não ser possível relacionar todos aqueles que exerciam essa tentativa, suas redes, que não eram poucas, poderiam permitir com que alguns se evidenciassem em contrapartida a outros. Ainda assim, é possível perceber nas páginas da revista uma tentativa de ir apresentando as mais diversas experiências educacionais, na Europa e fora dela.

Outros sujeitos que assinavam os artigos eram considerados responsáveis por pensarem as teorias do campo educacional relacionando-as com os estudos científicos aos quais se submetiam. Nesse sentido, não estavam condicionados a tratar das aplicações práticas na forma de se pensar a reformulação da escola, mas, sim, nas formas “acadêmicas”. Ainda que não estivessem dentro de uma sala de aula ou mesmo envolvidos com o cotidiano escolar, mantiveram contatos com diversas crianças a fim de tentarem realizar e comprovar suas teorias através dos experimentos que realizavam. Talvez fosse importante considerar o “papel de divulgadores” exercido por eles e, conseqüentemente, escolhê-los constituía-se como estratégia. Sujeitos públicos, estavam na maior parte do tempo apresentando suas ideias a várias pessoas na tentativa de convencê-las acerca de seus posicionamentos na arena

educacional. O que não inviabilizava a possibilidade de relacionarem-nas com a de outros pensadores, contemporâneos ou não, os quais se baseavam ou estavam ligados de alguma forma. Vemos, assim, o cuidado e a intencionalidade de representar os diversos espaços ocupados por aqueles que se propuseram a pensar aspectos da educação. Muito provavelmente para que um número maior de pessoas se sentisse contemplado e representado.

Baseada no estudo de Gomes e Hansen (2016) percebo que os sujeitos escolhidos para publicarem seus textos, pensamentos e opiniões nas páginas da PEN exerciam funções de intelectuais, principalmente quando consideramos seus papéis de mediação do conhecimento. De acordo com as autoras:

[...] o intelectual que atua como mediador cultural produz, ele mesmo, novos significados, ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos, que são reconhecidos como preexistentes. Com esses outros sentidos inscritos em sua produção, aquilo que o intelectual “mediou” torna-se, efetivamente, “outro produto”: um bem cultural singular (GOMES; HANSEN, 2016, p. 20).

A esse respeito, Borges (2017, p. 38) ressalta que:

[...] o intelectual mediador não pode ser confundido com um simples emissor ou condutor isento, um elo entre a mensagem e seu público, sem ser também alguém que interaja, que agregue valores e discursos ao produto cultural que media. Ou seja, não se pode esperar que seja apenas meio, geralmente simplificado, de expressão. Ao contrário, o intelectual mediador não é apenas passivo, mas também sujeito ativo, um ordenador de conteúdo, um produtor de sentidos [...].

Sendo assim, suas atuações constituem-se não apenas no da mediação como da criação de um pensamento próprio a respeito das questões relacionadas à Educação *Nova*. Percebê-los como intelectuais implica na compreensão de que estavam colaborando para a produção de conhecimentos que iam tomando outros formatos, a fim de atingirem os ideais lançados por um sentido maior. Os autores da PEN eram escolhidos por Ferrière porque exerciam algum tipo de influência a partir do que publicavam. Não é possível saber um critério específico dessas escolhas, principalmente quando nos direcionamos aos nomes estrangeiros, mas, a partir das análises feitas até agora é possível indiciar que se derivavam das redes de sociabilidade (e de solidariedade) estabelecidas pelo educador suíço por diversas localidades, o que permitiam com que ele estivesse em contato com pessoas de várias partes do mundo e que estavam em ligação com a difusão da Educação *Nova*.

Além disso, se o objetivo principal estabelecido para a PEN era o da propaganda e circulação, então a presença de muitos desses nomes colaborava para o cumprimento dessa meta. Não só por serem intelectuais conhecidos, mas, também, por permitirem com que a

revista circulasse por onde passassem e por onde suas redes sociais as permitissem chegar. Mesmo que não seja possível afirmar, a análise desse periódico demonstra uma intensa preocupação não só do suíço como do próprio GFEN em manter essas articulações entre sujeitos nacionais e estrangeiros a fim de aumentar a visibilidade e consequente adesão.

Os autores da PEN estiveram de alguma forma ligados. Se não diretamente por seus trabalhos ou por suas profissões, pelo menos no interesse maior: a criança. Se não todos, pelo menos a maioria colocava em pauta em suas discussões o processo de desenvolvimento da infância e a constituição da formação de um *novo* homem capaz de transformar não só a si como também a sociedade (VIDAL; RABELO, 2020a). Logo, essas seleções não se constituíam em escolhas aleatórias, mas os critérios eram comuns e estavam relacionados, deveriam participar aqueles que estivessem preocupados em repensar a formação do cidadão. Suas ligações se uniam e se diferenciavam uma vez que

[...] esses atores militam pela Educação Nova, mas em diferentes *níveis* (status, posição hierárquica, nível de responsabilidade) com *referências* diferentes (culturais, sociais, políticas, econômicas) e em diferentes *escalas* : escala local (classe, escola, estabelecimento), escala regional (por exemplo, inspetor regional, inspetor de academia, etc.), escala nacional (ministros da educação, políticos envolvidos na administração escolar), escala internacional (pensadores, filósofos, fundadores da Liga) (HAENGGELI-JENNI, 2011, p. 161-162)⁹⁹.

As escolhas dos intelectuais que iriam compor as páginas da PEN estavam muito interessadas na visibilidade que poderia se alcançar. É possível perceber que as discussões realizadas nos escritos não eram critério único para que os autores fossem convidados. Por participarem de diversos espaços que compunham o sistema educacional, colaborariam na circulação do impresso a fim de que chegassem às mãos de novos sujeitos assim como os debates fossem ampliados e aderidos por aqueles que se interessavam pelo movimento reformador (VIDAL; RABELO, 2021). Alguns desempenhando um “papel propagador” maior e outros um menor, esses intelectuais poderiam exercer a função de mediação do conhecimento o que, provavelmente, era uma das intenções de Ferrière.

A composição da PEN pretendia publicar os trabalhos que estavam sendo realizados pelos educadores pertencentes à LIEN/NEF, em sua maioria. As três revistas, objetivaram alcançar um público cada vez maior e pertencente às mais diversas redes. À frente desse

⁹⁹ Tradução livre do original: “[...] ces acteurs militent pour l’Éducation nouvelle, mais à des *niveaux* différents (statut, position hiérarchique, niveau de responsabilité) avec des *références* différentes (culturelles, sociales, politiques, économiques) et à des *échelles* différentes: échelle locale (classe, école, établissement), échelle régionale (ex. inspecteur de région, inspecteur d’académie, etc.), échelle nationale (ministres de l’éducation, politiciens impliqués dans l’administration scolaire), échelle internationale (penseurs, philosophes, fondateurs de la Ligue)”.

trabalho foram escolhidos membros influentes e que poderiam colaborar para um crescimento acelerado. Foi o que aconteceu, principalmente, durante os primeiros anos.

Adolphe Ferrière atuou e dedicou esforços durante muito tempo para realizar o trabalho de dirigir a PEN. Nesse período, mediu de diversas maneiras os conteúdos que lá seriam tratados e as possíveis formas dessas publicações. Considerei importante observar seu trabalho não só a partir dos conteúdos dos textos e nem só das escolhas dos autores, mas, também, das formas como eram colocados em circulação, ou seja, da composição material do periódico, visto que a interpretação desses documentos “ilumina posicionamentos políticos, redes de sociabilidade e espaços de legitimação” (MIGNOT; CUNHA, 2006, p. 43). Baseada em Chartier (1995; 1996) percebo que a ordem em que cada um dos itens aparece tenciona influenciar estrategicamente as maneiras como deveriam ser lidos¹⁰⁰. A esse respeito, o suíço tinha algumas intencionalidades ao enumerar os textos e as informações, uma vez que acreditava interessar ao leitor tudo aquilo que ali era apresentado. Desse modo, foi possível compreender o periódico como objeto de investigação, pois

manuscritos ou impressos, os livros [ou periódicos] são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis. As obras, os discursos, só existem quando tornam realidade físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro. Compreender os princípios que governam a “ordem do discurso” pressupõe decifrar, com todo o rigor, aqueles outros que fundamentam os processos de produção, de comunicação e de recepção dos livros (e de outros objetos que veiculem o escrito) (CHARTIER, 1999, p. 8)

Nesse processo de análise da revista suíça, foi possível perceber a presença de informações a respeito do Brasil. Chama a atenção o, por assim dizer, “deslumbramento” que Ferrière afirmava ao comentar do trabalho reformista realizado. Para ele, naquele momento, o Brasil já se adequava às ideias da Educação *Nova* e realizava, à sua maneira e de acordo com as suas necessidades, o que era proposto para aqueles que aderissem ao movimento. Nas leituras dos primeiros números do BEP, recolheu informações sobre a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), de acordo com o que lá fora publicado. Nesse sentido, interessa aqui saber: como o trabalho realizado na capital brasileira foi apresentado para os leitores desse impresso?

¹⁰⁰ Conquanto não tenha sido a ênfase deste estudo, ainda acompanhando as reflexões de Roger Chartier (1990), cumpre registrar que esses anseios estratégicos serão apropriados e (re)significados por parte daqueles que concretizarão as mais diversas e inesperadas práticas de leitura.

1.2 Imagens e leituras da educação do Distrito Federal

Antes mesmo de adentrar a discussão a respeito do material que tomo como fonte de pesquisa, é importante perceber que múltiplas são as possibilidades de analisá-lo. Distante da ideia de que para trazer contribuições ao campo da História da Educação é necessário encontrar “fontes inéditas”, percebo que ao ter outros objetivos e lançar diferentes olhares para as edições do BEP, diversas pesquisas podem ser feitas a partir de outras iniciativas. Afinal,

[...] embora a história, o fato, esteja no passado, a apreciação do fato é sempre contemporânea ao historiador e tal “apreciação” decorre, em grande medida, da historicidade do pesquisador. Sendo assim, o surgimento de novas abordagens, a visualização de novos aspectos de uma determinada realidade, resulta muito mais das transformações no tempo presente e da forma de inserção do pesquisador em seu próprio mundo do que propriamente da incorporação de novas fontes (COSTA, 2010, p. 195).

Na análise desse impresso procuro tratá-lo com cautela, de modo que seja possível observar questões como: condição de produção e circulação, possíveis propósitos, público alvo, dentre outros. Tais investigações podem ser o caminho inicial para a construção de diferentes perspectivas a respeito do que já foi estudado por outros pesquisadores. Além disso, como parte dos caminhos teórico-metodológicos, torna-se importante levar em consideração que a produção de um periódico com tamanha visibilidade não está livre “de enganos, interpolações, falsificações, observações imprecisas de fatos, falta de habilidade e/ou negligência em sua exposição, alterações provocadas por interesses, ideologias e/ou paixão nas suas mais variadas manifestações [...]” (MELO, 2010, p.18), e que também devem ser observadas e discutidas ao longo da pesquisa.

Tomar a imprensa periódica como possibilidade de investigação, também, requer perceber que está implicada por uma gama de questões da época, que funcionam como “[...] instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social” (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 19). Nesse sentido, o trabalho do pesquisador requer perceber o documento como um produto do período em que se insere e que se dedica a partilhar dos interesses que cercavam sua produção e circulação. Assim, no BEP, muito mais do que o interesse em representar aspectos do trabalho realizado na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), essa fonte possibilita uma gama de discussões que envolvem as atividades que marcaram a educação carioca do início do século XX e os prováveis interesses que pretendiam provocar sentidos e interpretações nos leitores.

Os quatro primeiros números do BEP estão disponíveis na biblioteca do Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP) e foram enviados após solicitação via e-mail da instituição. Por se tratarem de muitas páginas e, conseqüentemente, arquivos de grande extensão, o compartilhamento foi possível através do *Google Drive*. A análise da fonte digitalizada, tal qual foi possível com a PEN, se baseou nos estudos de Andrade (2017), Brasil e Nascimento (2020), Vidal (2002) e Chartier (2002). No que se refere ao conteúdo, alguns pesquisadores do campo da História da Educação já se dedicaram a estudá-los: Diana Vidal e Marilena Camargo (1992), Rachel Abdala (2003), Ana Lúcia Fernandes (2006; 2008) e André Paulilo (2017; 2019). Nessa direção, tomo-os como referências na tentativa de sinalizar tanto para aquelas dimensões que já foram investigadas quanto para outros aspectos que ainda não foram explorados.

Como órgão oficial de divulgação das atividades realizadas pela DGIP, o BEP se constituiu como estratégia para dar maior visibilidade às ideias e metodologias da Reforma que se organizava naquele momento (PAULILO, 2017). Dos trabalhos que tinham como pilar a Educação *Nova*, a publicação em impressos passou a ser uma recorrente técnica que colaboraria para uma rápida disseminação das atividades, ideias e planos que eram pensados. De acordo com o autor,

como veículo oficial da administração central do ensino, a publicação do *Boletim* tinha nos professores um círculo delimitado e muito especial de destinatários e, portanto, um circuito de circulação previsto e garantido pela própria iniciativa de distribuição, além de compor com outras estratégias que a reforma educacional acionava (PAULILO, 2019, p. 194; grifo do autor).

Destinado especialmente aos professores, Rachel Abdala (2003, p. 182) aponta o impresso como “importante veículo de disseminação de imagens da reforma”. A formação do periódico se preocupava não só em anunciar de forma escrita as atividades que eram realizadas pela DGIP, mas, também, a partir de imagens. Nessa direção, Abdala (2003, p. 182) enfatiza que para Fernando de Azevedo “a função das fotografias nos boletins era a de comprovar, na forma irrefutável do registro fotográfico, as palavras em relação às realizações da reforma, dentre as quais a que recebeu maior destaque no periódico foi a construção de novos edifícios escolares”.

O BEP começou a ser publicado em 1930¹⁰¹, trimestralmente, tendo uma interrupção no ano seguinte, 1931. Voltou a circular entre 1932 e 1935, semestralmente, mas já como órgão direcionado à Reforma idealizada por Anísio Teixeira, que naquele momento estava à

¹⁰¹ Último ano da gestão de Fernando de Azevedo como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal.

frente da DGIP¹⁰². Paulilo (2019, p. 93) destaca que “os volumes não traziam editorial, a exceção dos primeiros números de cada uma das fases”. Ao todo, foram lançados dezoito números, quatro na primeira fase¹⁰³ e quatorze (em sete volumes) na segunda, agrupados de dois em dois. Apesar da longa pausa, no ano de 1943 foi criada a *Revista de Educação Pública* (REP) que substituiu o BEP. E, “[...] a partir de 1932, passou a ser publicado pela Biblioteca Central de Educação, órgão recém-criado por Anísio tendo modificado toda sua estrutura de distribuição” (PAULILO, 2019, p. 93).

Ao longo desse material constavam “artigos assinados por pessoas relacionadas à educação do Rio de Janeiro” (PAULILO, 2019, p. 92). Além disso, a edição dos números do BEP era composta por três seções: “Através das Revistas” e “Bibliografia” que “atendiam as ambições de resenha das revistas pedagógicas e crítica da literatura pedagógica” (PAULILO, 2019, p. 92) e “Factos e Iniciativas” onde “constavam relatos sobre os acontecimentos da reforma que ia se processando desde 1928 no Ensino do Distrito Federal. Os artigos eram trabalhos diversos acerca de temas que a reforma do ensino punha em foco” (PAULILO, 2019, p. 92).

Idealizado e propagado no calor da disseminação da Educação *Nova*, desempenhavam um papel formador. Cabia à administração da Instrução Pública divulgar os discursos escolanovistas que se propagavam pelo país e pelo Distrito Federal, a fim de “conquistar” novos professores para aderirem em suas próprias práticas os ideais lançados pela Reforma. Ao estudar as relações da Reforma com o movimento escolanovista, Paulilo (2019) destaca que, até 1928, Azevedo quase não utilizava a expressão *Escola Nova*¹⁰⁴, visto que a idealizava como uma “política de governo” pois “sugere que o anteprojeto de reforma da instrução da capital federal faria dessas ideias-força um empreendimento público organizado de renovação educativa” (PAULILO, 2019, p. 18). Ainda assim, seus trabalhos empreendidos a partir da Reforma se inserem no contexto de associação direta com o movimento. Os números do BEP, então, “funcionaram como instrumentos de convencimento do professorado da necessidade de consecução de reformas no aparelho público de educação e da conveniência dos meios por ela utilizados” (PAULILO, 2019, p. 95). Para Fernandes (2008, p. 25):

¹⁰² “Embora a numeração dos anos não tenha sofrido interrupção, constando sempre nas capas os anos de I a V, a numeração do Boletim parece refletir a mudança de gestão ocorrida na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal [...]” (FERNANDES, 2008, p. 24).

¹⁰³ Tomo como referência a divisão que Vidal e Camargo (1992) e Paulilo (2019) fizeram para demonstrar essa separação entre as publicações nas diferentes gestões.

¹⁰⁴ A esse respeito, convém acompanhar as considerações de Vidal (2020, p. 39; grifos da autora), “[...] no ano de 1927, a escola ativa (e não a escola nova) era a principal bandeira defendida por Fernando de Azevedo. A comparação entre o discurso realizado no salão do Jockey Club e uma entrevista concedida um ano depois, em 26 de dezembro de 1928, para *O Jornal*, deixa entrever a alteração na prática discursiva do educador”.

Reivindicando-se não como ‘mero informativo de atos oficiais, ou registro estatístico ou ainda simples divulgador de temas ou exercícios para uso de docentes e discentes’, mas explicitando sua determinação em estudar os grandes problemas que a reforma do ensino punha em foco, o Boletim afirmava-se como veículo de divulgação da reforma e assinalava a preocupação em orientar o professorado e informar os leitores em relação às questões provocadas por ela [...].

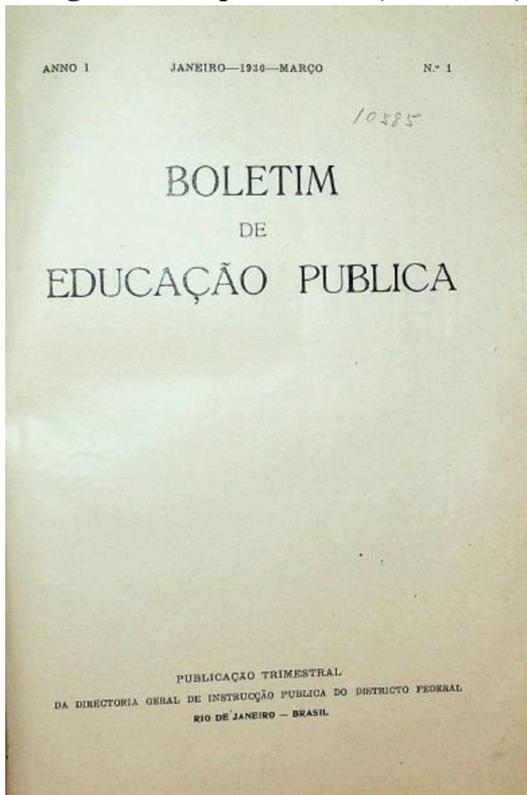
Foram regulamentados pelo Decreto 3.281 de janeiro de 1928 e implementados pelo Decreto 2.940 de novembro do mesmo ano, mas, segundo Paulilo (2019, p. 92), “a sua formação, entretanto, foi bem diferente do que previa o regulamento de ensino”. Na lei que estabelece as normas para publicação do BEP, disponível no periódico *Collecção de Leis Municipaes e Vetos* (1928), entre os artigos 288 e 292, na parte X, título I: “Do Boletim de Educação Publica”, alguns aspectos deveriam constar na circulação da considerada “revista technica”¹⁰⁵. Assim, conforme artigo 288, seriam publicados:

- a) instrucções, circulares e decisões do Director Geral de Instrucção Publica;
- b) trabalhos technicos originaes, de pesquisas, orientação e cultura de inspectores regionaes, districtaes, e especializados, de medicos escolares e de directores e professores das Escolas Normaes, Profissionaes e Domesticas, bem como da Escola Technologica para mestres e da Escola Profissiona de Educação Physica;
- c) conferencias do curso de ferias, na integra ou em resumo;
- d) artigos e estudos originaes de valor, apresentados por directores de grupos escolares, de escolas de applicação e escolas fundamentaes ou por qualquer dos membros do professorado primario;
- e) quaesquer trabalhos e estudos technicos de valor, a juizo do Director Geral da Instrucção Publica (COLLECÇÃO DE LEIS MUNICIPAES E VETOS, 1928, p. 378)¹⁰⁶.

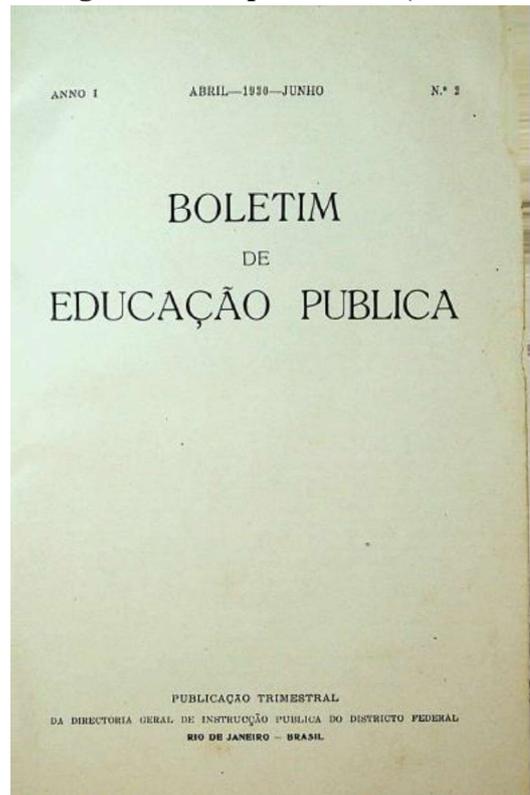
Não só como um meio estratégico de difusão de ideias, a publicação desse impresso representava a importância de dar viabilidade às articulações sociais e políticas que idealizavam legitimar o movimento que tomava força nas três primeiras décadas do século XX. Segundo Fernandes (2006, p. 224) é importante “[...] observar as Revistas como instituições das quais emergem processos de estruturação do campo pedagógico [...]”. Cabia ao periódico, então, apresentar “o caráter técnico-científico do ensino, as experimentações e ensaios metodológicos e as análises das relações entre o modelo fabril e o sistema educativo” que apontavam os “dispositivos de convivência social da capital-federal” (PAULILO, 2019, p. 104) e que reunidos representavam as múltiplas faces da Educação *Nova*, em especial do trabalho realizado na capital da república brasileira.

¹⁰⁵ Obedecida a grafia original.

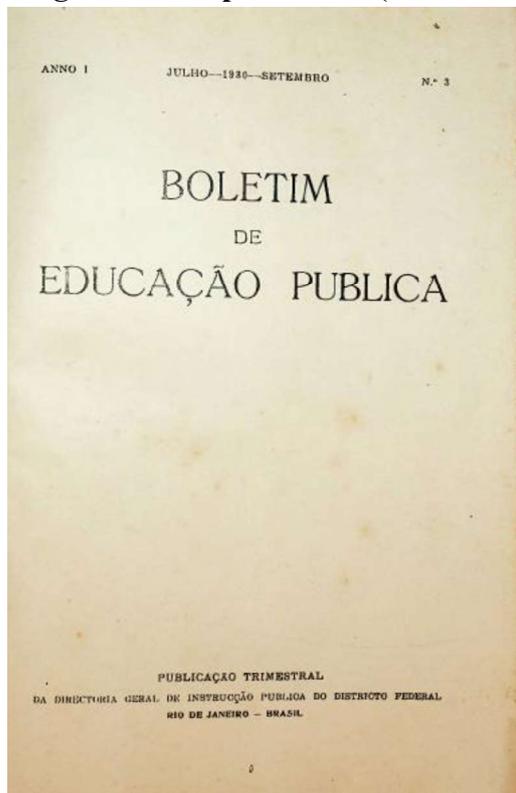
¹⁰⁶ Obedecida a grafia original.

Imagem 9 – Capa do BEP (número 1)

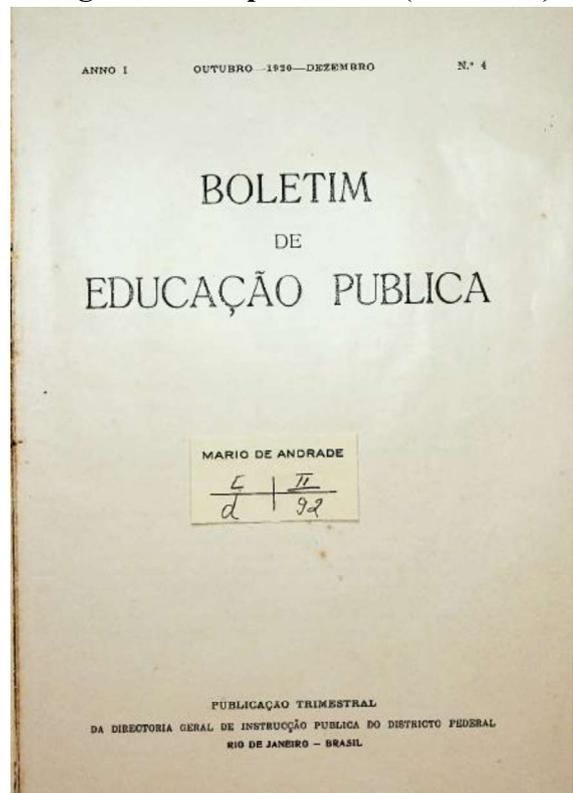
Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Imagem 10 – Capa do BEP (número 2)

Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Imagem 11 – Capa do BEP (número 3)

Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Imagem 12 – Capa do BEP (número 4)

Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Na tentativa de perceber algumas possíveis aproximações com a PEN, seleciono as capas das quatro edições do BEP que este trabalho se propõe analisar. De largada, é possível sinalizar que importantes informações a respeito da identificação do periódico constam também no material brasileiro: mês e ano; número e ano de publicação; título; e a instituição à qual estavam vinculados. Ainda que já nas capas da PEN seja possível visualizar outras informações a respeito dos conteúdos disponíveis em cada edição, o BEP dedicava apenas a página seguinte para este fim. Nas imagens selecionadas temos as edições de janeiro a março (número 1), abril a junho (número 2), julho a setembro (número 3) e outubro a dezembro (número 4), todas do ano 1, publicadas em 1930. O título “Boletim de Educação Pública” encontra-se centralizado e em letras muito maiores. Por fim, ao final das páginas, dispõe-se a seguinte informação: “publicação trimestral da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal”, seguida pelo nome da cidade e do país.

Na página seguinte consta apenas o sumário, “[...] que inventariava os artigos publicados e seus respectivos autores, bem como a síntese do que era noticiado em cada uma das outras seções” (FERNANDES, 2008, p. 24). Assim como na PEN, essas quatro primeiras edições foram escritas em páginas sequenciais, logo a primeira edição tinha números menores e as demais, maiores. Ainda assim, é possível identificar uma média de 179 páginas por edição. Em seguida, constaram os artigos e, posteriormente, as seções já mencionadas. A respeito da participação dos autores, o levantamento feito por Paulilo (2019) enumera as publicações dos representantes ligados à DGIP. Sendo assim, como uma das articulações editoriais tecidas, o autor informa que

Só da Diretoria de Instrução Pública teve sete textos publicados, quatro do diretor geral da Instrução, Fernando de Azevedo, dois do subdiretor técnico, Jonathas Serrano e um do subdiretor administrativo José Getúlio Frota Pessoa. O *Boletim* também editou textos do diretor da Escola Normal, Carlos Werneck, do inspetor médico chefe, Oscar Clark, do Diretor da Escola Profissional Álvaro Baptista, Edgar Sussekind de Mendonça, do Diretor do Instituto Ferreira Vianna, José Piragibe e do organizador do Museu Pedagógico Central, Everardo Backheuser. Contou ainda com contribuições de dois professores da Escola Normal, Francisco Venâncio Filho e Adalberto Menezes de Oliveira, de um inspetor médico, Zopyro Goulart, de um médico escolar, Castro Barreto e de três inspetores escolares, Francisco Furtado Mendes, Álvaro Palmeira e Maria Reis Campos (PAULILO, 2019, p. 100; grifo do autor).

Para além do papel pedagógico, que ajudava no cotidiano escolar ao apresentar variadas instruções, técnicas e trabalhos, estava o atravessamento político no qual a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) se inseria. Bastante envolvido com a

imprensa antes mesmo de sua posse na DGIP, Fernando de Azevedo¹⁰⁷ compreendia a sua importância para divulgar e construir uma possível opinião pública favorável ao trabalho desenvolvido, uma vez que os impressos “desempenharam um papel fundamental tanto na circulação como na produção de saberes [...] ligados à educação e, conseqüentemente, na progressiva institucionalização do campo pedagógico, por meio da veiculação de um discurso educacional cada vez mais especializado” pois “[...] ao mesmo tempo que veicularam um discurso pedagógico, ajudaram, de forma decisiva, a produzi-lo” (FERNANDES, 2008, p. 21-22). Nesse sentido,

O BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA é destinado a divulgar trabalhos technicos originaes, de pesquisa, orientação e cultura, conferencias do curso de ferias, na integra ou em resumo, e de modo geral quaesquer artigos e trabalhos technicos originaes e de real valor. Deverá conter ainda em todos os seus numeros uma resenha do que se encontrar de mais util e valioso nas principaes revistas pedagogicas, bem como secções bibliographicas, para critica de obras destinadas ás creanças ou de cultura e orientação technica (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930, p. 5)¹⁰⁸.

Os aspectos políticos, ou mesmo as relações de poder-saber que se faziam constantes no BEP envolviam, igualmente, as articulações empreendidas com o estrangeiro. Assim sendo, os artigos 291 e 292, do Decreto 3.281, estabeleceram como permanente:

- a) uma secção, em que serão publicados trabalhos de laboratorios de Psychologia Experimental e Pedagogica, das Escolas Normaes;
- b) uma secção, a serviço do laboratorio de Psychotechnica e Orientação Profissional;
- c) **uma resenha do que se encontrar de mais util e valioso nas principaes revistas pedagogicas do paiz e do estrangeiro;**
- d) uma secção de critica de literatura pedagogica de livros destinados ás creanças e livros de cultura e orientação technica.

Art. 292 – **O Director Geral de Instrucção Publica, por intermedio do Sub-Director tecnico procurará collocar o “Boletim de Educação Publica” em contacto com os principaes centros pedagogicos do paiz e do estrangeiro e obter a sua permuta com as melhores revistas do genero nacionaes e estrangeiras.** (COLLECCÃO DE LEIS E MUNICIPAES E VETOS, 1928, p. 379; grifos meus)¹⁰⁹.

A esse respeito, convém acompanhar as considerações feitas por Vidal e Camargo (1992, p. 413):

¹⁰⁷ O educador foi jornalista no *Correio Paulistano*, redator e crítico literário. Organizou o Inquérito de 1926 para o jornal *O Estado de S. Paulo*, onde também trabalhou na publicidade e propaganda. Para Vidal (2020b, p. 29) “o entrelaçamento de disputas pedagógicas e políticas e a rede de sociabilidade tramada por educadores e políticos, expressa na polarização entre o velho e o novo modelo educativo presente no Inquérito, permitiu que ele servisse como plataforma à carreira pública de Azevedo e consolidasse o repertório educacional mobilizado pelo educador em seu itinerário como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1927 e 1930”.

¹⁰⁸ Obedecida a grafia original.

¹⁰⁹ Obedecida a grafia original.

Ao Boletim, então, foi imputada a tarefa de veicular o pensamento reformador e, principalmente, de convencer o professorado carioca da necessidade de consecução da Reforma e da conveniência dos meios por ela utilizados. No entanto, pensar que as fronteiras estabelecidas para a circulação do Boletim se restringiam ao Distrito Federal não corresponde aos anseios expressos nos “prefácios”. Continuando a ler a “Introdução”, percebemos que o público-alvo a que se destinava a revista não se resumia ao corpo docente carioca. O Boletim projetava-se para todo o Brasil, os Estados Unidos da América e a Europa, oferecendo-se em permuta com as publicações de congêneres nacionais e estrangeiras. Esse desejo de intercâmbio nacional e internacional estava reiterado na “Nota explicativa”.

A circulação das ideias de autores de outros países nas páginas do impresso parecia de grande importância na tentativa de fazer compreender os diferentes modos nos quais a Educação *Nova* vinha sendo implementada em diversas localidades (VIDAL, 2020a). Nesse sentido, concedeu grande espaço às notícias internacionais na seção “Através das Revistas”. O BEP era “destinado a circular no Distrito Federal e além dos seus limites, pelo Brasil todo, indo até aos centros de cultura americana e europeia, em permuta com as melhores publicações congêneres nacionais e estrangeiras [...]” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930, p. 5).

No corpo do impresso foi publicado apenas o texto *A nova política de educação no Brasil*¹¹⁰, de Manoel Bernardez (1867-1942)¹¹¹, jornalista uruguaio, conforme sinalizou Paulilo (2019). Já de brasileiros que se referiam “às questões educativas em outros países” (FERNANDES, 2008, p. 26), constam *A educação primária nos Estados Unidos*¹¹², de Maria Reis Campos (1891-1947)¹¹³ e *As linhas mestras da reforma na Áustria*¹¹⁴, de Everardo Backheuser (1879-1951)¹¹⁵. Os textos dos autores mencionados não apenas descreviam acontecimentos nesses países, mas apresentavam possíveis lembranças e interpretações que construíram com diferentes interesses e objetivos.

Ainda que a publicação do BEP, “propunha-se a difundir o pensamento escolanovista aos professores cariocas, de maneira a torná-los cada vez mais aptos a levar a efeito os dispositivos da reforma” (VIDAL; CAMARGO, 1992, p. 410-411), também se preocupou em

¹¹⁰ Cf.: Bernardez (1930, p. 299).

¹¹¹ Foi também diplomata, poeta e editor. Cf.: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/emir_rodriguez_monegal/bibliografia/prensa/artpren/marcha/marcha_775.htm. Acesso em 18 set. 2021.

¹¹² Cf.: Campos (1930, p. 381).

¹¹³ Apesar de ter nascido no Maranhão, sua formação e atuação profissional estiveram fortemente ligadas ao Distrito Federal. Em sua participação na gestão de Fernando de Azevedo, “[...] foi superintendente do ensino primário no Distrito Federal e contribuiu para a elaboração dos programas para as séries iniciais da prefeitura” (MACIEL, 2021, p. 49).

¹¹⁴ Cf.: Backheuser (1930, p. 394).

¹¹⁵ Engenheiro, geógrafo, jornalista, escritor, político e pedagogo brasileiro. Atuou no trabalho urbanístico do Distrito Federal durante a gestão do prefeito Rodrigues Alves. Lecionou na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Foi membro-fundador da Academia Brasileira de Ciências (ABC). Cf.: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/backheuser-everardo-adolfo/>. Acesso em 18 set. 2021.

mostrar aspectos da educação na arena internacional. Além das considerações tecidas por Fernandes (2008) a esse respeito, não foi possível localizar outros trabalhos que concentrem esforços em discutir a participação estrangeira nas páginas do impresso. A fim de contribuir para a ampliação das discussões acerca desse material, o quadro a seguir apresenta um mapeamento dos sujeitos que tiveram seus textos mencionados nas notas escritas pelos responsáveis da seção “Através das Revistas”.

Quadro 3 – Seção “Através das Revistas”

BOLETIM	AUTOR	REVISTA/ INSTITUIÇÃO	ANO	LOCAL
1	Steiskal	Die Quelle (Monatshefte fuer paedagogische Reform)	-	Viena
1	Gustav Klemm	Internacional Pedagogia Revuo, órgão official de Tutmonda Asocio de Geinstruistoj Esperantistaj	1929	Dresden
1	M. Slankowski	Buletin de information	Março, 1929	Moscow
1	Franz Helker / Fretz Karsen	Paedagogisches Zentralblatt	Outubro, 1929	Berlim
1	Otto Abel	Die neue Deutsche schule	Setembro, 1929	Berlim
1	Otto Schulz	Die neue Deutsche schule	Setembro, 1929	Berlim
1	Edwin H. Reeder	Teachers College Record	-	-
1	-	La Nouvelle Education	Novembro, 1929, nº 79	-
1	Williard Beatty	Progressive Education	Setembro, outubro e novembro, 1929	Washington
1	Jean Bénéit Levy	Revue International Du Cinéma educateur	Outubro, 1929	Roma
1	Ethel Salisbury	Progressive Education	-	-
1	Lloyd Bigbee	Progressive Education	-	-
1	Lucy Mitchell	Progressive Education	-	-
1	Dorothy Blatter	Progressive Education	-	-
1	-	“Boletim de la I. M. A. ”, órgão da Internacional do Magisterio Americano	Setembro de 1929	Buenos Aires
1	Tompzie Baxter	Teachers College Records	Novembro, 1929	-
2	Van Helden e C. Ehrhardt	Die neue deutsche schule	Abril e outubro,	-

			1929	
2	Dezso Lepót	Pedagogia Esperantista Revuo	Dezembro, 1929	Dresden
2	-	Bulletin d'Information	Outubro, 1929	Moscou
2	Hamilton Holt	Progressive Education	Fevereiro, 1930	-
2	Georges Boas	Progressive Education	Fevereiro, 1930	-
2	Leonor Serrano	Revista de Pedagogia	Enero, 1930	Madrid
2	Luiz Zuluarte	Revista de Pedagogia	Enero, 1930	Madrid
2	James E. Russel	Teachers College Record	Janeiro, 1930	-
2	Isabel Stone	Progressive Education	Dezembro, 1929	-
2	Mlles Leroux Rieden	La Nouvelle Education	Janeiro, 1930, nº 81	-
2	Mlle Elizabeth Huguenin	La Nouvelle Education	Fevereiro, 1930	-
2	O. Nikitine	Bulletin d'information do U. R. S. S.	Dezembro, 1929	-
2	-	Bulletin d'information do U. R. S. S.	Dezembro, 1929	-
2	Ellen Triberg	Pedagogia Revuo	Janeiro, 1930	-
2	David Bayón	Revista de Pedagogia	Fevereiro, 1930	Madrid
2	-	El Sembrador, órgão da Secretaria de Educação do México	Novembro, 1929	-
3	A. Janowski	New Era	1930	Londres
3	P. Rousselot	Rénovation Scolaire	Março, 1930	-
3	Standword Cobb	Magazine scientifique illustré de l'instituteur	Março e abril, 1930	-
3	Helen D. White	Progressive Education	Março, 1930	-
3	Emilio Mira	Revista de Pedagogia	Março e Abril, 1930	-
3	A.W. Hurd	Teachers College Records	Abril, 1930	-
3	M. Chentier	La Nouvelle Education	Mai, 1930	-
3	-	Journal des instituteurs et institutrices	Mai, 1930	-
3	-	Revue de l'enseignement secondaire des jeunes filles	15 de maio, 1930	-
3	Maria dos Reis Campos	School and Society	Mai, 1930	-
4	M. Rouvroy	Révue International du Cinema	Março,	-

		Educateur	1930	
4	Mme. Samll	Nouvelle Education	Março, 1930	-
4	Bernard Bhodie	The Journal of National Association	Junho, 1930	-
4	Mme. L. F. Amans	Pour l'Ère Nouvelle	Junho e julho, 1930	-
4	L. Bandel	Magazine scientifique illustré de l'instituteur	Julho, 1930	-
4	Nieto Caballero	Revista de Pedagogia	Julho, 1930	-
4	F. Rovon	Vers la Santé	Julho-Setembro, 1930	-
4	Paul Georg Munch	Die neue Deutsche Schule	Setembro, 1930	-
4	Zirill Fischer	Schönere Zukunft	1930	Viena

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em “Através das Revistas” constavam, em sua maioria, “[...] notas publicadas em outras revistas, sobretudo estrangeiras, apareceram notícias daquilo que se passava em outros países, nomeadamente sobre reformas de ensino, realização de congressos, excursões escolares [...]” (FERNANDES, 2006, p. 228). Ainda assim, alguns poucos brasileiros foram mencionados, porém não foram listados no quadro acima¹¹⁶. Na tentativa de tratar *novas* contribuições e, também, como parte do trabalho do historiador, seleciono apenas a “parte internacional” para maior discussão e aprofundamento. Nesse sentido, o quadro elenca: o boletim que foi publicado, o nome do autor, da revista, ano¹¹⁷ e local.

O quadro 3 registra, de forma mais geral, a extensiva quantidade de notas que foram publicadas nos quatro primeiros números do BEP. As informações tentam detalhar e evidenciar alguns aspectos para que fique mais nítido de quem e de onde se fala. Outro enfoque importante é que a maior parte dos periódicos era oriunda da Europa e dos EUA. Em cerca de uma ou duas páginas, foram feitos resumos/notas de outros textos. Nesse sentido, é importante mencionar que conforme Chartier (1995; 1996) os diferentes “protocolos de leitura” não só idealizam um determinado público alvo como também as possíveis formas de se fazer a interpretação do texto. Assim como na PEN, especialmente na seção “Livros e Revistas”, as escolhas dos textos mencionados não eram despropositadas. É provável que

¹¹⁶ Massilon Saboya (*Revista Brasileira de Educação*, novembro, 1929, nº 5); Anísio Spinola Teixeira (*Revista Brasileira de Educação*, novembro, 1929, nº 5); Mello Leitão (*Sciencia e Educação*, dezembro, 1929); Antonio Sampaio Dória (*Educação*, maio, 1930); Edgar Sussekind de Mendonça (*A Escola Nova*, abril, 1930); Everardo Backeuser (*A Escola Nova – Boletim da Cruzada Pedagógica*, junho e julho, 1930); Maria dos Reis Campos (*Schola*, julho, 1930).

¹¹⁷ Alguns mencionam também o mês.

faziam algum tipo de seleção e que pretendiam apresentar alguma mensagem para aqueles que tivessem acesso ao impresso. Para Fernandes (2006, p. 228) objetivavam “[...] por um lado, uma valorização do que se passa[va] no estrangeiro [...] e, por outro, o propósito de afirmar uma originalidade e especificidade da reforma empreendida no Distrito Federal [...]”.

A seção, a rigor, fora composta pelos escritos de brasileiros que falaram a respeito dos textos localizados nos materiais estrangeiros. No final de cada nota, não foram registrados nomes, mas siglas que acredito serem de: Francisco Venancio Filho – F. V. F. (1894-1946)¹¹⁸, Everardo Backheuser – E. B. e Edgar Sussekind de Mendonça – E. S. M. (1896-1958)¹¹⁹. Divididos em duas colunas, a maior parte das notas tinha tamanho reduzido. Os títulos eram escritos em português¹²⁰ (em letras maiúsculas), seguidos do nome do autor estrangeiro, do periódico, data e, em alguns casos, local.

Quadro 4 - Seção “Através das Revistas” (Boletim 1)

TÍTULO	PÁGINAS
A classe, como comunidade de trabalho e de vida	145-146
Novos caminhos para o ensino da história	146-147
As bibliothecas itinerantes	147-148
O congresso de educação de Genebra / O congresso mundial de educação de Helsingor	148-149
O aquario como elemento de ensino moderno da biologia, physica e chimica	149-151
O ensino primario em Vienna	151-152
Uma lição de historia	153
A mentira das creanças	153
Vida creada nas escolas publicas de Bronxville	154
Os filmes recreativos	154
Educação Progressiva em Los Angeles	155
Novas escolas em West Hardford	155
Geographia para creanças de 5 annos	155
Nosso trabalho na escola de Kensington	155
Falando a Lunatcharski	155-157
Technica e principios usados na escolha e ensino das unidades de trabalho	158

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1. *A classe, como comunidade de trabalho e de vida*, tratou da organização da classe primária austríaca, na tentativa de explorar, principalmente, o trabalho em comunidade.

¹¹⁸ Formou-se em engenharia. Trabalhou no Instituto de Educação e atuou na ABE. Também foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Cf.: Costa (2002).

¹¹⁹ Atuou na ABE e foi um dos fundadores da Escola Politécnica de Meriti. Lecionou no Instituto de Educação e tem seu nome muito reconhecido em prol da militância carioca escolanovista. Sua trajetória também está ligada à de sua esposa e companheira na causa educacional, Armanda Álvaro Alberto. Cf.: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/278>. Acesso em 18 set. 2021.

¹²⁰ Sem acesso aos originais, não é possível saber se tratam de tradução ou de título dado pelo autor da nota.

2. *Novos caminhos para o ensino da história*, autor muito baseado nos ideais da “Escola Nova”, acreditava no ensino da História como uma constante evolução.
3. *As bibliothecas itinerantes*, teceu comentários sobre esse importante trabalho que permitia uma ampla circulação dos livros. Sublinhava, também, aspectos relacionados à sua operacionalização.
4. *O congresso de educação de Genebra / O congresso mundial de educação de Helsingor*, explanou diversos acontecimentos que estiveram envolvidos em três congressos que aconteceram no ano de 1929, respectivamente em Genebra, Helsingor e Dresden.
5. *O aquario como elemento de ensino moderno da biologia, physica e chimica*, expôs a experiência do autor com sua turma e a importância do aquário no cotidiano deles.
6. *O ensino primario em Vienna*, debateu as impressões de viagem a respeito da Reforma do Ensino na capital da Áustria.
7. *Uma lição de historia*, refletiu sobre o aumento do número de disciplinas escolares que para alguns professores se tornou um problema.
8. *A mentira das creanças*, expôs o caso de uma classe de meninos da escola secundária que sob seu próprio comando tomou como medida evitar mentiras.
9. *Vida creada nas escolas publicas de Bronxville*, relatou as lições que surgiram a partir do cotidiano dos próprios alunos que colaboraram com a atividade criadora.
10. *Os filmes recreativos*, como o próprio título já anuncia, tratou dos filmes recreativos.
11. *Educação Progressiva em Los Angeles*, mencionou o caso de uma escola que trabalhava sob a perspectiva do método de projetos.
12. *Novas escolas em West Hardford*, abordou a arquitetura escolar e sua possível intenção de aproximação com o lar.
13. *Geographia para creanças de 5 annos*, relatou que apesar da geografia, com essa nomenclatura, só aparecer a partir do 3º ano escolar, anteriormente ela já era apresentada a partir das propostas com mapas e plantas, por exemplo.
14. *Nosso trabalho na escola de Kensington*, partindo dos interesses das crianças, apresentou a proposta de utilizar a estratégia didática de construir uma loja de brinquedos.
15. *Falando a Lunatcharski*, interpretou o trabalho de Lunatcharski como comissário do povo para a instrução pública.
16. *Technica e principios usados na escolha e ensino das unidades de trabalho*, contrapôs a experiência pessoal do autor com a unidade de trabalho americano, trabalho parecido com os centros de interesse de Decroly.

Quadro 5 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 2)

TÍTULO	PÁGINAS
O ensino, vívido e activo, da arithmetica	270-271
O espirito de nacionalismo nas escolas e livros escolares	272
O decimo anniversario da fundação das “edições do estado”	273
Nossa aventura em educação	273-274
Que pode ser feito com a escola liberal?	274
A pratica da pedagogia social	274-275
A pedagogia da liberdade	275-276
O paradoxo educativo: uma solução americana	276-277
Uma experiencia de cooperação de Paes e professores	277-278
Nossas creanças constroem uma cabana	279
Reflexões sobre a coeducação dos sexos	279-280
O papel das excursões na educação das creanças e adolescentes	280-281
O livro para creanças	281-282
O Slojld nas escolas primarias de Stockolm	282-283
Um ensaio do methodo de projectos	283
-	283-284

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1. *O ensino, vívido e activo, da arithmetica*, fez relação do ensino de porcentagem baseado nas propostas da “Escola Nova”.
2. *O espirito de nacionalismo nas escolas e livros escolares*, explorou a preocupação do autor com o ensino do nacionalismo na Hungria e a conseqüente falta de atenção com os outros países, também importante para a formação das crianças.
3. *O decimo anniversario da fundação das “edições do estado”*, comentou do trabalho realizado por esse periódico que tinha por objetivo funcionar como um centro de publicidade administrativo do governo soviético.
4. *Nossa aventura em educação*, é um depoimento do trabalho baseado na “Escola Nova”.
5. *Que pode ser feito com a escola liberal?* teceu algumas críticas à escola americana.
6. *A pratica da pedagogia social*, comentou da importância da socialização da escola.
7. *A pedagogia da liberdade*, expôs a pedagogia para e pela liberdade.
8. *O paradoxo educativo: uma solução americana*, discorreu sobre algumas características da educação americana e da educação alemã.
9. *Uma experiencia de cooperação de Paes e professores*, relatou o caso de uma escola americana fundada por pais que eram auxiliados por um grupo de professores.
10. *Nossas creanças constroem uma cabana*, explorou o caso de crianças que entraram em contato com operários para que fosse construída uma cabana no parque da escola.

11. *Reflexões sobre a coeducação dos sexos*, palestra feita pela autora no Círculo de Estudos da Associação Francesa.
12. *O papel das excursões na educação das crianças e adolescentes*, tratou da importância dada às excursões para a educação russa.
13. *O livro para crianças*, mencionou o trabalho realizado na Rússia ao tentar estimular a leitura para as crianças, de modo que foi possível aumentar tanto o número de livros quanto de tiragens.
14. *O Sloyd nas escolas primarias de Stockolm*, tratou do trabalho manual educativo, atividade realizada desde o início da vida escolar, aos 7 anos de idade, pelas crianças de Estocolmo.
15. *Um ensaio do methodo de projectos*, descreveu aspectos da realização das atividades de um professor com sua turma ao criar uma horta.
16. *El Sembrador*, órgão da Secretaria de Educação Pública do México, periódico que publicava assuntos a respeito da educação mexicana e fora mencionado nessa seção descrevendo uma de suas edições.

Quadro 6 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 3)

TÍTULO	PÁGINAS
Excursões escolares	463
O problema da educação sexual e a criança	463
Os principios da educação nova	463-464
Uma assembléa modelo da liga das nações	464
Como se exploram as aptidões psychicas	464-465
O que as meninas e os meninos estão aproveitando no seu curso de sciencias na escola	465-466
As fichas de observação de nossas crianças	466-467
Um inquérito do Bureau International de Educação	467
Um capitulo do “circo brocardi”	467
A educação no Brasil	468

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1. *Excursões escolares*, comentou sobre o papel das excursões escolares na educação polonesa.
2. *O problema da educação sexual e a criança*, fez alusão ao livro de Liber, a respeito da criança.
3. *Os principios da educação nova*, resumiu os princípios da “Escola Nova” americana e citou livros a respeito dos assuntos listados.

4. *Uma assembléa modelo da liga das nações*, discutiu a respeito do projeto que representava a 10ª sessão da Liga das Nações.
5. *Como se exploram as aptidões psychicas*, descreveu as investigações realizadas no Instituto de Orientação Profissional de Barcelona.
6. *O que as meninas e os meninos estão aproveitando no seu curso de sciencias na escola*, discorreu sobre determinados testes realizados pelo autor entre os anos de 1928 e 1929 em escolas americanas que permitiriam implementar programas de trabalho para as classes de alunos.
7. *As fichas de observação de nossas creanças*, tratou da palestra realizada no Círculo de Estudos.
8. *Um inquérito do Bureau International de Educação*, é uma nota em que os redatores apelaram aos professores de vários países para que participassem de dois inquéritos que estavam sendo promovidos pelo BIE naquele momento.
9. *Um capítulo do “circo brocardi”*, é a transcrição do livro que era escrito para crianças.
10. *A educação no Brasil*, foi publicado em um periódico americano, e tratou da experiência da autora quando teve a possibilidade de visitar os EUA enviada pela ABE. Nesse sentido escreveu no impresso a respeito do trabalho desenvolvido por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro.

Quadro 7 – Seção “Através das Revistas” (Boletim 4)

TÍTULO	PÁGINAS
Um inquerito mundial	590
A creança no lar	590-591
As alumnas reprovadas	592
A synthese do esforço humano	592-593
A liga de radiophonia escolar	593-594
Uma nova escola na America do Sul	594
A cruz vermelha e o filme educativo	594-595
Como recrutar entre os Paes adeptos para as ideas da Escola Nova?	595-596
As republicas escolares na Allemanha	596-597

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1. *Um inquerito mundial*, tratou de um inquérito sobre cinema educativo.
2. *A creança no lar*, é a publicação de uma conferência realizada pela autora a respeito de como educou seus cinco filhos.
3. *As alumnas reprovadas*, foi um estudo feito com diversos alunos a fim de comentar sobre o problema da reprovação.

4. *A synthese do esforço humano*, tratou da realização de um trabalho científico de agrupamentos entre as crianças para desenvolver suas personalidades, a fim de que adquirissem noções básicas para sua formação enquanto indivíduos.
5. *A liga de radiophonia escolar*, comentou de um questionário que pedia opiniões a respeito da radiofonia.
6. *Uma nova escola na America do Sul*, é sobre o trabalho realizado pelo autor em Bogotá.
7. *A cruz vermelha e o filme educativo*, esclareceu o trabalho realizado pela Cruz Vermelha e divulgado a partir de uma coleção de filmes.
8. *Como recrutar entre os Paes adeptos para as ideias da Escola Nova?* escreveu como professores deveriam atuar em relação aos pais no Círculo de Pais e Mestres a fim de atrair sua atenção.
9. *As republicas escolares na Allemanha*, explanou as chamadas “tendas dos falcões vermelhos” que tinha o objetivo de cuidar do preparo cívico das crianças.

Ainda a respeito da participação estrangeira, a seção “Bibliographia” publicou os comentários/notas de F.V.F., E.B., E.S.M. e incluiu também as siglas R.P. e R.G.¹²¹. Embora o maior esforço aqui tenha sido analisar a seção “Através das Revistas”, considero importante mencionar esse outro momento a fim de dar visibilidade às outras “participações estrangeiras”, assim como foi oportuno citar o texto de Manoel Bernardez que apareceu entre os artigos publicados no BEP número 3. Em quantidade consideravelmente menor, separando a página em duas colunas, mencionavam livros com alguns títulos que apareceram na língua original e outros traduzidos, seguidos do nome da editora, autor e, em alguns, data e local. Assim como em “Através das Revistas” foram registrados textos de brasileiros, que não serão listados¹²². Ainda assim, considere importante incluir os artigos traduzidos e que também foram relacionados nessa seção. O número de páginas destinadas à seção variava em cada edição. No BEP número 1 ocupou apenas 3 páginas; no número 2, 9 páginas; no 3, 5 páginas; e no último, 4 páginas. Algumas notas eram bem extensas e outras nem tanto. Dos cerca de 15 títulos mencionados na seção “Bibliographia”, selecionei os 9, que trataram dos textos de estrangeiros ou de tradução, para mapear no quadro abaixo.

¹²¹ Não foi possível indiciar os nomes desses dois responsáveis por escreverem algumas notas.

¹²² Lourenço Filho (Cia. Melhoramentos de S. Paulo); Coryntho da Fonseca; Euclides Roxo (Livraria Alves, 1929); Mello Leitão (1 vol., Sº, 339 pags, Rio, 1930); Raja Gabaglia (Rio, 1930); Gastão Ruck (Ed. Briguier, Rio, 1930); Pedro A. Pinto e Francisco Venancio Filho (Livraria Francisco Alves, Rio, 1930); Lourenço Filho (Vol. XI, Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1930).

Quadro 8 – Seção “Bibliographia”

BOLETIM	AUTOR	EDITORA	ANO	LOCAL
1	G. Michel Coissac	Les éditions pittoresques	1929	Paris
1	Alfred Binet e Th. Simon	-	-	-
2	Martin Spielhagen	Von der Lernschulklasse zur freitaetigen Arbeitsgemeinschaft	-	Breslau
2	Leon Walther	Comp. Melhoramentos de S. Paulo	-	-
2	J. Dantin Cereceda	-	1929	Madrid
3	Alexandro Sardi	-	-	-
3	G. Eisenmenger e A. Richard	Ferd. Nathan	1929	Paris
3	A. Aignan e V. Guillard	Ed. Gedalge	-	Paris
4	John Dewey	Companhia Melhoramentos de S. Paulo	1930	-

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

1. *Les coulisses du cinema*, comenta sobre os volumes de G. Michel Coissac, que haviam acabado de ser publicados, a respeito do cinematógrafo e o ensino;
2. *Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia*, elucidou o incansável trabalho do brasileiro em traduzir obras especialmente do francês e da necessidade da contribuição também de outras línguas.
3. *Da classe de aprendizagem a' livre e activa comunidade de trabalho*, mencionou aspectos das obras de Martin Spielhagen e suas contribuições ao meio educacional especialmente na Alemanha;
4. *Techno-Psychologia do trabalho industrial*, mencionou a temática explorada no livro do autor, a respeito do trabalho industrial e terminou revelando que o prefácio foi escrito pelo brasileiro;
5. *La escuela activa*, de J. Dantin Cereceda, texto publicado na *Revista de Pedagogia* que tratou da relação entre os ideais da “Escola Activa” e a geografia, área de estudos de J. Dantin Cereceda.
6. *Cinco annos de vida do Instituto Nacional L. U. C. E.*, relatou o movimento da cinematografia italiana no período de 1924 a 1929;
7. *Comment construire soi même sés appareils scientifiques à l'ecole primaire*, são comentários a respeito do livro de física de G. Eisenmenger e A. Richard na área que, naquele momento, começava a ganhar espaço não só na Europa como também nos EUA;

8. *Notions elementaires sur la mer, la navigation et la pêche*, apresentou a descrição do livro que funcionava como um pequeno manual escrito para as escolas primárias do litoral da França.
9. *Vida e Educação*, comentou a respeito das concepções de Anísio Teixeira baseadas nas “ideias escolanovistas” que circulavam nas mais diversas localidades.

Na tentativa de perceber algumas aproximações e distanciamentos entre os números do BEP e da PEN, chama a atenção, principalmente, a participação de autores em seus escritos. Conforme já observado por Paulilo (2019) alguns dos próprios membros da administração da Reforma do Distrito Federal escreveram nas páginas do periódico brasileiro. O impresso tinha o objetivo de fazer circular as iniciativas do empreendimento carioca nos grupos de seus pares e também pelo estrangeiro. Para tanto, dedicou espaço para difundir algumas das “ideias internacionais”. Segundo Fernandes (2006, p. 227) “a menção a outras publicações, neste caso, parece indicar uma intenção de permuta a fim de divulgar a Reforma, mais do que buscar referências externas, em função mesmo da ‘relevância máxima do problema da educação nacional’”. Cabe também ressaltar que a PEN, por sua vez, dedicou lugar para reunir as opiniões e experiências de diversos sujeitos a fim de mostrar a circulação dos ideais nos mais variados espaços, especialmente enquanto estava exclusivamente sob o comando de Ferrière.

Apesar de terem composições diferentes, o BEP e a PEN se constituíram como uma espécie de vitrine dos trabalhos que eram desenvolvidos especialmente pelos intelectuais que estavam à frente desses empreendimentos: Fernando de Azevedo e Adolphe Ferrière, respectivamente. Tratavam-se de estratégias de circulação daquilo que os dois assinavam e defendiam nos mais variados trabalhos que realizavam a respeito da educação. As composições adotadas nos quatro primeiros números do BEP, provavelmente, pretendiam demonstrar não só um bom trabalho por parte da equipe que compunha a DGIP, como, principalmente, os caminhos que poderiam ser seguidos por outros sistemas educacionais públicos brasileiros. Já na PEN, o nome de Ferrière ganhava tanta centralidade, assim como os inúmeros feitos dele, que é possível associar a uma provável intenção de conseguir maior visibilidade para aquilo que tanto se empenhava em divulgar: a educação. Seus escritos, seus livros, suas viagens, entre outras atividades que participava, estiveram no centro da discussão pelo menos durante o período em que dirigiu o periódico.

Ao analisar os números do BEP, a fim de trazer outras possíveis contribuições, concentrei esforços em discutir a participação estrangeira nas páginas do periódico e as

aproximações com a PEN, especialmente ao olhar para as seções “Através das Revistas” e “Livros e Revistas”. Ainda que resumida a uma parte específica dos periódicos, as duas seções parecem demonstrar as intenções em divulgar o que estava sendo realizado pelos intelectuais estrangeiros como forma de firmar acordos e parcerias que dariam visibilidade também às atividades de ambos educadores. É possível perceber que ao selecionarem os mais diversos assuntos dos impressos estrangeiros, o ponto em comum era que todos estavam de alguma forma ligados aos ideais da Educação *Nova*.

O BEP concentrava-se, em especial, na Europa e em alguns conhecidos nomes que estavam à frente dos trabalhos desenvolvidos nos países pertencentes a esse continente. Sendo assim, é provável que abriram possibilidade para que o leitor também fizesse comparativos com o que era proposto e desenvolvido na capital do Brasil, demonstrando que o país acompanhava os propósitos elaborados para as Reformas educacionais de outras localidades. Ainda assim, cabe ressaltar que o trabalho carioca fora pensado e planejado, especialmente, para a sociedade do Rio de Janeiro (SILVA, 2004; 2009). Mesmo que cercado pela provável intenção de expandir as ideias para outras localidades, a iniciativa voltava-se para crianças, jovens, homens e mulheres que habitavam na capital. Silva (2004, p. 187) afirma que “se não se constituiu como pioneira da escola nova no cenário educacional brasileiro, posto que sistematizou e intensificou os debates educacionais do período, deve-se destacar que, embora sem alterar o ‘modelo escolar’ (constituído a partir de finais do século XIX)” a Reforma “auxiliou a sistematizar outras ‘formas escolares’ e modificou a ‘cultura escolar’ da cidade [...]”. O impresso fora, então, projetado como espaço de propaganda, disseminação e articulação do trabalho da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) e de seu idealizador, Fernando de Azevedo, que Ferrière, nas páginas da PEN, enfatizou como um incansável nos trabalhos para a reformulação da arena educacional.

A respeito das interpretações que foram possíveis para Ferrière, ao ler o BEP enquanto estava a bordo do navio, provavelmente frustrado por não ter conseguido cumprir seu plano de viagem pelo Brasil, a composição do periódico pode ter contribuído. Para Chartier (2002, p. 127) “não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor”. Os modos como os textos, as imagens e outros elementos apareceram evidenciavam algumas características e discussões em detrimento de outras. De acordo com Chartier (1990, p. 17), um documento promotor de discursos “produz estratégias e práticas [...] que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados”.

As mais de 600 páginas que compreendem os quatro números que compõem a primeira fase de publicação do BEP tentavam demonstrar um trabalho que tinha por objetivo reformar a escola para reconstituir a sociedade. Num tumultuado período em que as guerras ganhavam atenção em várias partes do mundo, tomou maiores proporções um conceito educacional constante, pelo menos, desde o século XIX, em que o pensamento social deveria ser reformulado a fim de que a paz prevalecesse entre as sociedades. Creditando à escola o papel de aliada na disseminação do pensamento pacifista, “partia-se então para uma década de 1920 dedicada à revisão dos métodos e planos de ensino com foco nos ideais de paz e cooperação internacional, sustentada por uma forte esperança na educação” (LOUREIRO, 2015, p. 13). Nesse sentido, o periódico em questão procurava demonstrar o que de melhor era proposto e efetivado a partir do trabalho idealizado por Azevedo (PAULILO, 2019). Apesar da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) também ter sido atravessada por inúmeros embates políticos, o impresso procurava construir e colocar em circulação algumas representações do sistema educacional carioca:

A nova reforma de ensino inspirou-se, como se conclue de todas as suas disposições fundamentaes, no propósito de dar á escola uma consciência profunda de sua tarefa social e nacional e de a aparelhar dos meios necessários á realização dessa tarefa poderosamente educadora, tanto pela intensidade, como pela extensão de sua influência. Mas essa obra de educação cívica e social não depende apenas da renovação interior da escola, na sua organização e nos seus methodos, com o objectivo de conformar o ensino com a criança e as leis de seu desenvolvimento. A capacidade de repercussão da escola no meio social prende-se intimamente á organização de todo o sistema escolar e peri-escolar, com que se procurou não somente tornar mais efficazes os serviços technicos e administrativos, tornando mais estreitas as suas relações de coordenação e subordinação, como também proporcionar á escola os meios necessarios para dilatar até á sociedade o seu raio de acção (AZEVEDO, 1930a, p. 7)¹²³.

O BEP demonstrou um trabalho preocupado em entrecruzar os objetivos escolares e sociais. Segundo Fernandes (2008, p. 28), o idealizador desse trabalho tentou realçar “[...] dois processos segundo ele simultâneos e complementares, instalar e organizar, todavia orientados por um nítido sentido ao mesmo tempo pedagógico e social, aspecto que ele se encarregaria de afirmar muitas vezes”. Ainda segundo a autora, a ideia de uma educação moderna, que colocava a criança na centralidade do objetivo escolar compartilhava, principalmente, da intencionalidade de formar um cidadão cada vez mais ativo e participativo nas questões relacionadas ao meio social. Para tanto, ressalta-se que:

¹²³ Obedecida a grafia original.

A reforma do ensino apresenta o aspecto social, claro e definido, de uma reforma moderna, em que o problema da educação foi posto, estudado e resolvido em face dos novos problemas sociais. Ela determina a “socialização” da escola. A escola nova não só se propõe conformar a educação com a natureza da criança (base psicopedagógica), mas pretende adaptá-la às necessidades sociais de uma nova civilização. “As necessidades do indivíduo se compreenderão através das da comunidade.” A reforma deu, por isso, ao plano geral de educação um claro espírito de finalidade social, aparelhando-o de todo um sistema de medidas, que partem desse ponto capital e para ele só convergem. Ela é precisa e franca, no definir a finalidade social do novo sistema de organização escolar, e completa, livre de preconceitos, na largueza dos meios, com que acudiu à realização desse ideal de “socialização” da escola. Nesse plano amadurecido por longas revisões, as disposições dessa natureza, em que a educação é encarada sob um aspecto social, constituem, na sua variedade, um quadro único e uniforme de medidas, tendentes todas a alcançar os mesmos fins, e das quais algumas se entendem com “a própria estrutura orgânica” da escola, e de outras têm por objectivo imediato “articular” a escola com o meio social, a que serve (AZEVEDO, 1930b, p. 168-169)¹²⁴.

O impresso, então, ao longo dos mais diversos artigos que publicou, procurava fazer uma representação de várias das propostas que foram elaboradas para a Reforma empreendida no Distrito Federal. Na tentativa de articular o futuro cidadão com o meio a que pertencia, pensou propostas que envolviam: o cinema, os museus, a criação de novas escolas (focando, em especial, na arquitetura), a literatura, dentre outros (PAULILO, 2001, 2007; NUNES, 1996, 2020; VIDAL, 2008, 2020a; SILVA, 2004, 2009; XAVIER, 1998, 2002a; CARVALHO, 2004, 2010; ABDALA, 2003, 2008; CAMARA, 2011, 2013, 2004).

Percebo o BEP como um impresso elaborado pelos intelectuais da época que pretendiam apresentar para os grupos de professores – e também para outros sujeitos ligados ao campo da educação – os “bons trabalhos que estavam sendo realizados” na capital do país (VIDAL; CAMARGO, 1992; ABDALA, 2003; FERNANDES, 2008; PAULILO, 2017; 2019). Ao publicarem fotografias das construções escolares, por exemplo, entendo que intentavam propagandear as ideias e iniciativas que eram materializadas para os espaços destinados às atividades e propostas educacionais e implementadas pelo Decreto 2.940 de novembro de 1928. Ainda que registradas sob recortes, seleções e uma gama de intenções, procuravam sempre mostrar o “melhor ângulo” desses empreendimentos. Segundo Abdala (2003, p. 159; grifo da autora) um considerável número desses “[...] registros fotográficos remet[ia] aos prédios, [fosse] mostrando sua arquitetura, sua construção, seus detalhes arquitetônicos, [fosse] retratando as salas já habitadas pelas práticas escolares. Podemos ler, através das imagens, um discurso, tanto de práticas, quanto de representações”. Ainda segundo a autora:

¹²⁴ Obedecida a grafia original.

No que tange aos registros fotográficos veiculados pelos boletins, é possível concluir que, esses quatro primeiros volumes tinham a função de exaltar e consagrar principalmente a realização do projeto arquitetônico. Compostos por imagens produzidas por dois fotógrafos gabaritados, que parecem ter sido cuidadosamente escolhidas, e por textos escritos pelo Diretor Geral e por profissionais envolvidos com a questão educacional, tais como Frota Pessoa, Francisco Venâncio Filho, Jônathas Serrano e Carlos Werneck, entre outros; os boletins são produtos do esforço em divulgar e de construir uma imagem positiva da reforma educacional. [...] Como publicação oficial da Diretoria Geral de Instrução do Distrito Federal, cabia ao *Boletim de Educação Pública* um dos principais papéis na construção de uma representação da reforma, articulando olhares, expressões e opiniões todos favoráveis ao empreendimento. Mais do que subverter sentidos atribuídos, impostos, foi construído um a partir de fragmentos coerentes afinados com o projeto renovador (ABDALA, 2003, p. 186-187).

Tal empreendimento foi elogiado não só por Ferrière, mas também de Manoel Bernardez (1930, p. 317-318; grifos do autor), que declarou:

O Rio de Janeiro realizava num arranco formidável, mas não por surpresa, e ás cegas, senão num arranco reflectido, medido, deliberado, methodico, integral, o que *nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar*, nem mesmo Bruxellas, onde quasi todos os professores e mestres-escolas estão convencidos de que a escola activa, a nova fôrma científica e humana de ministrar a instrucção, se impõe a todos os espíritos cultos, mas onde a escola congregacionista que açambarca mais da metade da infância escolar oppõe uma barreira espessa ao avanço do ideal contemporaneo. O Rio de Janeiro, que ha trinta annos fez quase uma revolução e queimou bondes nas ruas para oppôr-se á vaccina obrigatoria, acaba de se situar, nesta materia transcendental da instrucção publica, á frente de todas as capitaes do mundo civilizado – pondo apenas de parte neste enunciado as grandes metropoles norte-americanas, onde o ensino vai por caminhos proprios e onde só têm dado passos gigantescos [...] ¹²⁵.

A escrita do jornalista uruguaio também parece ter sido um dos recursos utilizados pela edição do periódico para demonstrar como o trabalho carioca estava sendo visto por outros sujeitos que não faziam parte da equipe da DGIP. A inserção dessas representações nas páginas iniciais do BEP número 3, também indicia as prováveis intencionalidades de colocar em evidência os aspectos positivos listados por Bernardez, pois, conforme consta na nota logo na primeira página, o artigo havia sido publicado em dois periódicos: *O Paiz*¹²⁶, do Rio de Janeiro, e *La Razon*¹²⁷, de Buenos Aires. Poderia ter sido incluído na seção “Através das Revistas”, mas, ao que parece, interessou muito mais sua inserção como parte do corpo de escritos que tratavam do trabalho reformístico.

¹²⁵ Obedecida a grafia original.

¹²⁶ Periódico que circulou nas ruas da cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1884 e 1930. Tratava de assuntos como: abolicionismo e progressismo; cotidiano da urbe; e política e militarismo. Esteve associado ao Partido Republicano. Chegou a ter uma circulação de 32.000 exemplares. Cf.: Pessanha (2006).

¹²⁷ O vespertino argentino foi fundado em março 1905 e circulou até o ano 2000, quando foi adquirido pelo Grupo Clarín. Atualmente, é distribuído gratuitamente em diversos meios de transporte, principalmente nos metrô e trens em Buenos Aires. Cf.: <https://laboratorios.ufrj.br/lieri/la-razon/>. Acesso em 18 set. 2021.

Voltado para os professores – e, talvez, também para outros sujeitos –, não apenas do Rio de Janeiro, mas, conforme consta nos Decretos, de outros estados brasileiros e até do estrangeiro, a edição desse impresso se preocupou em demonstrar para seus leitores que as ideias da Reforma carioca eram inspiradas no movimento da Educação *Nova*. Nesse sentido, Fernando de Azevedo (1930c, p. 480; grifos meus) escreveu:

Ora, **a reforma com que se rasgou, aos olhos dos professores**, todo um horizonte novo, pelo seu espírito de finalidade pedagógica e social; que pretende transformar a escola tradicional em escola do trabalho em cooperação; que, reorganizando a escola nos moldes de uma comunidade, a tratou como uma instituição social, malleável e viva, na sua própria estrutura interna e nas suas relações com o meio; que, seguindo o princípio de que a marcha do espírito humano para o conhecimento deve ser sempre a mesma, no laboratório e na escola, quer se trate de um espírito maduro ou de um espírito em formação, trouxe para a escola primária o sentido científico, de experiência, pesquisa, descoberta e verificação; que instituiu o regime de vida e de alegria, mas a vida do espírito que, apoderando-se do instinto e da espontaneidade da natureza, a transporta, por um esforço alegre, se possível, penoso quando necessário, acima de si mesma [...] ¹²⁸.

As publicações do impresso giravam em torno dos trabalhos que foram formulados pelo projeto da Reforma do ensino para as escolas do Distrito Federal. Nesse sentido, ainda que não como objetivo central, exerceu um papel instrutivo. Segundo Vidal e Camargo (1992, p. 411; grifo das autoras), o BEP “[...] exercia tal tarefa pedagógica, e por isso poder-se-ia afirmar que sua criação seguia tão-somente imperativos técnicos”, mas, “por outro [lado], a disseminação das ideias *novas* e das realizações da administração pública faziam parte da obra de cooptação docente que empreendeu, principalmente, Fernando de Azevedo: uma tarefa eminentemente política”. Tal afirmação vai ao encontro das discussões tecidas até aqui. Muito mais do que explorar tarefas de cunho educacional, a formatação e diagramação desse periódico anunciava grande interesse por parte de seus idealizadores em apresentar e legitimar a Reforma da Instrução.

No periódico pedagógico, a Reforma foi retratada como um trabalho positivo e significativo para as crianças da capital do país. Enquanto um empreendimento inspirado nas ideias lançadas pelo movimento que visava reformular os preceitos educacionais que eram seguidos, poderia servir de inspiração para diversas outras localidades. Assim, a composição do BEP oferecia ao seu leitor as melhores considerações acerca de um trabalho que era representado como *novo*, nas atitudes e iniciativas para a escola pública carioca.

Ainda seria possível explorar diversos outros aspectos ao analisar os primeiros números do BEP. Concentrei-me nas possíveis estratégias de circulação que formularam um

¹²⁸ Obedecida a grafia original.

espaço que apresentava o trabalho dirigido e organizado pela DGIP e, principalmente, por Fernando de Azevedo. Ao ler as páginas do impresso indicio um empreendimento preocupado em relacionar escola e cidade. Tais considerações são afirmadas não só por aqueles que faziam parte da administração como também por outros sujeitos que, ao publicarem suas impressões, poderiam conferir legitimidade a tal empreitada, como foi o caso do texto de Manoel Bernardez.

Sendo assim, essas articulações provavelmente despertaram a atenção de Ferrière e foram mencionadas em seus comentários publicados na PEN. É importante considerar a possibilidade de que tal escrita também estivesse implicada por questões políticas e de interesses e acordos pessoais. O suíço havia firmado compromissos com brasileiros e se interessava que parcerias fossem confirmadas a partir de trabalhos realizados pelos dois lados. Assim, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) fora anunciada, discutida e celebrada por Adolphe Ferrière. Ainda que considerasse um trabalho com muitas possibilidades de melhoria, afirmou que ficara satisfeito com o que já podia ser encontrado. Dos intelectuais citados pelo educador suíço, Fernando de Azevedo e Pedro Deodato de Moraes (1885-?)¹²⁹ ganharam destaque, uma vez que tiveram seus trabalhos traduzidos e publicados nas páginas da PEN¹³⁰, atividade que não aconteceu com tanta recorrência em outras edições.

No próximo capítulo tratarei aspectos da relação estabelecida entre Ferrière e alguns representantes do sistema educacional brasileiro a fim de firmarem contatos e parcerias de forma que seus trabalhos circulassem nos dois países, pelo menos. Considerando os objetivos da PEN e do BEP, pode-se afirmar que os dois impressos se organizaram, também, a partir das itinerâncias de ideias costuradas a partir do estabelecimento de redes de sociabilidade e de solidariedade.

¹²⁹ “Foi professor de Pedagogia e de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, além de Inspetor Escolar do Distrito Federal e membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação” (CORREIA, 2017, p. 62). Cf. também: Berto (2013).

¹³⁰ O interesse, especialmente, acerca da “participação” de Azevedo também leva em consideração que Simões e Berto (2019, p. 2) já se dedicaram a estudar a publicação do texto de Deodato de Moraes na PEN: “encontrar a escola ativa capixaba comentada pelo educador suíço Adolphe Ferrière no periódico *Pour l'ère nouvelle*, em 1931, despertou o nosso interesse. Mais ainda, aguçou a nossa curiosidade o fato de que, em meio às reformas escolanovistas realizadas em diversos estados brasileiros, Ferrière tenha situado o programa de formação de professores conduzido pelo paulista Deodato de Moraes – no contexto de implantação da escola ativa capixaba – entre as mais bem concebidas da sua época: ‘[...] entre as mais bem projetadas que existem’ (Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa). Afinal, em que pese o oceano que separava o olhar de Ferrière da experiência reformadora no Espírito Santo – claramente filtrado pelo interesse disseminador do ideário escolanovista do periódico francês patrocinado pela Liga Internacional para a Educação Nova –, não deixa de ser intrigante a positividade do destaque dado ao pequeno e politicamente pouco influente estado capixaba”.

CAPÍTULO II

“ONDE OS LAÇOS SE ATAM”: TECENDO REDES COM BRASILEIROS

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.

Mario Quintana

Corroborando com a construção elaborada até aqui, compreendo que a leitura possibilita interpretações múltiplas que, muitas vezes, acabam dando significados não condizentes aos que foram inicialmente elaborados pelo autor. A esse respeito, as palavras de Mario Quintana sinalizam para as oportunidades do leitor continuar “a viagem” a partir de suas apropriações inventivas. Neste estudo é possível apreender que a publicação de Ferrière nas páginas da PEN, a respeito da educação brasileira, ultrapassou o conhecimento e interpretação que foram tecidos da leitura dos quatro primeiros números do BEP e indiciam que provavelmente o educador “não chegou até a presente linha”, mas, valendo-se, também, das redes que construiu com os contatos estabelecidos no Brasil continuou “a viagem por conta própria”.

Nos estudos a respeito de intelectuais (SIRINELLI, 2003; GOMES; HANSEN, 2016) é comum lermos que esse grupo costuma se reunir a partir de afinidades, solidariedades e sensibilidades. Com frequência, estão em busca de um engajamento social que lhes permita ampliar seus conhecimentos, suas ideias, projetos e sua visibilidade a partir dos contatos e das parcerias firmadas. Ao lado disso, no entanto, não se pode perder de vista que “a hostilidade e a rivalidade, a ruptura, a briga e o rancor desempenham igualmente às vezes um papel decisivo” (SIRINELLI, 2003, p. 250).

Engajados no cotidiano social e na divulgação e promoção do conhecimento, os intelectuais assumem um importante papel na sociedade, uma vez que a partir de suas atitudes exercem um poder de influência por onde passam. Nesse sentido, estão reunidos em diferentes espaços de atuação, sejam amplos ou pequenos. Na maioria das vezes, estão à frente de causas políticas e sociais que implicam diretamente no cotidiano e nos desdobramentos particulares diários da sociedade. Torna-se necessário, então, compreender não apenas as etapas da vida desses sujeitos, mas as experiências que foram permitindo que se constituíssem em intelectuais (ALVES, 2012). As reuniões desses grupos são consideradas por Sirinelli (2003, p. 252-253) como redes de sociabilidade e solidariedade, pois

[...] secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo ‘redes’ que estruturam e ‘microclima’ que caracteriza um microcosmo intelectual particular.

O uso da categoria sociabilidade para o debate acerca dos intelectuais designa uma prática social comum entre a população, mas que se volta para as relações estabelecidas entre os sujeitos públicos, ao tecerem opiniões e debates em espaços considerados formais e informais. Para Silva (2018, p. 37) “a sociabilidade seria a prática exercida pelos intelectuais, atuando como ‘elos’ com pessoas e lugares”. É importante tentar perceber como, quando e onde essas redes são tecidas com mais força e suas possíveis consequências. Enquanto pesquisador, o historiador deve se “interrogar que forças de atração orientam a organização coletiva e movem as ações dos grupos intelectuais” (ALVES, 2012, p.117).

São essas redes que permitem a muitos sujeitos a possibilidade de se firmarem na arena educacional assim como de conquistarem mais espaço na divulgação de seus respectivos trabalhos. Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten e o próprio Adolphe Ferrière, para citar apenas alguns exemplos, se apropriaram das redes que conseguiram constituir ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais e dos grupos nos quais participaram para que seus nomes fossem mais conhecidos e reconhecidos não só na Suíça, mas em outros inúmeros países.

O estudo de Sirinelli (2003) ajuda a compreender que essa foi uma estratégia muito utilizada no meio dos educadores que tentavam se relacionar com os mais diversos sujeitos do campo, assim como de outras áreas, na intenção da divulgação e fortalecimento dos conhecimentos e dos movimentos educacionais. No caso específico da Educação *Nova*, se agruparam com intelectuais da medicina, engenharia, direito, psicologia, entre outros, possivelmente a fim de assimilar o processo formativo – interno e externo – da criança.

Na tentativa de compreender as ações desses intelectuais, devemos observar os espaços que eles atuam, que podem ser os mais variados: livrarias, cafés, imprensa, associações, editoras, instituições, organizações, correspondências etc. Apesar disso, vemos uma concentração em lugares mais específicos, como: escolas, movimentos sociais, entre outros, onde as possíveis visibilidades e adesões aos valores difundidos possam se tornar mais viáveis. Segundo Sirinelli (2003, p. 248), “o meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um ‘pequeno mundo estreito’ [...]”, o autor sugere como exemplo a redação de uma revista e o conselho editorial de uma editora, quando afirma que

As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtendem, 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 ideias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação 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).

Sirinelli (2003) entende a revista como uma das possibilidades de se estabelecer as redes de sociabilidade e solidariedade que defende. Nesse sentido, é possível perceber que tanto a PEN quanto o BEP, constituíram-se como espaços formativos e de circulação de conhecimentos que possibilitaram uma aproximação entre aqueles que estiveram na divulgação do pensamento educacional (autores e editores) com os receptores daquele determinado conteúdo (leitores). Além disso, as participações de outros intelectuais e propagandas dos seus e de outros trabalhos foram as estratégias utilizadas a fim de aumentar a visibilidade desses periódicos e seu poder de influência por parte daqueles que os adquiriam. Assim, o próprio impresso produz sentido visto que “com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações” (CHARTIER, 2003, p. 44-45).

A sociabilidade intelectual pode ser estabelecida de duas formas. A primeira como redes constituídas por meio de forças de adesão, mediante amizades e influências; e a segunda de exclusões, como posições e opiniões contrárias ou cisões (SIRINELLI, 2003). A reunião desses grupos não garante uma continuidade longínqua, visto que ao longo do tempo determinados sujeitos saem e outros adentram. Na maioria das vezes se reúnem a fim de discutirem as causas que consideram relevantes ou com o desejo de firmarem algum trabalho, porém é possível que no decorrer das atividades os pensamentos, iniciativas, vontades etc. não permaneçam em concordância, o que permite com que eles se afastem. Assim se torna mais fácil compreender a afirmação de Sirinelli (2003, p. 248):

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar.

Quando pensamos as instituições como espaços de sociabilidade, percebemos que muitas tensões envolvem seu cotidiano. No estudo historiográfico são importantes exemplos de ambientes promotores e ampliadores de contatos entre os intelectuais, pois se constituem

como espaços de divulgação do conhecimento ao mesmo tempo em que podem estar envolvidos pelos constantes conflitos. Além do exemplo já citado da LIEN/NEF, no caso brasileiro temos, dentre outras, a ABE que foi estudada em diversos aspectos por pesquisadores do campo da História da Educação Brasileira (MIGNOT; XAVIER, 2004; XAVIER, 2002b; MARQUES, 2008; VALERIO, 2013; MORAES, 2005; BURLAMAQUI, 2013; LINHARES, 2006; GOMES, 2015; MARTINS, 2010; ROCHA, 2004; CORREIA, 2017). De acordo com Carvalho (1998), apesar dos educadores lá presentes estarem unidos com o objetivo de defenderem a causa educacional, muitos foram os fatores que motivaram brigas e até rupturas entre eles. O que, conseqüentemente, resultou tanto na saída de uns quanto na formação de novos grupos de intelectuais.

Talvez seja possível apreender essas redes de sociabilidade e de solidariedade¹³¹, neste estudo, como uma das estratégias utilizadas pelos educadores para divulgar e legitimar suas teorias, inserções sociais, práticas, apropriações e o conjunto de atuações na arena educacional. Os encontros, desencontros, as correspondências, proximidades, distâncias, associações, disputas, ocupações, entre tantas outras possibilidades, provavelmente foram pensadas para que se firmassem em forma de projetos e atividades por lugares além dos que estavam envolvidos cotidianamente. Nesse sentido, as redes tecidas por Ferrière possibilitaram não só uma rápida passagem pelo Brasil, mas, também, a publicação dos artigos escritos por Fernando de Azevedo e Deodato de Moraes na revista que o suíço era editor chefe. A partir das investidas do educador, através das correspondências enviadas a alguns brasileiros, e de outros contatos, é possível indiciar que suas intencionalidades estavam ancoradas na divulgação de ideias e nas possíveis trocas empreendidas nas arenas nacional e internacional, o que era comum entre os diversos grupos de intelectuais.

Sendo assim, neste capítulo pretendo investigar a possível circulação dos ideais reformistas e “onde os laços se atam” (SIRINELLI, 2003, p. 248) entre o intelectual genebrino e educadores brasileiros, baseada no conceito de redes de sociabilidade e de solidariedade; a trajetória profissional de Adolphe Ferrière, assim como sua participação e atuação na edição da PEN, dialogando com o estudo de Bourdieu (2006); e a opinião que o educador teceu a respeito do trabalho de reforma realizado no Distrito Federal e idealizado por Fernando de Azevedo (FERRIÈRE, 1931g).

¹³¹ Diana Gonçalves Vidal e Rafaela Rabelo, em estudos recentes e baseados em autores estrangeiros, propõem uma forma complementar de se pensar essas redes. Defendem, assim, as conexões estabelecidas entre esses intelectuais como *hubs*. Cf.: Vidal e Rabelo (2020a; 2021).

2.1 Entrecruzando a vida: construção de uma possível trajetória

A proposta de analisar historicamente a trajetória de um determinado sujeito requer alguns cuidados teórico-metodológicos. Conhecer, explorar e descrever algumas das diversas atividades realizadas por ele não significa a necessidade de reuni-las linear e sequencialmente “como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um ‘sujeito’”, pois isso “é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações” (BOURDIEU, 2006, p. 189-190). O trabalho do historiador, então, deve ser o de tentar compreender aspectos da vida e do cotidiano daquele que toma como sujeito biografado. Seu papel na análise dos diversos acontecimentos deve ser do que “fabrica” uma trajetória, dentre outras possíveis. Nas palavras de Michel de Certeau (1982, p. 73): “como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma ‘realidade’ passada. É o produto de um lugar”.

Com uma possível trajetória muito movimentada e cercada das mais diversas imprevisibilidades que são características daqueles que se envolvem com causas públicas, muitas são as possibilidades de se estudar as atividades vivenciadas por Adolphe Ferrière nos mais diversos ambientes que frequentou. Sujeito constantemente envolvido em várias ações de cunho educacional, são os meus interesses de pesquisa que vão realçar determinados acontecimentos em detrimento de outros. Uma vez que a pesquisa requer uma série de recortes e escolhas de forma que tragam sentidos para aquilo que se deseja discutir, torna-se interessante, então, evidenciar o que foi importante em determinados espaços e tempos no itinerário desse educador. Sendo assim

[...] não podemos compreender uma trajetória (isto é, o *envelhecimento social* que, embora o acompanhe de forma inevitável, é independente do envelhecimento biológico) sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (BOURDIEU, 2006, p. 190; grifos do autor).

A partir das coleções documentais que pude construir com esta pesquisa, consegui lançar olhares para alguns dos caminhos percorridos por Ferrière, as escolhas que ele fez e até mesmo outros sujeitos com os quais se relacionou. Esta investigação não objetiva fazer um

desdobramento de todos os acontecimentos vividos por ele e, talvez, isto nem seria possível, mas, sim, relacionar seus projetos e experiências com as temáticas as quais me proponho a discutir acreditando que “ele é um entroncamento em que diferentes estradas, diferentes séries históricas, vêm encontrar-se e, ao mesmo tempo, vêm separar-se. Ele não é só ponto de partida, nem só ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 248).

Neste sentido, torna-se importante demarcar a construção de “uma representação deste sujeito, ou seja, a confecção de uma imagem concebida a partir de um olhar que não é o único, já que para uma vida outros olhares podem ser lançados e um novo enredo pode ser elaborado” (CORREIA, 2017, p. 63). Dessa maneira, as análises produzidas tencionam “[...] mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas [...]” (FOUCAULT, 2006, p. 499) e, assim, uma trajetória pode ser fabricada em diálogo com os objetivos e anseios tencionados.

Estudar parte do percurso de vida desse educador também permitiu uma aproximação com outro conceito: o de intelectual. Sujeitos históricos, produtores de bens simbólicos, mediadores culturais e atores do político, os intelectuais encontravam-se engajados no cotidiano social e na divulgação e promoção do conhecimento. Jean-François Sirinelli (2003, p. 242-243) define esse conceito a partir de duas acepções, “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento [...] na vida da cidade como ator”. Para ele, a primeira está ligada àqueles que podem ser compreendidos em sua relação de criação ou mediação em potencial; já a segunda aos que estão socialmente engajados, ou seja, agem e intervêm na sociedade em busca da defesa de uma causa.

Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen (2016, p. 10) por sua vez, afirmam que esses sujeitos podem ser concebidos como

[...] homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem uma posição de reconhecimento variável na vida social.

Para essas autoras, pertencem a esse grupo tanto os que se restringem aos seus pares quanto aqueles que se dirigem a um grupo não especializado. Esses intelectuais podem se

voltar a um público específico de determinados espaços ou mesmo a outros mais abrangentes e menos “marcados”. Assim, destacam também que

[...] um mesmo intelectual pode ser “criador” e “mediador”; pode ser só “criador” ou só “mediador”; ou pode ser “mediador” em mais de um tipo de atividade de mediação cultural, sendo seu valor conferido pelo reconhecimento de seu trabalho, quer pelo público, quer pelo próprio campo intelectual com o qual dialoga (GOMES; HANSEN, 2016, p. 22).

As autoras consideram, ainda, que não existem pessoas fixas, logo essas categorias também não devem ser conceituadas em posições completamente estabilizadas. Assim, o intelectual mediador é compreendido “[...] como um sujeito produtor de conhecimento e comunicador de ideias que, por estar incrustado na tessitura sociocultural na qual produz, é cruzado por interesses, carências e sentidos que permeiam a produção e divulgação dos bens culturais” (BORGES, 2017, p. 40). Ao analisar suas atividades é possível perceber seu forte poder de pertencimento e influência entre diferentes públicos. A esse respeito, cabe destacar que Ferrière teve a oportunidade de se relacionar com aqueles que tinham objetivos parecidos com os seus, como no caso da LIEN/NEF, e também pôde estar próximo dos que nem conhecia, mas que tinham interesses em comum, como seus leitores na PEN, por exemplo.

Perscrutando alguns dos acontecimentos decorrentes dos vários percursos trilhados pelo suíço, percebo, então, a necessidade de me aproximar também do estudo de Carlo Ginzburg (1989) a fim de seguir os *rastros, indícios e sinais* e tentar organizar uma possível forma de fabricação que se relacione com os outros aspectos que me proponho a discutir ao longo desta investigação. Nesse sentido, pretendo lançar olhares e problematizar aqueles momentos da trajetória do educador que, de alguma forma, se aproximem dos objetivos que tenho neste trabalho. Sendo assim, como uma atividade de caça, o ofício do historiador assemelha-se ao do “[...] caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (GINZBURG, 1989, p. 153).

O estudo de parte da biografia do intelectual Adolphe Ferrière pretende elencar “[...] o seu papel como debatedor de preceitos educacionais, que assumiu determinadas posturas, defendeu posicionamentos, estabeleceu relações sociais e políticas e utilizou diferentes estratégias para tornar públicas as suas ideias e ações no campo educacional” (CORREIA, 2017, p. 69). Fatores que, combinados, deram seu intenso reconhecimento no campo e permitiram com que fosse conhecido até os dias atuais nas mais diferentes reflexões ligadas à Educação *Nova* e à História da Educação.

Imagem 13 – Retrato de Adolphe Ferrière



Fonte: <https://pgl.gal/wp-content/uploads/2018/09/ADOLFO-FERRI%C3%88RE-Foto-1.jpg>. Acesso em 8 jun. 2021.

Adolphe Frédéric Emmanuel Ferrière (1879-1960) foi um dos mais reconhecidos nomes ligados ao movimento da Educação *Nova*. Vivendo em Genebra, esteve muito próximo às causas que envolviam os projetos de reformas educacionais de seu país e, pode-se dizer, de diversas outras partes da Europa uma vez que mantinha contatos com diferentes sujeitos de várias localidades e participava de atividades de cunho propagandístico. Assim como alguns de seus contemporâneos, seu nome se encontra presente até hoje nos estudos acerca da luta pelas modificações na educação mundial, principalmente no cenário do *entre guerras*, período muito movimentado mundialmente e que impunha uma série de cuidados para todos que se envolviam em causas de militância. A trajetória profissional desse intelectual, então, se torna

importante fonte para os estudos de História da Educação a fim de compreender, neste caso em particular, suas possíveis relações com o sistema educacional brasileiro.

Pertenceu a uma família¹³² de protestantes, na qual seu pai, Frederic Ferrière (1848-1924)¹³³, esteve muito comprometido com diversas causas humanitárias, especialmente na Cruz Vermelha. Já aos 20 anos, Adolphe Ferrière voltou-se para a educação e se tornou professor atuando, de largada, na Alemanha e depois colaborando na fundação da *Glarisegg* que foi considerada a primeira Escola *Nova* suíça. No ano de 1915, recebeu a titulação de doutor em sociologia após publicar a tese intitulada *La loi du progrès en biologie et en sociologie*¹³⁴. Publicou artigos sobre os mais variados assuntos¹³⁵. Envolvido em muitas atividades de cunho educacional, dividiu suas experiências em diferentes áreas de interesse quando escreveu em seu diário pessoal que “entre 1900 e 1910 vivi na metafísica. De 1910 a 1920, vivi na psicologia. De 1920 a 1930 foi a pedagogia que teve preferência. De 1930 a 1940, a sociologia. E aqui estou eu, desde 1940, até o pescoço, até a alma, até o espírito na filosofia” (HAMELINE, 1993, p. 2)¹³⁶.

Colaborou na criação e inauguração de diferentes instituições como o *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (BIEN), em 1899 e o IJJR. Um dos seus mais reconhecidos trabalhos foi a escrita dos *30 pontos da Educação Nova* que foram publicados pela primeira vez no livro de Faria de Vasconcellos (1880-1939)¹³⁷, *Une École Nouvelle en Belgique*¹³⁸, em 1915. Sua circulação foi tão debatida, nos mais diversos espaços, que considero importante listá-los aqui. Para Ferrière uma escola seria considerada *nova* se atendesse a, pelo menos, 15 dos pontos que foram definidos pelo BIEN:

1. Ser um *laboratório de pedagogia prática*;
2. Ser um *internato*;

¹³² Seus pais, Frederic Ferrière e Adolphine Faber, tiveram quatro filhos: Adolphe Ferrière, Frédéric Ferrière, Charles Ferrière e Marianne Ferrière.

¹³³ O médico teve a oportunidade de destacar-se profissionalmente quando fundou a seção civil da Agência Internacional dos Prisioneiros de Guerra (AIPG), instituição que, durante a Primeira Guerra Mundial, destinava-se a encontrar prisioneiros e pessoas afastadas de suas nacionalidades. Cf.: <http://archives-ferriere.nexgate.ch/genealogie/#Fer>. Acesso em 21 set. 2021.

¹³⁴ Tradução livre: “A Lei do Progresso em Biologia e em Sociologia”.

¹³⁵ Disponível em: https://www.unige.ch/archives/aijrr/files/4113/9824/8497/recens.articles.Ferriere_liste1.pdf. Acesso em 25 ago. 2021.

¹³⁶ Tradução livre do original: “entre 1900 y 1910 viví en la metafísica. De 1910 a 1920, viví en la psicología. De 1920 a 1930 fue la pedagogía la que ocupó el lugar preferente. De 1930 a 1940, la sociología. Y heme aquí, desde 1940, metido hasta el cuello, hasta el alma, hasta el espíritu en la filosofía”.

¹³⁷ Apesar da formação inicial em direito, o português escolheu dedicar-se à educação, tendo atuado como professor universitário e associado à denominada Educação *Nova*. No período da primeira guerra instalou-se no IJJR, quando trabalhou com Ferrière, Claparède e Bovet. Dessa empreitada, recebeu indicação para trabalhar nos sistemas educacionais de Cuba e na Bolívia, onde ficou notadamente conhecido. Cf.: Cruz (2001).

¹³⁸ Tradução livre: “Uma escola Nova na Bélgica”.

3. Estar situada *no campo*;
4. Agrupar os alunos em *casas separadas*;
5. Propor a *coeducação* dos sexos;
6. Organizar *trabalhos manuais*;
7. Oferecer atividades de *marcenaria, cultura da terra e criação de pequenos animais*;
8. Dar lugar aos *trabalhos livres*;
9. Assegurar a cultura do corpo pela *ginástica natural*;
10. Preparar *viagens*, a pé ou de bicicleta, com *acampamento* em tenda;
11. Abrir o espírito por meio de uma *cultura geral*;
12. Contemplar a cultura geral por uma *especialização*;
13. Basear o ensino nos *factos* e nas *experiências*;
14. Basear o ensino também na *actividade pessoal* da criança;
15. Basear o ensino nos *interesses espontâneos* da criança;
16. Consistir o *trabalho individual* do aluno em pesquisa e classificação documental;
17. Consistir o *trabalho colectivo* numa troca, ordenação ou elaboração lógica;
18. Limitar o *ensino* propriamente dito à *parte da manhã*;
19. Estudar *poucas áreas por dia*;
20. Estudar *poucas áreas por mês* ou por trimestre;
21. Aplicar o sistema da *república escolar* (“*self-government*” escolar);
22. Proceder à *eleição dos chefes*, ou *prefeitos*;
23. Possibilitar os *cargos sociais*;
24. Oportunizar os *prêmios* ou sanções positivas;
25. Relacionar os *castigos* ou sanções negativas com as faltas cometidas;
26. Apreender a *emulação* como comparação de trabalhos presentes e passados;
27. Ser um *meio de beleza*;
28. Exercer influência, pela *música colectiva*, canto ou orquestra;
29. Consistir a *educação da consciência moral* em narrativas;
30. Consistir a *educação da razão prática* em reflexões e estudos sobre as leis naturais do progresso espiritual (FERRIÈRE, 2015[1915]; grifos do autor)¹³⁹.

¹³⁹ Os 30 pontos foram escritos por Ferrière em forma de pequenos textos. Não pretendo aqui explorá-los extensivamente, nem interferir nas possíveis formas de compreensão, mas apenas apresentar algumas das características que o educador considerava importante, naquele momento social e profissional, para uma escola que tomava rumos diferenciados das suas antecessoras. O trabalho desenvolvido por Coelho e Rodrigues (2006) descreve melhor as reflexões do suíço e ainda faz uma tentativa de “relacionar” com as opiniões de Farias de Vasconcelos descritas no mesmo livro.

Após a descrição, completou: “estes trinta princípios, retirados da atual experiência das Escolas novas, permitem *aférir* estas escolas, se me é permitido utilizar este termo. Uma única visita permitirá a um pai de família ficar a saber se a escola à qual quer confiar o seu filho é ou não uma Escola nova” (FERRIÈRE, 2015[1915]; grifo do autor). Na tradução do livro para português¹⁴⁰, em comemoração ao centenário da publicação original, ainda é possível localizar uma listagem de seis Escolas *Novas*: *Abbotsholme School* (Inglaterra) que contemplava 22,5 pontos; *Bedales School* (Inglaterra) que perfazia 25 pontos; *Landerziehungsheim Hermann Lietz Schule* (Alemanha) que cumpria 22 pontos; *École des Roches* (França) que atendia 17,5 pontos; *Odenwaldschule* (Alemanha) que correspondia aos 30 princípios. Ainda assim, era a *Bierges-lez-Wavre* (Bélgica), fundada por Faria de Vasconcellos, que Ferrière considerava como uma verdadeira Escola *Nova*, conquanto alcançasse 28,5 pontos.

Na perspectiva dos termos utilizados para se referir ao movimento, Ferrière foi um dos que lançou mão de empregar outra terminologia para se pensar a Educação *Nova*. Mignot (2017) e Peres (2005) afirmam que apesar da possibilidade de que já tivesse sido escrito anteriormente, provavelmente por Pierre Bovet em 1917, foi Ferrière quem fundamentou a Escola Ativa, termo baseado nos ideais escolanovistas. Por sua vez, Vidal (2013, p. 581; grifo da autora) ressalta a relação com a “[...] *arbeitsschule* (1895-1920), que na tradição da escola do trabalho transformou-se em escola ativa nos enunciados de educadores genebrinos, e da própria Escola Ativa, que entre 1917 e 1920 firmou-se como expressão de uma nova concepção educacional”. Segundo o próprio educador, ela se resumia em três princípios: ciência, verdade e fé, creditando seu sucesso à “verdade que ela contém em si, à sua conformidade com as grandes leis da vida e do espírito, que o Homem, na sua marcha vacilante para a luz, arranca dia após dia ao desconhecido” (FERRIÈRE, 1965, p. 33 apud PERES, 2002, p. 12). Ainda de acordo com Peres (2005, p. 120), Ferrière “dizia que se tratava de um movimento de reação contra o que subsistia de medieval na escola, contra seu formalismo e seu hábito de se colocar à margem da vida, contra a sua incompreensão radical daquilo que constitui o fundo e a essência da natureza da criança”.

O termo era baseado nos 30 princípios acima citados. A respeito do uso dessa nomenclatura, Vidal e Rabelo (2021, p. 24) afirmam que “as mudanças de denominação implicam também em alterações de sentido, construídos social e historicamente”. As diversas denominações acerca da Educação *Nova* demonstravam as diferentes intencionalidades

¹⁴⁰ Disponível em: https://purl.pt/26930/1/1908222_PDF/1908222_PDF_24-C-R0150/1908222_0000_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

daqueles que as idealizavam, ainda assim é possível afirmar que sinalizavam para uma preocupação comum no campo educacional.

Cabe ainda destacar que em uma possível tentativa de legitimar, e conseguir adeptos, o *novo* incorporado aos trabalhos de diversos intelectuais como Ferrière, que se dedicaram a idealizar terminologias e atitudes outras para a denominada Educação *Nova*, reforçavam em seus escritos e discursos um contraponto “medieval”, “formal”, “à margem da vida” em relação às ações anteriores, como foi possível observar na citação de Peres (2005). De acordo com Hameline (1993, p. 1; grifos meus) “sem dúvida, ele compartilha[va] muitos preconceitos de seu meio social, mas ao mesmo tempo seus escritos políticos revela[va]m um observador astuto e objetivo do período *entre guerras*”¹⁴¹.

Durante o período entre as Primeira (1914-1918) e Segunda (1939-1945) Guerras Mundiais, educadores uniram esforços, a fim de propor diversas reformulações para a educação. Esses pontos escritos por Adolphe Ferrière, apesar de terem sido elaborados no calor do primeiro grande confronto, caracterizavam bem esse momento e indicaram uma preocupação em repensar as maneiras como as crianças eram vistas perante a sociedade e outras possibilidades de envolvê-las com os diferentes grupos através da escola. A esse respeito, Loureiro (2015 p. 12-13; grifos meus) afirma que “mediante as grandes transformações políticas e econômicas resultantes dos acordos de guerra assinados e dos terríveis danos causados pelo conflito, pensadores, cientistas, militantes e governantes [...]” de diversas localidades “[...] logo se propuseram a refletir sobre como a educação poderia contribuir para a divulgação de um pensamento *pacifista e internacionalista*”. Nesse sentido, os desígnios do educador suíço estavam envolvidos em reordenar os preceitos escolares de maneira a orquestrá-los com os anseios, as necessidades e as exigências do momento. Ou seja, tanto para Ferrière quanto, provavelmente, para outros educadores daquela época as propostas da Educação *Nova* importavam estarem em constante diálogo com o que era socialmente demandado. Nesse processo, algumas características acabavam sendo mantidas e outras reformuladas.

Creditando ao educador suíço esse papel, percebo que era muito possivelmente num sentido de incentivar as atividades realizadas por ele e que vinham ganhando muito destaque na cena educacional de diferentes localidades, que alguns intelectuais – no trabalho de tradução das obras de Ferrière – o denominaram como:

¹⁴¹ Tradução livre do original: “sin duda comparte muchos prejuicios de su medio social, pero al propio tiempo sus escritos políticos revelan un observador sagaz y objetivo del periodo de entre guerras”.

[...] profeta da Educação Nova, de advogado entusiasta da Pedagogia Funcional (Émile Planchard, no “Prefácio” da tradução portuguesa de “A Escola Activa”, 1965), de apóstolo convencido e incansável, mais fascinante filósofo da educação renovada (Lourenço Filho na apresentação da edição brasileira de A Lei Biogenética e a Escola Activa, 1929), de grande apóstolo da Educação Nova (António Sérgio no prefácio da obra Transformemos a escola, 1928) (PERES, 2002, p. 2-3).

Os estudos de Eliane Peres (2002) e Daniel Hameline (1993) sinalizam para o fato de que uma surdez progressiva acometia Ferrière desde jovem. Soler Mata (2016, p. 71) ao analisar o diário pessoal do educador, mencionou que foi aos 42 anos que o suíço ficou completamente surdo. É importante destacar que mesmo com esse acontecimento, sua esposa, Isabelle Bugnion (1885-1969)¹⁴², passou a ser sua intérprete e principal acompanhante pelos mais diversos espaços, apesar de também não conseguir ouvir perfeitamente (FERRIÈRE, 1931h). A esse respeito, Francisco Lins (1866-1933)¹⁴³ escreveu: “[...] Ad. Ferrière é victima de terrível surdez, o que causa a maior pena. Foi por intermédio de sua intelligentissima e virtuosa senhora que conversamos. As minhas palavras, ella a elle as transmittia escrevendo. E, lidas, a resposta era dada immediatamente, claramente, a todas” (ADOLPHE..., *Minas Geraes*, 07 e 08/04/1930, p. 5 apud SANTOS, 2020, p. 171).

A partir de então, e acreditando ter uma vocação para a vida pública, se distanciou das salas de aula e passou a se dedicar ainda mais para o trabalho de difusão do movimento europeu do qual fazia parte. Se, antes, já estava muito engajado com as causas relacionadas à Educação Nova e presente nos mais diversos espaços, a partir desse momento – que coincide com o período que afirmou ser de dedicação à pedagogia – as atividades ganharam muito maior notoriedade e espaço em seus empreendimentos. Para Hameline (1993, p. 2) “[...] desde a juventude pensava que o seu lugar de direito era no debate político, econômico e social europeu. [...] Para Ferrière, o interesse pela educação era apenas uma faceta de sua ação como cidadão livre”¹⁴⁴.

O trabalho que realizou quando esteve à frente da PEN foi um dos momentos mais expressivos da trajetória profissional de Adolphe Ferrière. Foi editor chefe da revista e um dos mais recorrentes colaboradores. Como descrito no quadro a seguir, os artigos do educador estiveram em maior número no período em que liderou mais ativamente a parte editorial da

¹⁴² Professora de Ciências Naturais. Conheceram-se em 1908 e se casaram no ano de 1910. Tiveram apenas um filho, Claude Ferrière (1916-2002).

¹⁴³ Educador mineiro, que apesar de não ser tão conhecido pela historiografia da educação teve papel muito importante nos trabalhos desenvolvidos em seu estado. Enquanto aluno do IJRR, teve a oportunidade de permanecer vinculado à instituição por, pelo menos, 7 anos. Cf.: Santos (2020).

¹⁴⁴ Tradução livre do original: “[...] desde su juventud pensó que el lugar que le correspondía estaba en el debate político, económico y social europeo. [...] Para Ferrière, el interés por la educación no era más que una faceta de su acción de ciudadano libre”.

revista. Em contrapartida, a diminuição começou a ocorrer quando, aos poucos, foi se afastando e ocorreu a mudança para o GFEN (HAENGGELI-JENNI, 2011). Ainda assim, só não vemos mais seus textos no ano em que apenas um número foi publicado, 1940, e, em seguida, as atividades foram pausadas em decorrência da eclosão da Segunda Guerra Mundial. A partir desse levantamento é possível ainda mencionar que nenhum outro autor publicou tantos trabalhos quanto Ferrière.

Tabela 2 – Quantidade de artigos escritos por Ferrière na PEN

ANO	ARTIGOS
1922	1
1923	4
1924	4
1925	5
1926	4
1927	11
1928	8
1929	8
1930	9
1931	7
1932	7
1933	11
1934	10
1935	6
1936	1
1937	1
1938	5
1939	6
1946	1
1947	1

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os 110 artigos¹⁴⁵ assinados por Ferrière representaram não só sua atividade no grupo editorial da PEN, mas, principalmente, uma preocupação em tentar disseminar o pensamento educacional que acreditava e que ganhava cada vez mais novos contornos e adesões. As temáticas abordadas foram muitas; à guisa de contextualização, vale a pena acompanhar a enumeração de algumas delas: coedução dos sexos; a criança e a arte dramática; república das crianças; a escola ativa e o espírito de serviço; ensino de música; desenhos infantis; a criança e o Sol; ritmo e gesto nos mais pequenos; o pré-aprendizado e o trabalho do funileiro; a situação presente e o futuro da psicologia individual; ensino de História;

¹⁴⁵ Cf.: Apêndice 1.

como manter as aptidões do professor na escola; cultura da personalidade; pais e filhos; a reeducação de jovens delinquentes; classificação das crianças de acordo com seu tipo psicológico; o conflito de automatismos instintivos e emoção em crianças de zero a três anos; formação de professores com a ajuda do cinema; educação como fator de transformação social; formação do espírito da geometria; trabalho em equipe; a subnutrição das crianças; desenho livre; a formação social da criança; formação psicológica de professores; e autonomia dos escolares. Ao refletir a respeito dessas e de outras temáticas, via de regra, se esforçava para convencer seus leitores de que as teorias baseadas na Educação *Nova* eram as mais adequadas.

Na qualidade de um dos mais importantes e expressivos nomes europeus ligados ao movimento da Educação *Nova*, Ferrière, nos mais diversos espaços, trabalhos e contatos firmados, procurava demonstrar a importância de repensar a educação de acordo com os momentos e os *novos* contornos que passavam a ser vivenciados. A partir da análise de sua trajetória e de sua participação no corpo editorial da PEN é possível indiciar que as escolhas para que ele estivesse à frente de inúmeros trabalhos não eram sem propósitos, mas, muito provavelmente, estavam ligadas ao seu grande “poder” de influência. Por se tratar de um intelectual que baseava suas atividades na propaganda e em parcerias, seu nome circulava entre outros grupos que tratavam das reformas educacionais inspiradas nos ideais propostos pelo suíço e por outros sujeitos que integravam suas redes de sociabilidade e de solidariedade. Assim, colaborava com a legitimação das Reformas educacionais da época.

Durante sua empreitada no campo educacional, também foi autor de diversos livros. A esse respeito, dentre outros, destaco as seguintes obras: *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social* (1915)¹⁴⁶; *L'autonomie des écoliers* (1921)¹⁴⁷; *La pratique de L'école active, expériences et directives* (1924)¹⁴⁸; e *L'aube de l'école sereine em Italie* (1927)¹⁴⁹. Numa tentativa de estreitar laços com a América Latina, algumas de suas obras foram traduzidas para português e espanhol. Em pesquisas realizadas no acervo da FBN e no Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CMEB/ISERJ) foi possível localizar: *A escola activa* (1934); *A lei biogenética e a escola activa* (1929); *Educação da infância abandonada* (1956); *Transformemos a escola* (1928); *La educación nueva em Chile* (1932)¹⁵⁰; *La educación autónoma* (1950)¹⁵¹;

¹⁴⁶Tradução livre: “A lei do progresso em biologia e em sociologia e a questão do organismo social”.

¹⁴⁷ Tradução livre: “A autonomia dos escolares” [alunos].

¹⁴⁸ Tradução livre: “A prática da escola ativa, experiências e orientações”.

¹⁴⁹ Tradução livre: “O amanhecer da escola serena na Itália”.

¹⁵⁰Tradução livre: “A educação nova no Chile”.

Problemas de educación nueva (1950)¹⁵²; *La escuela sobre medida, a la medida del maestro* (1949)¹⁵³; *El alma del niño a la luz de la ciencia* (1950)¹⁵⁴; *El ABC de la educación* (1949)¹⁵⁵; *La libertad del niño em la escuela activa* (1933)¹⁵⁶; *El progreso Espiritual* (1933)¹⁵⁷; dentre outros¹⁵⁸. De acordo com levantamento feito por Eliane Peres (2002), a maior parte das traduções em português foram realizadas em Portugal e apenas uma no Brasil¹⁵⁹, qual seja: *A Lei Biogenética e a Escola Ativa*, em 1929.

Sobre esse livro traduzido no Brasil, cumpre sublinhar que veio a lume como volume IX da Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo¹⁶⁰. À frente desse trabalho esteve Lourenço Filho (1897-1970)¹⁶¹, que escreveu o prefácio do livro e era, naquele momento, o diretor da instituição. A tradução ficou sob responsabilidade de Noemy Silveira (1902-1980)¹⁶², que trabalhava como assistente do educador na época. Segundo a análise de Peres (2002, p. 9; grifos da autora) o livro foi assim estruturado:

inicialmente, uma espécie de prefácio (embora não leve esse nome) denominado de **Ferrière e a “Escola Nova”**, escrito por Lourenço Filho; seguida das duas partes da obra. A primeira, com quatro capítulos: **I. Correntes novas no campo da Educação; II. O objectivo da Escola Popular; III. Meios para atingir o verdadeiro objectivo da Escola Popular; IV. Resumo e Conclusões da I Parte.** A segunda parte inicia-se com o texto: **Projecto de organização da Escola Nova. § 1 – Do Programma de Estudo.** Em seguida, são apresentadas três seções: **Primeira Secção – Período dos interesses imediatos. Alunos de 6 a 9 anos; Segunda Secção – Período dos interesses concretos especializados. Crianças de dez, onze**

¹⁵¹ Tradução livre: “A educação autônoma”.

¹⁵² Tradução livre: “Novos problemas de educação”.

¹⁵³ Tradução livre: “A escola sob medida, sob a medida do professor”.

¹⁵⁴ Tradução livre: “A alma da criança à luz da ciência”.

¹⁵⁵ Tradução livre: “O ABC da educação”.

¹⁵⁶ Tradução livre: “A liberdade da criança na Escola Ativa”.

¹⁵⁷ Tradução livre: “Progresso espiritual”.

¹⁵⁸ Alguns desses livros não continha data impressa, apenas as carimbadas pelos arquivistas foram as consideradas neste trabalho.

¹⁵⁹ Do levantamento realizado nos arquivos da FBN e do CMEB localizei também a obra *Educação da infância abandonada* que foi traduzida e teve seu prefácio escrito por Leodegário Amarante de Azevedo Filho, publicada no ano de 1956 pela editora Conquista. Na capa consta a seguinte informação: “oferta do Prof. Lourenço Filho à Biblioteca do I.T.E.D.F.”.

¹⁶⁰ Iniciou suas atividades no ano de 1890 dedicada à confecção de papel. Já o início da produção e venda de livros foi possível a partir de 1915. Sua expansão foi tamanha que no ano de 1928 foram registrados cerca de 670.000 livros impressos. Foram publicados livros nacionais, mas, também, realizadas traduções de obras estrangeiras. A este respeito, Toledo e Carvalho (2017) e Vidal e Rabelo (2019) realizaram levantamentos de alguns dos trabalhos efetuados pela Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos. Funciona até os dias atuais em diferentes endereços do estado de São Paulo e no site: <https://www.ciamelhoramentosdesaopaulo.com.br/>. Acesso em 15 ago. 2021.

¹⁶¹ Educador brasileiro e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Em sua trajetória, esteve muito fortemente ligado a diversos trabalhos articulados com o movimento escolanovista. Atuou, pelo menos, no Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo. Cf.: Monarcha (2010).

¹⁶² Também conhecida como Noemy da Silveira Rudolfer (nome de casada). Realizou diversas viagens a fim de estudar em instituições conceituadas como o *Teachers College*. Atuou juntamente com Lourenço Filho na educação paulista e também lecionou no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Cf.: Moraes (2012).

e doze anos; Terceira secção: Período de interesses abstractos. Crianças de 13 a 14 anos. § 2 – Do horário – Subdivisão das horas de estudo.

Em consulta realizada no acervo *on-line* do CPDOC, localizei quatro cartas trocadas entre Adolphe Ferrière e Lourenço Filho¹⁶³. Três escritas pelo suíço e apenas uma pelo brasileiro¹⁶⁴. Tomo-as aqui como fonte de estudos ao mesmo tempo em que tento me distanciar de pensá-las “como se fosse[m] uma expressão do que ‘verdadeiramente aconteceu’, como se fosse[m] a verdade dos fatos, o que evidentemente não existe em nenhum tipo do documento” (GOMES, 2004, p. 15).

Escritas em um dado momento e com diferentes intencionalidades, as missivas representaram uma forma de contato muito utilizada especialmente nos séculos XIX e XX. Segundo Camargo (2011, p. 157) “[...] a carta, como um objeto material [...] traz indícios de uma cultura, época, meio [e] consolida uma prática de escrita”. O trabalho historiográfico consiste em perceber que nessa fonte “[...] as informações contidas serão sempre versões individuais ou coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador ou dos quais se inteirou de diversas formas como conversas, leituras, relatos” (MALATIAN, 2017, p. 204). Nas diferentes maneiras de se tratar o destinatário, algumas representam um caráter mais íntimo e outras uma maior seriedade. Ainda assim, era uma das maneiras de comunicação mais frequentes e que permitia um diálogo entre os diferentes pares a fim de firmarem seus propósitos e tecerem suas redes de sociabilidade e de solidariedade, pois “cada um dos dois será para o outro o socorro permanente, uma ajuda inesgotável” (FOUCAULT, 1992, p. 145). Sendo assim, é importante confrontá-las com outros documentos a fim de evitar “[...] a ilusão de que o material obtido nas correspondências constitui verdade bruta e inexplorada [...]” (MALATIAN, 2017, p. 205).

Com data de 5 de fevereiro de 1929, em papel timbrado da PEN e datilografado, Ferrière demonstrava certa proximidade com Lourenço Filho, ao mesmo tempo em que lhe chamou de “querido senhor”. Inicialmente, comentou sobre outra carta que lhe enviara em 28 de dezembro; em seguida, teceu algumas palavras acerca do trabalho realizado pelo brasileiro na educação pública; e, finalmente, registrou a possibilidade de viajar, junto de sua esposa, para São Paulo em 1930. Interessa aqui, mais especificamente, a parte final da missiva, momento em que falou a respeito de seu livro:

¹⁶³ As referências das cartas foram localizadas em pesquisa no acervo *on-line* do CPDOC. Como não estavam digitalizadas, fiz contato via e-mail com a instituição, paguei uma pequena taxa e, por fim, as recebi em PDF também via e-mail.

¹⁶⁴ Neste momento tratarei apenas das três primeiras. A quarta será discutida no item 2.2.1.

Você está me pedindo permissão para publicar em português a “Lei Biogenética e a Escola Ativa”. Este livro nunca apareceu em francês; então você deve pegar a tradução espanhola de Luzuriaga. Estou lhe enviando uma fotografia e uma biografia que pode servir como documentação. Quanto aos direitos autorais, sugiro, como em outros casos semelhantes, que me pague no momento da venda ao público 10% do preço alto calculado após a impressão (FERRIÈRE, 1929)¹⁶⁵.

Sem data indicada, a carta de Lourenço Filho mais parece ser um rascunho. Escrita à mão, mostrava-se também próximo a Ferrière – referindo-se ao suíço como “meu querido mestre e amigo” – ao mesmo tempo em que anunciava um tom mais formal ao cumprimentá-lo como “senhor doutor”. Em apenas uma página escreveu:

De acordo com sua carta de 5 de fevereiro, eu traduzi e publiquei seu pequeno, mas tão interessante estudo, “A lei biogenética e a escola ativa”. O livro acabou de aparecer, e de acordo com as condições de sua carta, pelos direitos do autor, tenho a honra de enviar a você, abaixo, um cheque de _____ [sic] francos suíços, que é o pagamento do editor. Fico feliz em saber que esta tradução provocou a discussão de suas ideias sobre a nova educação e chamou a atenção do público em geral para o seu trabalho, tanto quanto admirável. As livrarias da cidade realizaram pedidos maiores para “A escola ativa” e “A prática da escola ativa”, o que é muito agradável (LOURENÇO FILHO, s/d)¹⁶⁶.

Na última missiva enviada naquele ano, datada em 11 de outubro de 1929, também em papel timbrado da PEN e manuscrito, Ferrière mais uma vez o cumprimentou como “querido senhor” e comentou do interesse na passagem pelo Brasil. A respeito da tradução, discorreu: “eu o envio de volta em anexo, pedindo que você o entregue ao editor, o recibo para 613,50 francos, quantidade de direitos autorais para ‘Lei da Biogenética e a escola ativa’. Foi ótimo quando você publicou este livro”¹⁶⁷ e perguntou “posso receber 2 ou 3 cópias?”¹⁶⁸ (FERRIÈRE, 1929).

A partir da análise dos escritos de ambos educadores é possível interpretar que, possivelmente, tinham grandes interesses no trabalho de tradução dessa obra. Para o suíço,

¹⁶⁵ Tradução livre do original: “Vous me demandez l’autorisation de publier en langue portugaise la « Loi biogénétique et l’Ecole active ». Ce livre n’a jamais paru en français; il vous faut donc prendre la traduction en espagnol de Luzuriaga. Je vous envoie une photographie et une biographie qui pourront vous servir de documentation. Quant aux droits d’auteur, je vous propose, comme dans les autres cas analogues, de me verser au moment de la mise en vente au public le 10% du prix fort calculé d’après le tirage”.

¹⁶⁶ Tradução livre do original: “D’après votre lettre de 5 février, je fit traduire et publier votre petit mais si intéressant étude ‘La loi biogénétique et l’école active’. L’ouvrage vient de paraître, et d’après les conditions de votre lettre, pour les droits d’auteur, j’ai l’honneur de vous envoyer, ci-voutre, un chèque de _____ francs suisses, que est le veisement de l’éditeur. J’ai la satisfactions de vous duè que cette traduction a declauché la discussion de vos idées sur l’éducation nouvelle et attiré ici l’attention du grand public sur votre oeuvre si grand comme admirable. Les librairies de la ville out fait de plus grandes commandes de « L’école active » et de « La pratique de l’école active », ce que rejouit beaucoup”.

¹⁶⁷ Tradução livre do original: “Je vous renvoie ci jointe, en vous priant de le remettre à l’éditeur, le reçu pour les frs. 613.50, montant des droits d’auteur de ‘La loi biogénétique et l’Ecole active’. C’est une belle actions que vous avez fait en publiant ce livre”.

¹⁶⁸ Tradução livre do original: “Pourrais je en recevois 2 ou 3 exemplaires?”.

além da visibilidade internacional, aquele era um momento de conseguir viabilizar sua passagem pelo Brasil e essa pode ter sido uma das estratégias de se aproximar de seus representantes, uma vez que precisava de ajuda financeira. Já para o caso do Brasil, muito provavelmente era importante não só como uma forma de estreitar ainda mais os laços com Ferrière, mas de já demonstrar que suas ideias eram bem-vindas no país e que poderiam ser propagandeadas pelos diferentes e importantes espaços educacionais.

Como diretor da Biblioteca de Educação da Editora Melhoramentos de São Paulo, Lourenço Filho “[...] optou, entre 1927 e 1940, por um programa de leitura formado por autores brasileiros e traduções” (TOLEDO; CARVALHO, 2017, p. 1002). As autoras ainda tecem considerações a respeito do perfil desses autores estrangeiros, ao afirmarem que:

[...] Lourenço Filho optou claramente pelos reconhecidos no movimento internacional pela Escola Nova, que vinham sendo difundidos especialmente na Europa, como Claparède, Ferrière, Piéron, Binet e Luzuriaga. A referência ao debate europeu marcou a BE. Lourenço Filho foi, no período que coincide com a edição dos primeiros volumes da Coleção, o correspondente brasileiro do *Bureau International d'Éducation* (1928), além de ter se relacionado pessoalmente com figuras importantes da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, como Ferrière e Piéron. As relações de Lourenço Filho com esse movimento, por sua vez, estabeleceram-se, principalmente, a partir de lugares de sociabilidade constituídos no Brasil, mais especificamente em São Paulo, onde havia nascido e vinha trilhando sua carreira profissional. [...] É desse círculo que brota a iniciativa de lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de que foi signatário. Será nesse circuito que serão estabelecidas redes de relações com o *Grupo Francês da Educação Nova*, vinculado à *Ligue Internationale pour l'École Nouvelle*, notadamente com Henri Piéron e Paul Fauconnet, o prefaciador do volume V da BE, *Educação e Sociologia*, de Émile Durkheim. Piéron e Fauconnet vieram a São Paulo no final dos anos 1920, convidados para proferir conferências para esse círculo de intelectuais, no âmbito de iniciativas ligadas ao Consulado francês. É nesses anos, mais precisamente em 1927, que Lourenço Filho começa a organizar, para a Melhoramentos, a sua coleção, iniciando-a com o livro de Piéron, *Psicologia Experimental*, de que é o tradutor e o prefaciador (TOLEDO; CARVALHO, 2017, p. 1003-1004; grifos das autoras).

Cabe ainda mencionar que em seu estudo Peres (2002, p. 4) afirmou que nesse trabalho de tradução “[...] não h[aviam] indicações se foi utilizado ou não o original escrito por Ferrière. Fica difícil precisar de onde Noemy Silveira fez a tradução”. A dúvida girava justamente em torno de esse trabalho partir de uma publicação de 1910, em francês, ou da de 1928, escrita em espanhol. A partir das palavras do suíço, na carta de fevereiro de 1929, podemos indiciar que foi decorrente da publicação de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959)¹⁶⁹. Cabe destacar que o trabalho de tradução requer “um duplo processo de descontextualização e recontextualização que primeiro busca se apropriar de algo estranho e em seguida o

¹⁶⁹ Cf.: Mendez (2014) e Menezes (2014).

domestica” (BURKE; HSIA, 2009, p. 14). Ou seja, esse ofício requer mudanças que podem interferir significativamente no processo de leitura e de interpretação, visto que precisa passar por ajustes linguísticos e culturais que ressignificam as elaborações construídas originalmente. A esse respeito, é importante atentar também para o fato de que se tratava de uma “tradução da tradução”, primeiro do francês para o espanhol e, depois, do espanhol para português. Tarefas que provavelmente foram cercadas pela constante necessidade de realizar ajustes linguísticos e culturais a fim de conferir sentidos próprios para cada versão.

De volta à discussão dos caminhos trilhados pelo suíço, outras formas de divulgar a PEN e os trabalhos que realizava, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930, relacionavam-se às inúmeras viagens ao redor do mundo que Ferrière dedicou-se a fazer. Naquele momento, “educadores de um modo geral e reformadores, em especial, lançaram mão de uma série de estratégias para se aproximarem do que havia de mais *moderno* em termos de educação” (MIGNOT; GONDRA, 2007, p. 8; grifo meu). Nesse sentido “as viagens dos educadores funciona[ra]m como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro” (GONDRA, 2010, p. 13). Estabelecer diálogos entre os itinerários e a trajetória de Ferrière também é importante, pois, segundo Amorim (2017, p. 34), “compreender os sentidos de uma viagem significa pensar também em quem viaja, atentando ao fato de que a constituição do sujeito exerce influências sobre as suas escolhas, a percepção que tem do social, assim como suas visões de mundo”. Destarte, entre as suas viagens por vários lugares, destaco aqui o período em que percorreu alguns países americanos.

Designado a estreitar laços com a América Latina, em 1930 transitou especialmente por alguns países localizados na parte sul, permanecendo: 6 semanas no Equador (Quito, Riobamba e Guayaquil); 3 dias no Peru (Lima); 6 semanas no Chile (Santiago, Concepcion, Chillan e Valparaíso); 3 semanas na Argentina (Mendoza, La Plata, Buenos Aires, Rosario, Parana, Santa Fé e Posadas); 12 dias no Paraguai (Assunción e Villarica); e 10 dias no Uruguai (Montevidéu e Colonia Valdense). Tais experiências foram documentadas nos números 60¹⁷⁰ e 61¹⁷¹, de 1930, e 64¹⁷² e 65¹⁷³, de 1931, da PEN. Dentro de seu roteiro

¹⁷⁰ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1930-60.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1930-61.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

¹⁷² Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-64.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

¹⁷³ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-65.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

também estava a passagem pelo Brasil (1 dia)¹⁷⁴, mas por conta de problemas políticos que envolviam o país naquele momento não foi possível cumprir o plano que havia feito.

Conforme registrado nas páginas da PEN, no dia em que o suíço chegou no porto da cidade do Rio de Janeiro, fora surpreendido pela deposição do então presidente Washington Luis (1869-1957)¹⁷⁵. A ocasião era decorrente de diversos conflitos políticos que assolavam o país desde, pelo menos, finais da década de 1920, por ocasião das tomadas de poder dos estados de São Paulo e Minas Gerais, que indicavam seus respectivos candidatos para assumirem o comando do país. Segundo Fausto (1997, p. 9), “a crise do sistema, que se abre na década de vinte, estaria referida à pressão burguesa, cujos interesses se voltavam para o mercado interno; os movimentos militares da época representariam as reivindicações das classes médias, como vanguarda destes interesses”. Para Fonseca (1999, p. 114),

A articulação tanto da chapa Vargas-João Pessoa, a Aliança Liberal, como do levante armado para derrubar o governo de Washington Luís partiu dos estados descontentes - inicialmente Rio Grande do Sul e Paraíba, esta última simbolizando o nordeste - mas logo dividiu Minas Gerais e encontrou adeptos até em São Paulo, no Partido Democrático e nas populações urbanas que, segundo relatos, saudavam entusiasticamente os aliancistas quando da campanha eleitoral. Finalmente, o apoio do Exército, instituição marcadamente de caráter nacional, foi fundamental para a vitória d[o golpe], mas os militares pouco participaram do começo das articulações, quando da formação da Aliança Liberal, então sob a liderança de políticos civis.

Em relação ao campo da educação, tratando do livro *A Cultura Brasileira* (1943), de Fernando de Azevedo, Carvalho (1988, p. 5) afirma que o golpe de estado foi “[...] propost[o] como desfecho necessário da insatisfação política dos anos 20, insatisfação que tinha no movimento educacional [...] uma de suas manifestações; insatisfação, por sua vez, capturada como demanda de modernização do país”. Na mesma obra, de acordo com Rezende (2003, p. 77), o educador afirmava que, naquele momento, o ambiente “[...] mostrava-se propício para a implementação de uma educação de base democrática e, portanto, valorizadora da existência social e da pessoa humana”, pois acreditava na necessidade de criação de “[...] um ambiente social e político favorável à emergência de um movimento integrado indicador da necessidade de recriar a educação sob todos os seus aspectos”.

Na ocasião da chegada de Ferrière, Azevedo já havia retornado para São Paulo, a fim de prosseguir com seu trabalho de pedagogo e jornalista (PENNA, 2010), quando foi

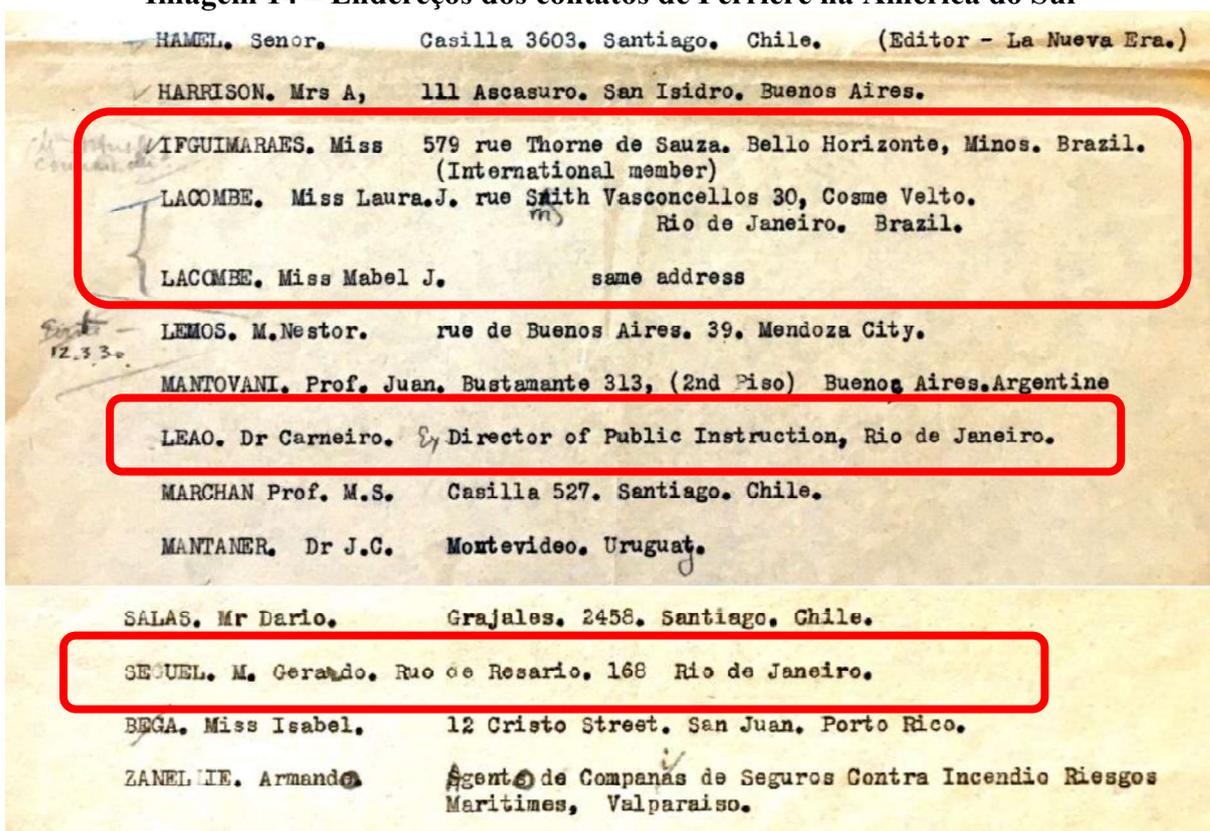
¹⁷⁴ Alguns aspectos que estiveram envolvidos na passagem de Ferrière pelo Brasil serão apresentados no item 2.2.1.

¹⁷⁵ Advogado, historiador e político brasileiro, filiou-se ao Partido Republicano Federal (PRF) e ao Partido Republicano Paulista (PRP). Foi vereador, intendente e deputado estadual. Também teve a oportunidade de participar da Assembleia Constituinte estadual de 1905. Cf.: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/washington_luis. Acesso em 20 set. 2021.

exonerado da direção da DGIP. Tal marco histórico já foi investigado por diversos pesquisadores, nesse sentido a tentativa aqui foi de apenas iluminar o provável motivo que impediu o educador suíço de completar seu percurso pela América do Sul.

Um dos principais objetivos dessas viagens era “conhecer as experiências pedagógicas renovadoras desses países” (PERES, 2002, p. 4), além de recolher materiais para o BIE, ministrar cursos, proferir palestras, divulgar o filme *Home Chez Nous*¹⁷⁶ e se reunir com os mais diversos sujeitos de cada país. Realizou, ao todo, 78 conferências¹⁷⁷ “nas quais deu visibilidade às principais preocupações de sua obra” (MIGNOT, 2007, p. 259). Durante o percurso, esteve envolvido não só com o trabalho, mas, também, pôde aumentar seu repertório cultural ao conhecer pontos turísticos das cidades por onde andou¹⁷⁸, além de, provavelmente, ter tido a oportunidade de se encontrar com alguns de seus contatos.

Imagem 14 – Endereços dos contatos de Ferrière na América do Sul



Fonte: Arquivos do *Institut Jean-Jacques Rousseau*.

¹⁷⁶ Filme que mostra aspectos da rotina do internato dirigido por Adolphe Ferrière. Cf.: Coquoz (2012).

¹⁷⁷ Segundo Ferrière (1931, p. 17 apud PERES, 2002, p. 3) “[...] foram 11 conferências no Equador (8 em Quito, 1 em Riobamba, 2 em Guayaquil); 2 no Peru (em Lima); 23 no Chile (14 em Santiago, 4 em Conception, 1 em Chillan, 4 em Valparaíso); 26 na Argentina (7 em Mendoza, 3 em La Plata, 12 em Buenos Aires, 1 em Rosario, 1 em Parana, 1 em Santa Fé e 1 em Posadas); 10 no Uruguai (8 em Montevideu e 2 em Colonia Valdense); e finalmente, 6 no Paraguai (5 em Assunción e 1 em Villarica)”.

¹⁷⁸ Visitou, por exemplo, as Cataratas del Iguazú, localizadas na Argentina, em 19 de setembro de 1930. Cf.: https://www.unige.ch/archives/aijrr/files/6916/0373/1058/R_Gerber_corrige_1.pdf. Acesso em 20 set. 2021.

Dos materiais disponíveis nos arquivos do IJJR, está o impresso *Aux Écoutes*, de julho e agosto de 1931. Recortado apenas na parte que constava o título “Em Amérique du Sud, Dr Ad. Ferrière”¹⁷⁹, continha um relato do suíço a respeito dessas experiências. Inicialmente, comentou que ele e sua esposa não falavam e nem compreendiam espanhol, mas que no correr da excursão conseguiram aprender, ao menos para ler, visto que “ninguém conseguia me entender em espanhol, mesmo quando minhas frases estavam gramaticalmente corretas. Deve haver uma questão de sotaque, de pronúncia” (FERRIÈRE, 1931h, p. 92)¹⁸⁰. Também ressaltou suas restrições alimentícias, descrevendo que só podia comer raízes, folhas e frutas, cruas ou fervidas em água¹⁸¹, além de relatar certa preocupação quando afirmou a dificuldade de “[...] conseguir essas coisas simples em países onde você só come carnes e farinha” (FERRIÈRE, 1931h, p. 91)¹⁸². A respeito das motivações para realizar a viagem, escreveu que, do Chile, um amigo havia lhe enviado correspondência pedindo que encontrasse um palestrante, mas por não ter encontrado ninguém respondeu: “você me quer?” (FERRIÈRE, 1931h, p. 91)¹⁸³ e, em seguida, recebeu convites da Universidade de *La Plata* e do presidente do Equador. Das conferências realizadas, destacou que foi

Traduzido em tempo real, quando os ouvintes pertenc[iam] ao ensino fundamental ou ao público em geral; em francês, muito simplesmente, para o corpo docente secundário, o público universitário e a sociedade culta. Em todos os lugares, o francês é ensinado como segunda língua. Um grande privilégio para a língua de Voltaire e Rousseau! Mesmo que as pessoas que deveriam entender isso não entendam (FERRIÈRE, 1931h, p. 92)¹⁸⁴.

No retorno para Genebra, afirmou que foram recepcionados como se fossem “o rei e a rainha da Inglaterra [...]. Em todas as estações, em todos os portos, fomos recebidos por delegações inteiras, incluindo jornalistas e fotógrafos!” (FERRIÈRE, 1931h, p. 91-92)¹⁸⁵. A respeito do Brasil, apenas acentuou sua insatisfação por não ter conseguido realizar o

¹⁷⁹ Tradução livre: “Na América do Sul, Dr. Ad. Ferrière”.

¹⁸⁰ Tradução livre do original: “jamais personne n’a pu me comprendre en espagnol, même quand mes phrases étaient grammaticalement correctes. Il doit y avoir là-dessous une question d’accent, de prononciation.”.

¹⁸¹ No regime de alimentação de Ferrière, que também teve acesso, há indícios de que era diabético, pois suas restrições concentravam-se especialmente a mantimentos que continham açúcar em sua composição.

¹⁸² Tradução livre do original: “[...] d’obtenir ces choses si simples dans des pays où l’on se nourrit guère que de viandes et de farineux”.

¹⁸³ Tradução livre do original: “Me voulez-vous?”.

¹⁸⁴ Tradução livre do original: “Traduites au vol, quand les auditeurs appartenait à l’enseignement primaire ou au grand public; en français, tout simplement, pour le corps enseignant secondaire, le public universitaire et la société cultivée. Partout le français est enseigné comme seconde langue. Beau privilège pour la langue de Voltaire et de Rousseau! Même si les gens qui sont censés la comprendre ne la comprennent pas”.

¹⁸⁵ Tradução livre do original: “le roi et la reine d’Angleterre [...]. A toutes les gares, dans tous les ports, nous étions reçus par des délégations entières, y compris journalistes et photographes!”.

planejamento que havia traçado, creditando à escola o poder de mudar os costumes políticos e sociais quando dessem maiores atenções a formação da criança.

De maneira muito significativa, Soler Mata (2016, p. 75-76) categorizou essas experiências de Ferrière em cinco dimensões: 1) nível institucional (“visitas, recepções e reuniões com lideranças políticas, membros de governos e autoridades educacionais”)¹⁸⁶; 2) nível educativo (“visitas a escolas e centros de diferentes níveis de ensino, escolas normais, escolas experimentais e universidades; reuniões com grupos de professores, diretores e inspetores de escolas, reitores de universidades ou reitores de faculdades, diretores de bibliotecas nacionais, etc.”)¹⁸⁷; 3) nível propagandístico e de difusão (“palestras e exposições comentadas do filme *Home Chez Nous*, visitas e entrevistas em jornais locais e nacionais”)¹⁸⁸; 4) nível documentalista (“recolha de informações escritas nas páginas do seu diário e de documentos e publicações impressas que acumulava e enviava periodicamente aos escritórios do BIE em Genebra”)¹⁸⁹; 5) nível pessoal e privado (“visitas, reuniões e entrevistas com pessoas conhecidas ou amigos pessoais”)¹⁹⁰.

Das discussões tecidas até aqui, o percurso do educador suíço, por alguns países da América do Sul, parece ter sido bastante significativo em sua trajetória profissional, considerando tamanha visibilidade. Além de cumprir grande parte de seu roteiro, pôde acompanhar de perto alguns dos empreendimentos desenvolvidos pelas escolas estrangeiras. A partir dos indícios é possível interpretar que o Brasil foi o país no qual o educador encontrou maiores dificuldades para cumprir seu itinerário.

2.2 Última parada: Adolphe Ferrière pelas ruas da capital

A bordo do navio *Asturias*, que vinha de Buenos Aires (Argentina), Adolphe Ferrière e Isabelle Bugnion, sua esposa, pretendiam finalizar a longa excursão que tinha “a América como destino” (CHAMON; FARIA FILHO, 2007, p. 39). Após visitarem Equador, Peru, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai, o planejamento era de que ao longo de um mês

¹⁸⁶ Tradução livre do original: “visitas, recepciones y reuniones con responsables políticos, miembros de gobiernos y autoridades educativas”.

¹⁸⁷ Tradução livre do original: “visitas a escuelas y centros de los distintos niveles educativos, escuelas normales, escuelas experimentales y universidades; reuniones con grupos de profesores, directores de escuela e inspectores, retores de universidad o decanos de facultades, directores de bibliotecas nacionales, etc”.

¹⁸⁸ Tradução livre do original: “conferencias y proyecciones comentadas de la película *Home Chez Nous*, visitas y entrevistas en periódicos locales y nacionales”.

¹⁸⁹ Tradução livre do original: “recogida de información escrita en las páginas de su diario y de documentos y publicaciones impresas que acumulaba y enviaba periódicamente a las oficinas del BIE en Ginebra”.

¹⁹⁰ Tradução livre do original: “visitas, reuniones y entrevistas con personas conocidas o amigos personales”.

passassem por cinco cidades do sul e do centro do Brasil¹⁹¹, o que não foi possível se concretizar. Ainda que frustrado, o educador não deixou de construir suas representações a respeito do trabalho realizado no sistema educacional da capital brasileira e suas possíveis influências para outras localidades do país.

Peres (2002; 2005), Carvalho (2004; 2007) e Mignot (2017) são algumas das autoras que já trataram dessa passagem do educador suíço pela América e pelo Brasil. Dedicaram-se, entre outras coisas, também a explorar as redes tecidas com brasileiros a fim de, principalmente, firmar a viagem de Ferrière pelo país. Nesse caso, considero que a pesquisa é inesgotável e que um mesmo assunto pode ser explorado a partir de novas perspectivas, olhares e até mesmo fontes, de modo que as discussões serão diferentes. Segundo Silva e Lemos (2013, p. 62) mergulhar “[...] no conjunto de obras de outros pesquisadores que, igualmente, se detiveram sobre a temática selecionada para análise, torna-se imprescindível, sob a perspectiva de sensibilizar o olhar para aquilo que não nos é (ou não deveria ser) familiar [...]”. Tomo-as aqui, então, como importantes referências para a discussão que pretendo fazer, de modo que seus olhares colaborem para um possível *diferente* desdobramento a respeito do assunto proposto.

Os estudos feitos por Mignot (2017) e Pires (2019) apontam, principalmente, para os contatos estabelecidos por Ferrière com Antonio Carneiro Leão e Laura Jacobina Lacombe. Em cartas trocadas desde 1924, o educador suíço comentava com o, naquele momento, Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, principalmente, sobre o trabalho que o brasileiro vinha empreendendo na capital do país e a possibilidade da tradução de um de seus livros para português¹⁹². Ferrière chegou a dedicar uma nota, como acordado em correspondência¹⁹³, a respeito do “Ensino Público no Rio de Janeiro” nas páginas da PEN¹⁹⁴.

Com Lacombe, se dedicou mais a tratar da possibilidade de concretizar seu interesse em passar por terras brasileiras. O levantamento feito por Mignot (2017) aponta que no ano de 1929 Ferrière enviou, pelo menos, duas missivas para a educadora católica. O contato com a brasileira chama a atenção uma vez que ela chegara a ser considerada correspondente do BIE (MIGNOT; PIRES, 2019). Ainda assim, não é possível indiciar as causas que contribuíram para que em determinado momento seu nome deixasse de ser mencionado nesse trâmite que

¹⁹¹ Do mapeamento realizado nos jornais (listados no Apêndice 2) é possível indiciar que passaria por Porto Alegre (RS), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP). Não foi possível localizar informações a respeito de quais seriam as outras duas cidades visitadas.

¹⁹² Trabalho que, em 1929, foi firmado com a parceria de Lourenço Filho, conforme discutido no item 2.1.

¹⁹³ Enviada em 20 de abril de 1927. Cf.: Pires (2019, p. 59).

¹⁹⁴ Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1927-31.pdf>. Acesso em 5 abr. 2021.

passava a contar com a participação de novos sujeitos. A partir das correspondências, a comunicação estabelecida entre ambos parecia ter sido responsável pela travessia. A esse respeito, na carta endereçada a Lourenço Filho, em 5 de fevereiro de 1929, Ferrière informou que havia enviado “[...] para várias personalidades de cinco Estados da América do Sul, em particular para Madame Laura Lacombe, no Rio de Janeiro, a carta que lhe envio uma cópia anexada. Então você pode ver que minha esposa e eu podemos ir para São Paulo em 1930”¹⁹⁵.

Santos (2020) mencionou a comunicação de Ferrière com Francisco Lins, educador que estudou na primeira turma do IJJR. Apesar de terem se encontrado no dia 11 de março de 1930, não é possível indiciar se o mineiro colaborou com a viabilização da viagem do suíço no mesmo ano. Acerca desse encontro o suíço escreveu em seu diário:

As 5h 15min visita de Francisco Lins, do Brasil, antigo aluno do Instituto J. J. Rousseau, em 1912-1913, cabelos brancos, frente séria, afirmava, mas especialmente original e jovial, sobre seus cabelos brancos levemente escovados e atrás de seus óculos de vidro amarelo. Ele se empenha em nos convidar ao Brasil (FERRIÈRE, 1930)¹⁹⁶.

Os trabalhos de Carvalho (2004; 2007), por sua vez, apontam para as comunicações de Ferrière com Vicente Licínio Cardoso e Celina Padilha¹⁹⁷. A partir da leitura dessas duas investigações, percebo que a autora fez um levantamento inicial dessas redes que merecem ser melhor aprofundadas. Ainda assim, é me aproximando das ideias defendidas por Carvalho (2004; 2007) que compreendo que a viabilização da passagem do suíço pelo Brasil parece estar muito mais ligada às tratativas de Licínio do que propriamente de Lacombe, conforme indiciado por Mignot (2017).

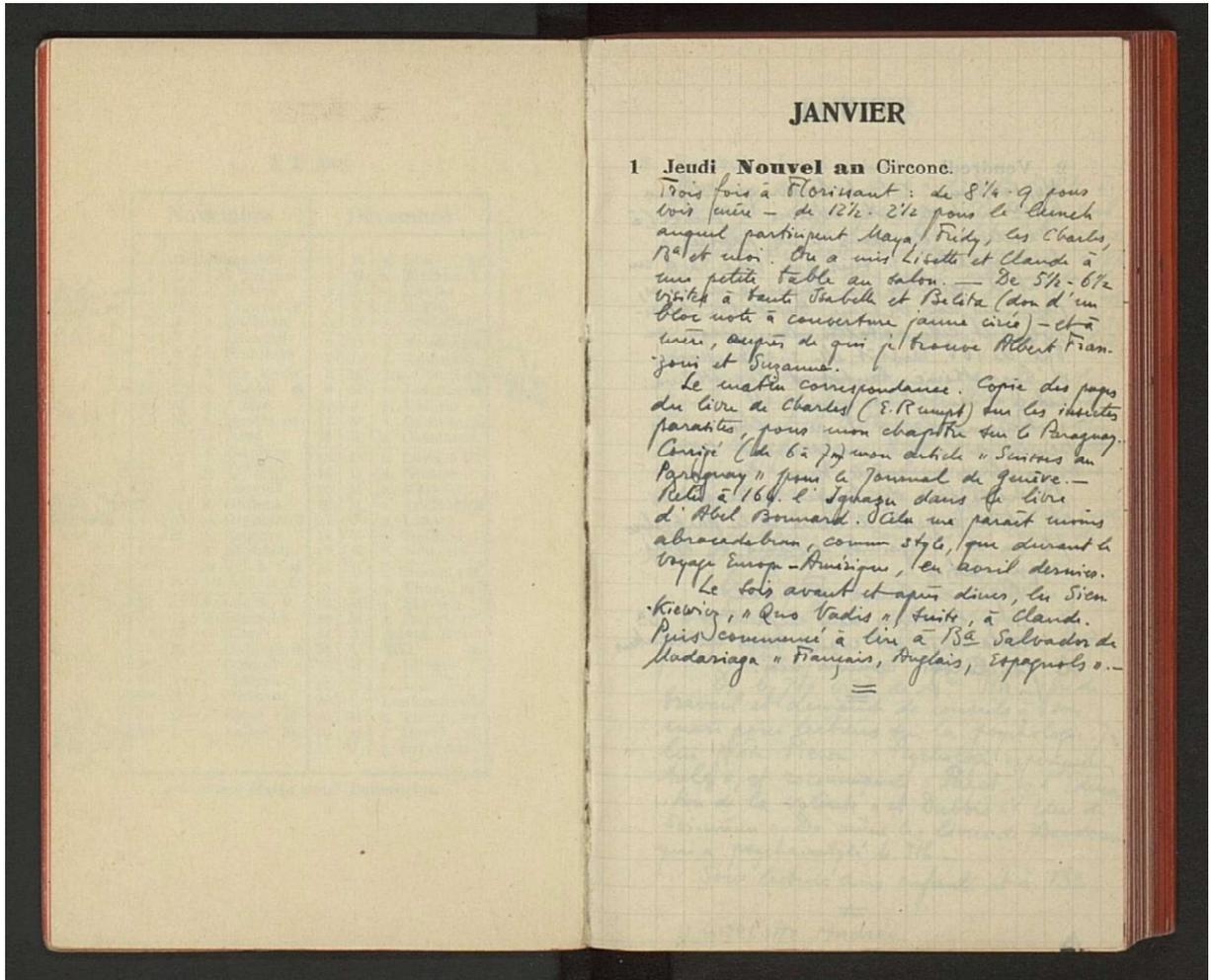
No diário pessoal de Adolphe Ferrière é possível localizar algumas informações a respeito desse acontecimento e, também, dos contatos estabelecidos pelo educador com alguns brasileiros. Assim como a PEN, tive acesso a esse material de forma virtual. Sua análise, então, baseia-se nas discussões de Andrade (2017), Brasil e Nascimento (2020), Vidal (2002) e Chartier (2002). Antes mesmo de investir esforços em tentar compreender os escritos do autor, é importante problematizar as possíveis formas de interpretar essa fonte.

¹⁹⁵ Tradução livre do original: “[...] à plusieurs personnalités de cinq Etats de l’Amérique du Sud, en particulier à Mlle Laura Lacombe, à Rio de Janeiro, la lettre dont je vous adresse copie cjointe. Vous voyez donc qu’il est possible que nous nous rendions, ma femme et moi, à Sao Paulo en 1930”.

¹⁹⁶ Tradução livre do original: “A 5h ¼ visite le Francisco Lins, du Brésil, ancien eleve de l’Inst. J. J. R. em 1912-1913, cheveux blacs, frond sérieux, affirmait-il, mais surtout original et jovial, sous sés cheveux blancs en brosse légère et derrière sés lunettes rondes à verre jaune. Il se fait fort de nous faire inviter au Brésil”.

¹⁹⁷ Educadora brasileira que se envolveu com as causas da Educação *Nova*, atuando no magistério primário e em instituições como a ABE. Engajada nas discussões acerca da condição feminina na sociedade “Celina condenava a restrição do papel social da mulher ao casamento e à maternidade” (DIAS; JARA, 2017, p. 229).

Imagem 15 – Diário pessoal de Adolphe Ferrière



Fonte: Arquivos do Institut Jean-Jacques Rousseau.

Ainda que Maria Teresa Cunha (2017), ao estudar diários pessoais como fonte historiográfica, não estenda suas reflexões para o formato digitalizado, conjecturo seu estudo como importante a fim de compreender que “o trabalho com os diários pessoais exige do pesquisador um exercício interpretativo” (CUNHA, 2017, p. 252). Nessa medida, para a autora, “[...] os diários pessoais passam a ser vistos como documentos valiosos para a compreensão de vidas cotidianas, repletas de gestos de amor, amizade, ressentimento, mas também marcadas pelos freios morais de determinadas épocas” (CUNHA, 2017, p. 252-253). Desta feita, a análise histórica consiste, então, em operar e interpretar esses registros como acontecimentos que “[...] contribuem para a compreensão do passado recente da nossa sociedade e estimulam reflexões sobre a conexão passado-presente. Cabe, portanto, ao historiador problematizar o registro dessa memória individual” (CUNHA, 2017, p. 259). A autora ressalta ainda que registrados “[...] em papel e tinta, eles eternizam, em folhas

amarelecidas pela passagem do tempo, ideias, saberes, valores, acontecimentos e dizeres: representações escritas em suporte papel de um outro tempo, produzindo sentidos e construindo significados à ordem do existente” (CUNHA, 2013, p. 116).

A análise do diário, também, pode ser associada à ideia da montagem de um quebra-cabeça, uma vez que os escritos nem sempre são feitos em páginas sequenciais. Muitas vezes, Ferrière começava a descrever determinadas atividades do dia e, por conta do espaço, terminava em outras páginas, o que facilmente pode confundir quem lê. A caneta tinteiro, por vezes, acabou manchando partes das páginas, algo que deve ser levado em consideração. A fim de tentar captar o máximo de informações possíveis, foi necessário um cuidado de leitura e releitura das mesmas folhas para que informações não fossem incorporadas a eventos distintos. Tento entender essa fonte uma vez que ela “[...] não tem uma importância em si, eterna e imutável, mas é um *link* que estabelecemos com o passado [...]” (KARNAL; TATSCH, 2017, p. 13; grifo dos autores).

Os jornais, por sua vez, constituem-se enquanto fontes de pistas e indícios que posso relacionar com as informações contidas no diário. Todos os que foram trabalhados nesta pesquisa estão disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira¹⁹⁸. Segundo Campos (2012), a imprensa não pedagógica se constitui como importante fonte de pesquisa em História da Educação. Apesar de não estar diretamente ligada ao campo educacional, explorando discursos, debates e pensamentos restritos a esse grupo, podem colaborar fornecendo uma série de pistas que ajudam no entendimento do pesquisador que deseja discutir aspectos de assuntos relacionados. Nesse sentido, para Campos (2012, p. 59-60) “[...] ao manusear um jornal, necessitamos, antes de tudo, pensar [...] em texto, contexto e técnicas de produção; ou em discurso [...] o que supõe um posicionamento social e historicamente marcado do sujeito que produziu o jornal”. As características que envolvem esse periódico, como: os anos de publicação, a composição da equipe editorial, o grupo destinatário, aspectos comerciais, entre outros, devem ser objeto de atenção e cuidado na hora de discutir essa fonte. Além disso, “há de se levar ainda em conta que o sujeito historiador que os lê no século XXI o faz não apenas em um outro tempo/espaço; mas o faz de uma forma diversa daquela empreendida pelo leitor concernente à história pregressa” (CAMPOS, 2012, p. 60). Analisar essas fontes torna-se importante por considera-las como “[...] enunciados [que] representavam algumas posições de determinados grupos, que estavam em disputa no universo social e político da época” (CARLOS, 2020, p. 96). Assim, as narrativas encontradas não se constituem como

¹⁹⁸ O estudo de Brasil e Nascimento (2020) trata dos possíveis modos de uso e apropriação do acervo da Hemeroteca Digital, associados à História Digital.

verdadeiras e estáveis, mas integrantes das relações de saber-poder que caracterizavam as necessidades, possibilidades e exigências sociais no momento de suas emergências.

O primeiro relato do diário de Ferrière que desperta interesse é o de 6 de março de 1930. No caderno sem linhas, que no topo da página tem registrada a indicação do mês e do dia, comentou da leitura de jornais pela manhã e afirmou que recebeu a visita de Barbosa-Carneiro, membro da embaixada do Brasil em Paris¹⁹⁹, às 11h 45min, que fora buscar informações sobre a viagem do suíço para Vicente Licínio. Ferrière não particularizou outros detalhes a esse respeito. O contato de Barbosa-Carneiro com Ferrière muito provavelmente se deveu à sua ligação com o movimento educacional, ainda que o brasileiro pertencesse à área do comércio. A publicação do *Correio Paulistano*²⁰⁰ no dia 5 de outubro de 1930, edição 23986, num pequeno recorte ao final da página, mencionava que Barbosa-Carneiro havia sido nomeado membro correspondente do Instituto de Genebra pela Sociedade das Nações (SDN)²⁰¹. O registro no periódico ainda “[...] salienta a excelente cooperação que o sr. Carneiro vem prestando há dois annos ao Instituto, e preconisa o estreitamento cada vez maior das relações do Conselho das Sociedades das Nações com o Brasil, grande potencia econômica do Novo Mundo” (LIGA..., *Correio Paulistano*, 6/3/1930, p. 2)²⁰².

O motivo do contato, muito provavelmente, era decorrente da viagem que Licínio fazia pela Europa naquele momento. Periódicos como *Diário Nacional*²⁰³, *O Jornal*²⁰⁴ e *Gazeta de Notícias*²⁰⁵, anunciavam a passagem do educador brasileiro por seis países

¹⁹⁹ Dentre outras, as edições 00114, de 14 de maio de 1930, e 00205, de 28 de agosto de 1930, do *Jornal do Commercio*, apresentaram Barbosa-Carneiro como “[...] addido commercial a Embaixada do Brasil em Londres” (A LIGA..., *Jornal do Commercio*, 14/05/1930, p. 2; grifos meus).

²⁰⁰ Foi lançado em 1854 sendo o primeiro com circulação diária. Voltado para as questões liberais, esteve engajado com o PRP, posicionou-se contra o governo de Getúlio Vargas e foi fechado pela primeira vez em 1934 a mando do, então, presidente da república. Depois disso, foi administrado por diversas pessoas a fim de manter-se ativo. Circulava pela cidade de São Paulo e chegou a alcançar uma tiragem de 10.000 exemplares. Cf.: Thalassa (2007).

²⁰¹ “[...] instituição criada ao final da primeira guerra mundial com o principal objetivo de garantir a paz entre as nações, fortemente implicada na divulgação do pensamento pacifista e internacionalista. Também conhecida como Liga das Nações, a SDN era a materialização de uma das resoluções do plano de propostas apresentado pelo então presidente dos EUA, Woodrow Wilson” (LOUREIRO, 2015, p. 13).

²⁰² Obedecida a grafia original.

²⁰³ O periódico paulista foi lançado no ano de 1927, estando ligado ao Partido Democrático (PD) de São Paulo, a fim de tecer críticas à oligarquia paulista. Divulgou muitos comentários a respeito dos conflitos políticos da época, especialmente a respeito das trocas de comando que culminaram no golpe de 1930. Tratou das questões relacionadas à cidade de São Paulo e foi publicado pela última vez no ano de 1932. Cf.: Adduci (2001).

²⁰⁴ Fundado no ano de 1919, foi idealizado para fazer publicações a respeito de assuntos literários e científicos. Ainda assim, após algumas trocas do comando administrativo, realizou campanha contra o Governo de Arthur Bernardes e, posteriormente, apoiou a candidatura de Getúlio Vargas, mas logo começaram os conflitos. Circulou na cidade do Rio de Janeiro até o ano de 1974 quando encerrou as atividades. Cf.: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-o>. Acesso em 21 set. 2021.

²⁰⁵ Entre os anos de 1875 e 1942 circulou pela cidade do Rio de Janeiro. A trajetória desse periódico foi marcada pelas contribuições que deu à imprensa brasileira com a publicação de caricaturas e entrevistas em suas páginas.

estrangeiros (França, Bélgica, Inglaterra, Alemanha, Áustria e Suíça), na tentativa de “estudar os mais *modernos* methodos de ensino e educação” (O PROFESSOR..., *Diario Nacional*, 19/1/1930, p. 3; grifo meu)²⁰⁶. Assim como muitos educadores, Licínio queria conhecer de perto os trabalhos realizados fora do Brasil. Sob o título “Os fins da viagem do professor Vicente Licinio Cardoso á Europa”²⁰⁷ o *Gazeta de Noticias*, edição 00018, publicado na página 2 do dia 22 de janeiro de 1930, dedicando considerável espaço de destaque à margem esquerda comentava que, antes da viagem, o educador escreveu o seguinte relato:

A ausencia não será larga; aproveito as férias para uma visita rapida a alguns paizes europeus, interessado em observar pessoalmente alguma coisa do grande movimento educacional contemporaneo. O depois da guerra está mostrando mais do que a propria guerra, que os povos valem pelos seus systemas estructuraes de educação. Ahi o proprio segredo da intensidade da agitação educacional que lavra nos paizes de cultura mais avançada, interessados na organização da escola do seculo XX – desde a primaria até a universitaria – cujas directivas e características já a definem como bem diversa da escola criada e ampliada do seculo XIX.

Levo, pois, um programma de visitas e paradas forçadas, acreditando poder iniciar além disso um contacto oportuno entre associações educacionaes europeas e a Federação Nacional das Sociedades de Educação, órgão coordenador sob a direcção de José Augusto e João Simplicio, fundado ha poucos mezes, porém já radicado a um numero bem grande de sociedades educacionaes estaduaes.

[...] **Cada vez mais me convenço de que a Reforma Fernando de Azevedo, com o inestimável endosso que lhe deram o prefeito Antonio Prado Junior e o próprio presidente Washington Luis, marcará uma data na evolução de nosso idealismo orgânico constructor da consciencia de nossa nacionalidade.**

[...] (OS FINS..., *Gazeta de Noticias*, 22/1/1930, p. 2; grifos meus)²⁰⁸.

Com o possível objetivo de percorrer alguns centros culturais e educativos para colher impressões e materiais, Vicente Licinio Cardoso partiu rumo à Europa em janeiro de 1930. Ao longo de quatro meses, pretendia representar a Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE), a fim de divulgar o trabalho realizado pela organização. Conhecido membro da ABE, os conflitos internos entre esse grupo fizeram com que o educador não fosse, necessariamente, em seu nome.

Segundo Carvalho (1998, p. 59), fundada em 1924, a ABE nos primeiros anos concentrou esforços em “[...] um trabalho de organização interna, de estabelecimento de contatos e de delineamento de diretrizes de ação, bem como a alguns ensaios de intervenção cultural na cidade do Rio de Janeiro”. Linhales (2006, p. 88) afirma que “como várias outras agremiações e grupos na mesma época constituídos, essa associação foi também expressão da

Partilhou de discussões antimonarquistas e abolucionistas. Contou com a presença de textos de renomados escritores, como: Machado de Assis, Olavo Bilac, Euclides da Cunha e João do Rio. Cf.: Rodrigues (2018).

²⁰⁶ Obedecida a grafia original.

²⁰⁷ Obedecida a grafia original.

²⁰⁸ Obedecida a grafia original.

efervescência de organizações sociais [...]”. Ficou muito conhecida pela atuação por meio de encontros, cursos, publicações, pesquisas, conferências e congressos nacionais. Constituída por um grande número de intelectuais, conforme percebo em Sirinelli (2003), apesar de costumarem começar com causas, iniciativas e ideias em comum esses sujeitos nem sempre conseguiam se manter unidos, uma vez que ao longo do tempo significativos conflitos, disputas e embates poderiam acontecer. Foi o caso da ABE. Para Correia (2017, p. 47), a fundação da instituição foi “[...] fruto de discussões e planejamentos que começaram com a proposta inicial de se fundar uma Federação de Associações de Ensino”.

Para Ana Chrystina Mignot e Libânia Xavier (2004), a instituição ficou marcada na História da Educação Brasileira não só pelas lutas e atividades em prol da causa educacional. Nesse sentido, ressaltaram sua importância e atuação, pois

Desde 1924, quando foi criada, a ABE representou a abertura de um importante espaço de debate e de elaboração de sugestões relativas à condução da política educacional no Brasil. Funcionou, desde então, como uma sociedade civil, de adesões voluntárias, que reunia professores e interessados em educação. Fora do Rio de Janeiro, onde se localizava a sua sede, a filiação à entidade se fazia por meio das seções regionais, que gozavam de autonomia em relação à representação nacional. A atuação da Associação se dava por meio de encontros destinados ao debate de temas educacionais, pela realização de cursos de interesse para professores e educadores em geral ou pelo estímulo à divulgação de publicações e pesquisas no âmbito da educação (MIGNOT; XAVIER, 2004, p. 11).

Carvalho (1998) afirmou que Licínio tentava encabeçar o controle nacional na ABE, o que deu início a uma série de desentendimentos entre os membros. O engenheiro acreditava na necessidade de serem constituídos núcleos locais em vários estados, “com plena autonomia, mas com íntima correspondência entre todos e sobre as mesmas bases” (CARVALHO, 1998, p. 62). Naquele momento a ABE estava sob a presidência de Levi Carneiro (1882-1971)²⁰⁹, que encaminhou comunicados aos diretores da Instrução Pública dos estados pedindo que apoiassem a causa e que lhes enviassem “[...] remessa de legislação sobre o ensino, sobre educação em geral; de informações sobre os estabelecimentos existentes e sobre o professorado; de publicações oficiais sobre esses assuntos” (CARVALHO, 1998, p. 63). Em 1928, Vicente Licínio foi indicado por Amoroso Costa (1885-1928)²¹⁰ para a

²⁰⁹ Foi advogado e escritor brasileiro. Seu nome esteve fortemente ligado às causas do direito, tendo sido ele um dos fundadores e o primeiro presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Também foi Consultor Geral da República durante o governo de Getúlio Vargas. Além da ABE, foi membro correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Cf.: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>. Acesso em 21 set. 2021.

²¹⁰ Engenheiro, matemático e professor brasileiro, teve também a oportunidade de dirigir o Observatório do Valongo. Desenvolveu cursos na Universidade de Paris, entre 1920 e 1925 e, em nova oportunidade, apresentou um trabalho no *Collège de France*. Foi um dos membros fundadores da ABE. Cf.: Eisenstaedt e Fabris (2004).

presidência “mediante o argumento de que ele, homem sem ligações partidárias, seria adequado para superar a crise que a ABE atravessava. Engano fatal de Amoroso. A presença de Licínio que, de início, fortalece[u] o grupo Laboriau, produz, em 1929, crise ainda maior” (CARVALHO, 1998, p. 65).

Na qualidade de presidente em exercício da ABE, Licínio realizou uma série de viagens por vários estados do sul e do norte do Brasil “decidido a montar departamentos da ABE nos Estados visitados, a conhecer o que vinha sendo feito em matéria educacional e a divulgar as iniciativas de seu conhecimento” (CARVALHO, 1998, p. 66). O conselho diretor não apoiou o educador e chegou até a desautorizar que ele fizesse propaganda da ABE, temendo que essa ampliação propagandística deturpasse seus objetivos centrais. “Além disso, a instalação dos departamentos estaduais, da forma pela qual vinha sendo promovida, ameaçava a hegemonia do Departamento carioca” (CARVALHO, 1998, p. 66). Essas iniciativas eram pensadas, pois

A campanha de Vicente Licínio Cardoso tinha por objetivo institucionalizar nacionalmente o movimento numa Federação. Os Estatutos previam, como já se viu, que anualmente, por intermédio de Conferências Nacionais, fossem estabelecidos vínculos entre os diversos departamentos montados à semelhança do Departamento carioca. As conferências nacionais começaram, entretanto, a ser realizadas com objetivos diversos, num momento em que eram poucos os departamentos a funcionar. Da perspectiva dos interessados na institucionalização de um suporte para o movimento nacional, tais Conferências não satisfaziam enquanto dispositivos de articulação dos departamentos. [...] A proposta de uma Federação na qual as diversas associações educacionais estivessem em situação de igualdade era repudiada por eles. Assim, enquanto implicava diminuição do poder do Departamento carioca sobre o movimento, a campanha cívica de Vicente Licínio Cardoso não tinha respaldo do Conselho Diretor (CARVALHO, 1998, p. 66-67).

Ainda que sem apoio, Licínio não desistiu de seus objetivos e passou a contar com o suporte da Sociedade Paulista, que já havia rompido com a ABE devido a desentendimentos anteriores²¹¹. A sociedade permitiu ao educador que ele falasse em seu nome na tentativa de dar continuidade à criação da FNSE. Teve apoio também de Mário Brito, que, naquele momento, era o presidente em exercício da ABE, uma vez que ele entendera que a criação da nova instituição não seria um problema. Desse modo, poderia “[...] participar das reuniões

²¹¹ Segundo Vidal (2020b, p. 55) “amparado por educadores ligados à Sociedade de Educação, Fernando de Azevedo, ao chegar ao Rio de Janeiro, consolidara amizades na Associação Brasileira de Educação, constituindo uma intrincada rede de solidariedade em que confundiam objetivos políticos e pedagógicos. Como fruto desse entrosamento, em agosto de 1928, a Sociedade de Educação filiou-se à ABE, constituindo-se em um Departamento Estadual. O fato indicava a confluência de interesses e propósitos entre as duas entidades. Ao longo da administração azevediana da educação carioca, entretanto, essa rede iria apresentar fissuras, promovendo recomposições, tanto no interior de cada entidade, como as disputas entre Renato Jardim e Sud Mennuci no seio da Sociedade paulista e de Fernando de Magalhães e de Ferdinando Laboriau Filho no interior da ABE; quanto conflitos entre as duas entidades que acabariam por levar ao rompimento de relações em 1929”.

preliminares de organização da Federação para, em seguida, apresentar a proposta que resultasse destas reuniões ao Conselho Diretor [...]”, em caso contrário “[...] restaria sempre a possibilidade de fundar a Federação e aguardar que o Departamento carioca resolvesse filiar-se a ela” (CARVALHO, 1998, p. 68-69).

Apesar das tentativas, o Conselho Diretor não aprovou a criação da FNSE e “[...] mant[eu] como prerrogativa do Departamento carioca o reconhecimento dos departamentos que viessem a ser fundados e resolve[u] autorizar o presidente a entender-se com os outros departamentos que estavam em relação com o do Rio de Janeiro [...]” (CARVALHO, 1998, p. 69). A “base aliada” não se deixava vencer pela negação e continuava a tentar várias articulações a fim de finalmente conseguir a aprovação e apoio. O idealizador da iniciativa, Vicente Licínio Cardoso, “[...] buscava um suporte institucional que assegurasse a ‘repercussão dos atos e palavras de nossos maiores [e]ducadores’, viabilizando-se assim o desencadear do grande movimento cívico pela educação que avaliara iminente [...]” (CARVALHO, 1998, p. 70). Cabe considerar que o engenheiro entendia a “democracia como organização social do trabalho livre e república como a forma política de tal organização” (CARVALHO, 2003, p. 16).

Em julho de 1929 foi fundada a FNSE, ainda que sem o apoio da ABE. Naquele momento estava sob o comando presidencial de José Augusto (1884-1971)²¹² (CARVALHO, 1998). Segundo *O Paiz*, edição 16355, de 31 de julho de 1929, em grande matéria ao centro superior da página, reuniram-se no Hotel Avenida: João Simplício (1868-1942)²¹³, Fulvio Aducci (1884-1955)²¹⁴, Renato Jardim (1867-1951)²¹⁵, Jayme de Barros, Alcides Bezerra

²¹² Foi um advogado, professor e político brasileiro, tendo a oportunidade de exercer os cargos de deputado estadual, deputado federal, senador e governador pelo estado do Rio Grande do Norte. Participante ativo da ABE, esteve envolvido nas causas educacionais não só de seu estado, mas, também, do país. Em seus estudos, Marta Carvalho (1975; 1998) o denomina como José Augusto Bezerra de Menezes; no entanto, em alguns estudos como o de Araújo (1995) e em periódicos como *Correio da Manhã*, *A Ordem*, *Diário de Notícias*, *Jornal do Commercio*, dentre outros, localizados na Hemeroteca Digital Brasileira, seu nome aparece como José Augusto Bezerra de Medeiros.

²¹³ Militar, jornalista e político, teve a oportunidade de atuar na Secretaria da Fazenda do Rio Grande do Sul enquanto esteve relacionado ao governo de Getúlio Vargas. Foi fundador e professor da Escola Militar de Porto Alegre e, também, da Escola de Engenharia. Cf.: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-joao-simplicio-alves-de>. Acesso em 21 set. 2021.

²¹⁴ Advogado e político brasileiro. Atuou como membro do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHGSC), como professor e diretor da Faculdade de Direito de Santa Catarina e diretor do Instituto Politécnico de Florianópolis. Também trabalhou como deputado federal e presidente de estado de Santa Catarina por um curto período no ano de 1930. Cf.: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/331-Fulvio_Aducci. Acesso em 21 set. 2021.

²¹⁵ Na carreira política exerceu o cargo de vereador dos municípios de Batatais e Ribeirão Preto, ambos em São Paulo. Já ao se dedicar à educação, dentre outros, ocupou os cargos de diretor da Escola Normal e da Sociedade de Educação, da capital paulista. Seu envolvimento com a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) será descrito no capítulo 3. Cf.: Cunha e Silva (2013).

(1891-1938)²¹⁶, José Augusto, Frota Pessoa (1917-1979)²¹⁷, Clodomir Cardoso (1879-1953)²¹⁸, Vicente Licínio Cardoso, Mario Paulo de Brito e Celina Padilha. A reunião tinha como finalidade lavrar uma ata a respeito da organização da FNSE, que foi redigida por Mario de Brito e tinha Celina Padilha como secretária. Por unanimidade, informaram que

[...] foram realizadas reuniões preliminares, cabendo-lhe, como presidente em exercício da Associação Brasileira de Educação, convocar os representantes acima citados – organizadores que foram das referidas associações – e os demais presidentes do departamento da A.B.E., no Distrito Federal, para tratar dos meios de tornar efectiva uma federação de sociedades de educação, a qual ficou proposto denominar-se Federação Nacional das Sociedades de Educação. E assim o fez, pelo facto de serem os actuaes estatutos da Associação Brasileira de Educação inefficientes para uma necessária aproximação das diversas associações existentes e, também, por lhe parecer que não cabia ao conselho director de qualquer dellas, ainda que fosse da mais antiga resolver unilateralmente a respeito. Nessas reuniões, a idéa sempre dominante foi apresentar ao conselho director da A. B. E. um esboço de estatuto, desejando-se que toda a obra fosse feita na melhor harmonia de collaboração. Aconteceu, porém, depois da passagem da sua presidência, que o conselho director entendeu não ser agora opportuno o aparecimento da federação, conforme proposta approvada na sessão de sexta-feira, 26 do corrente mez e anno (A FEDERAÇÃO..., *O Paiz*, 31/7/1930, p. 2)²¹⁹.

Propostas mais pontuais também foram unanimemente aprovadas, tais como: José Augusto incitava a continuarem promovendo as ideias da FNSE, a fim de convencer o Departamento carioca da ABE a participar e colaborar; Fulvio Aducci sugeria “federar as sociedades de educação brasileiras, o ‘raid’ realizado pelo paiz pelo Prof. Vicente Licinio Cardoso” (A FEDERAÇÃO..., *O Paiz*, 31/7/1930, p. 2); Licínio, por sua vez, propôs serem enviados comunicados para Mendes Pimentel (1869-1957)²²⁰, Bernardino de Souza (1884-1949)²²¹, Ubaldo Ramalhete (1882-1950)²²² e Oswaldo Pilotto (1901-1993)²²³, membros

²¹⁶ O advogado e historiador, atuou como procurador interino da República, inspetor-geral do Ensino do estado da Paraíba e secretário de imprensa. Também foi deputado estadual e diretor geral da Instrução Pública do Estado da Paraíba, de 1920 a 1922. Cf.: Vieira (2020).

²¹⁷ Lecionou por muitos anos na Universidade de São Paulo. Também teve a oportunidade de estudar na Fundação Rockefeller (*Columbia University*), no Departamento de Estado (*Fullbright*) e foi professor Visitante na Universidade de Wisconsin. Exerceu o cargo de Secretário-Geral durante a administração Carneiro Leão e de Sub-diretor Administrativo da Instrução durante a gestão de Fernando de Azevedo. Cf.: Vieira (2010).

²¹⁸ Jurista, político e escritor maranhense ocupou cargos de deputado estadual, federal, senador, prefeito da cidade de São Luís e foi interventor federal do governo do estado. Foi membro fundador da Academia Maranhense de Letras (AML). Escreveu diversos trabalhos de cunho jurídico e literário. Cf.: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/clodomir-serrao-cardoso>. Acesso em 21 set. 2021.

²¹⁹ Obedecida a grafia original.

²²⁰ O advogado, político e professor, foi presidente do Instituto dos Advogados de Minas Gerais (IAMG) e também atuou em periódicos mineiros. No campo educacional, além de sua ligação com a ABE esteve fortemente envolvido com a Universidade de Minas Gerais (UMG), tendo sido reitor. Cf.: Pinto (2010).

²²¹ Historiador, geógrafo e professor, ocupou também o cargo de Secretário Estadual de Justiça. Cf.: <https://portal.tcu.gov.br/centro-cultural-tcu/museu-do-tribunal-de-contas-da-uniao/tcu-a-evolucao-do-controle/min-bernardino-jose-de-souza-1937-1949.htm>. Acesso em 21 set. 2021.

²²² Advogado e político brasileiro foi promotor público e interventor federal. Cf.: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ubaldo-ramalhete-maia>. Acesso em 21 set. 2021.

influentes dos Departamentos da ABE de Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Paraná, a fim de que avisassem às suas respectivas sociedades a importância de enviarem representantes na assembleia marcada para o dia 11 de agosto daquele ano; Simplício indicou José Augusto para a presidência e a criação de uma comissão composta por Aducci e Frota Pessoa para a elaboração de um projeto de estatuto; Renato Jardim indicou também José Augusto como membro da comissão; José Augusto propôs que a FNSE se instalasse na cidade do evento “com o objectivo de coordenar os esforços de todas as sociedades federadas, em prol da educação nacional”, que fossem “membros da federação todas as sociedades de educação que a Ella se incorporarem, de accordo com o estatuto da federação” e que no dia 11 de agosto pudesse ser realizada “a assembléa dos representantes das sociedades de educação, afim de organizar definitivamente a federação” (A FEDERAÇÃO..., *O Paiz*, 31/7/1930, p. 2)²²⁴.

Várias edições do jornal *O Paiz*, publicadas no ano de 1929, informaram que a FNSE foi provisoriamente situada na Praça 15 de Novembro, número 101, 2º andar²²⁵. Os atendimentos ocorriam nos dias úteis, com horário de funcionamento das 15h às 18h. A edição 16520²²⁶, de 12 de janeiro de 1930, num pequeno recorte que começava no final da página no canto esquerdo e terminava no início da coluna ao lado, mostrou um novo endereço. Apesar de não ser possível afirmar uma data exata, os indícios localizados no periódico apontam que no começo do novo ano a FNSE passou a ter como endereço definitivo o prédio na Rua Sete de Setembro, número 75, 1º andar, funcionando nos mesmos dias e horários. O estudo de Carvalho²²⁷ (1975, p. 109-110; grifos meus) acrescenta ainda o programa de ação proposto pela FNSE:

- a) estudar e divulgar a atividade desenvolvida pelas sociedades federadas.
- b) sugerir aos poderes públicos as medidas que se afigurem úteis ao desenvolvimento cultural do Brasil.
- c) pronunciar-se sobre projetos de leis e regulamentos relativos ao ensino público
- d) manter nesta cidade um centro de informações e organizar estatísticas referentes ao desenvolvimento cultural do país.

²²³ Cf.: Vargas, Hoerner Jr. e Boia (2011).

²²⁴ Obedecida a grafia original.

²²⁵ Conforme consta no BEP número 2 (1930), esse endereço era da sede da *Brazila Ligo Esperantista*. Em seu estatuto, é designada como “uma associação cultural civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega as associações estaduais e os esperantistas individuais, e se rege pelo Código Civil Brasileiro, por este Estatuto e pelas normas legais e regulamentares pertinentes”. Disponível em: <http://esperanto.org.br/info/index.php/quem-somos/estatuto>. Acesso em 10 mai. 2021.

²²⁶ Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_06&pesq=%22Federa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20das%20Sociedades%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%22&pasta=ano%20193&pagfis=104. Acesso em 5 abr. 2021.

²²⁷ Em sua dissertação de mestrado, defendida no ano de 1975, a autora assinava como Tinoco e não como Carvalho. No entanto, como no próprio currículo *lattes* cadastrado no CNPq pela pesquisadora não há qualquer menção àquele sobrenome, optei por registrar sua dissertação também como Carvalho (1975).

- e) organizar uma biblioteca pedagógica na qual deverão figurar as legislações nacionais e estrangeiras sobre o ensino.
- f) **manter correspondência com as sociedades de educação brasileiras e estrangeiras, num intercâmbio constante de ideias e projetos.**
- g) promover excursões sistemáticas a todos os pontos do país, com o fim de colher dados sobre as condições regionais, levar sugestões e estímulo e propagar ideias de cultura e civilização.
- h) interessar-se pela divulgação do livro brasileiro.
- i) sugerir às sociedades federadas processos de difusão do ensino e apoiar por todos os meios suas iniciativas e propósitos relativos aos interesses regionais.
- j) **mandar para o estrangeiro missões para estudar organizações e processos de ensino.**

Segundo Carvalho (1975, p. 108), “a fundação da Federação era apenas um passo no sentido de desencadear a grande campanha educacional com que sonhava, Vicente Licínio Cardoso”. Dentre as possíveis intencionalidades, sonhos e desejos do educador, acreditava que esse empreendimento possibilitaria a “constituição de um ambiente propício para a repercussão dos atos e palavras de nossos maiores educadores” (CARDOSO, *A Ordem; O Estado de S. Paulo* apud Carvalho, 1975, p. 109).

A partir do levantamento feito, a FNSE parece ter sido um dos importantes órgãos que marcaram as lutas pelas causas educacionais de finais da década de 1920 e início de 1930. Não foi possível localizar trabalhos especificamente a respeito da sua criação e seu funcionamento, o que se constitui como um convite para novas investigações. Os trabalhos de Marta Carvalho (1975; 1998), associados àquilo que foi noticiado nos periódicos, colaboram na compreensão da organização dos objetivos idealizados e firmados por seus representantes, se constituindo como um pontapé inicial para a possibilidade de realização desta pesquisa. Como não é o objetivo deste trabalho, apenas considerarei importante mencionar algumas informações, a fim de que o leitor compreenda os possíveis motivos que levaram Licínio a partir ao estrangeiro representando a FNSE e não a ABE.

Em apenas uma linha, no meio de um parágrafo com diferentes informações, Adolphe Ferrière escreveu em seu diário pessoal, no dia 27 de março de 1930, que Vicente Licínio Cardoso preparava sua visita ao Brasil. Os trabalhos de Carvalho (2004; 2007) indiciam a possibilidade desse acordo e mediação terem sido feitos justamente por Licínio, o que fica um pouco mais nítido com a leitura do diário do suíço. Ainda assim, a partir das fontes analisadas e dos textos lidos, não é possível saber se houve um encontro presencial entre os dois educadores. Há apenas a menção de troca de correspondências como forma de manter contato, conforme acontecia com os outros brasileiros. Assim, Licínio ia mediando e investindo nessa passagem de Ferrière pelo Brasil. Para Carvalho (2004, p. 162; grifo da autora), “o provável contato de Licínio com a liga no sentido de promover a sua articulação com a FNSE não

esgota, entretanto, a rede de relações estabelecida entre alguns dos mais destacados signatários do *Manifesto* e o movimento internacional capitaneado pela liga”.

Os contatos estabelecidos entre os dois não eram despropositados. Para Ferrière interessava divulgar seus trabalhos, suas ideias, suas obras, além tecer redes de sociabilidade e de solidariedade com a América Latina. Vicente Licínio, por seu turno, provavelmente estava muito interessado em ampliar a visibilidade da FNSE. A esse respeito, Carvalho (2004, p. 160) sublinha uma informação extraída das páginas da PEN: “[...] consta que estavam em andamento contatos com vistas à filiação da Federação Nacional das Sociedades de Educação à liga”. Também chama a atenção a preocupação em falar a respeito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) idealizada por Fernando de Azevedo. É provável que por ter sido subdiretor técnico desse empreendimento educacional e grande amigo de Azevedo, diga-se de passagem, dedicou esforços a tratá-la em específico.

De acordo com Carvalho (2004, p. 161) “um dos eixos em que se articulou a aliança que se expressou e se fortaleceu na FNSE parece ter sido a aproximação resultante do trabalho comum de alguns desses educadores com outros membros da ABE, na implantação da Reforma Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro”. Ainda segundo a autora, “a propaganda em torno dessa era mesmo um dos objetivos dos *raids* cívicos promovidos por Vicente Licínio Cardoso, para quem a reforma havia tornado ‘a capital do carnaval o centro pedagógico pioneiro de nossa terra’” (CARVALHO, 2004, p. 161; grifo da autora). Ainda assim, há de se considerar que o grande apreço pelo trabalho do Distrito Federal e pelo amigo que o idealizava não impediram também os conflitos. O engenheiro permaneceu no cargo de chefia do projeto de Reforma entre os meses de fevereiro a maio de 1928, mas “demitiu-se face a desacordo funcional” (SANTOS, 1988, p. 46).

Em pesquisa realizada no catálogo eletrônico do Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP), localizei algumas cartas que Vicente Licínio enviou para Fernando de Azevedo²²⁸. Em contato com a instituição solicitei o envio das 25 correspondências disponíveis. Logo que comecei a acessar os documentos um me chamou atenção.

Enquanto ainda estava na Europa, Vicente Licínio Cardoso enviou, de Paris, em 15 de fevereiro de 1930, uma missiva para Fernando de Azevedo. Demonstrando intimidade, começou cumprimentando o amigo como “caro Fernando”. De partida, comentou enviar a missiva pelo “aéreo confiante na rapidez do percurso já a mandar a você não só as minhas

²²⁸ Em contato com a instituição, a arquivista Elisabete me informou da possibilidade do envio do material no formato *on-line*, considerando o momento de pandemia que mantém, por tempo indeterminado, esse e outros arquivos fechados. Mediante pagamento de uma taxa, as correspondências foram enviadas por e-mail.

melhores lembranças, como para dizer que, viajando, estou continuamente pensando no problema educacional brasileiro” (CARDOSO, 1930)²²⁹. Dizia-se certo de que 1930 poderia ser a data que marcaria a enorme repercussão da Reforma idealizada pelo amigo, se assim Azevedo concordasse, através de uma conferência realizada pela Diretoria de Instrução Estadual. Demonstrando-se grande entusiasta do trabalho realizado no Distrito Federal, comentou que talvez fosse ele

[...] quem maior propaganda tenha feito no Brasil da sua grande obra, divulgando-a pelos Estados vários que percorri. Saldo assim a dívida de me haver distinguido com o convite de ser seu colaborador num trecho de sua actuação. E pelo que vi – isto é pelo interesse com que fui ouvido quando falava de seu trabalho no Districto – não tenho dúvida em afirmar que os Diretores convidados pela F.N.S.E. (e a estadia por ela paga) virão ao Rio, onde então se lhes á mostrada a estrutura possante de sua obra. Ahi, já no Rio, eu deejaria ver então o “camelot” original, em contacto com amigos feitos durante aqueles raids, para auxiliar a mostrar lhes as suas realizações e para que vejam eles de facto que eu não exagerava quando propalava de Norte a Sul haver “alguma causa nova” no Brazil: o civismo e a brazilidade de sua Reforma que [...] de facto te[m] ampliação e assimilação condigna pelos nossos Estados (CARDOSO, 1930)²³⁰.

Licínio parecia crer numa grande força decorrente da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Acreditando no poder da propaganda, visitou os mais diversos espaços educacionais do país, a fim de que esse trabalho fosse bastante propagado. Apesar de mencionar um “acerto de contas” com Fernando de Azevedo, pela oportunidade de terem trabalhado juntos em prol da formulação e constituição desse projeto reformístico, acredito que muito mais por se identificar com as ideias é que demonstrava tanto esforço e dedicação em tratar dessa reforma em específico. Considerando o pensamento de Sirinelli (2003) a respeito das redes de sociabilidade e solidariedade, é possível perceber que Licínio se relacionava com o grupo de intelectuais que estiveram envolvidos com o trabalho no Distrito Federal e dele tomava partido, com o anseio de que ficasse o mais conhecido possível. Nesse sentido, propôs estratégias de divulgação e pediu atenção para evidenciar o nome de Azevedo enquanto figura principal. Por isso, continuou escrevendo:

Se você encarregar o Serrano de repetir, ampliada, a exposição pedagógica de 1929, o Frota e D. Celina prepararão condignamente a parte relativa ao convite e assistência pela Federação aos delegados. O Amaral dará relevo cívico especial, ao ambiente, mobilizando os escoteiros de Norte a Sul. O José Augusto, João Simplicio, [...], Fideles Reis etc. representarão, o inédito no Brazil, de correntes políticas agrupadas em torno de um ideal superior pragmaticamente educacional. Ao nosso lado estão os verdadeiros valores do Brazil actual. Lembro apenas, para citar 3

²²⁹ Obedecida a grafia original.

²³⁰ Obedecida a grafia original.

pioneiros devotados, Roquette, Levi Carneiro, Dulcília Ferreira, Mario Brito. Citei 4 educadores como poderei citar uma dúzia. É do que há de melhor entre nós, não esquecendo, porque a sua figura deverá de ser bem focalizada, o nosso caríssimo Renato Jardim cujo idealismo e energia cívica desafiam os companheiros mais jovens. Eu estarei ahi em junho, para ser então [...] o “camelot” dezejado nessa feira originalíssima de brasilidade, sei que nós, os homens de nossa geração haveremos de traçar em voz alta um programa de realizações ditado pelo verdadeiro idealismo orgânico vislumbrado pelos Tavares Bastos e Alberto Torres [...] então no isolamento espiritual em que o destino ingrato forçou lhes a vida (CARDOSO, 1930)²³¹.

Mencionando a viagem que fazia, esperava poder não só aprender mais nos contatos que teve a oportunidade de realizar com os estrangeiros, mas, também, de observar como eles estavam se adaptando ao período pós-guerra, que ainda apresentava reflexos. Mesmo que não deixasse nítido na missiva, é possível indiciar que Vicente Licínio tinha o objetivo de também propagandear, na Europa, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Se teve a oportunidade de passar pelos estados brasileiros e falar mais a respeito do trabalho desenvolvido na capital do país, aquele momento era propício para fazer essa nova articulação. Comentou com Fernando de Azevedo:

Creio que fiz bem em vir. Da Europa eu levarei a observação da grande lição que a guerra passada cada vez mais e melhor ensina: mesmo quando vencidos pelas armas, são vencedores os povos que possuírem a melhor estrutura educacional. Espero avistar me com grandes pioneiros [...] e levar deles o estímulo para continuar e prestar a minha colaboração humilde mas honesta a essa grande obra, [...] de que dependerá a afirmação de vitalidade de nossa pátria entre os povos velhos e novos do planeta (CARDOSO, 1930)²³².

Licínio completou seus dizeres afirmando: “daqui eu envio a você um grande abraço, premeditando jubileza. Essa outra mais que lhe darei no Rio quando você receber as homenagens merecidas de seus amigos, admiradores e colaboradores nessa empreitada cívica em que tem você empenhada a sua própria vida” (CARDOSO, 1930)²³³. Para ele, Azevedo merecia o devido reconhecimento pela idealização da Reforma. Ainda assim, é importante considerar que seu nome estava associado ao trabalho e muito provavelmente ganharia, também, visibilidade ao difundir a iniciativa. Tento entender aqui que a constituição dessas redes estava imbricada com o objetivo de trocas entre os educadores. Nesse sentido, nem Licínio, tampouco Azevedo propagandeavam trabalhos de amigos sem intencionalidades, mas muito provavelmente na tentativa de que seus nomes também pudessem ficar mais conhecidos. Afinal, eram homens de muito destaque nos meios político e educacional.

²³¹ Obedecida a grafia original.

²³² Obedecida a grafia original.

²³³ Obedecida a grafia original.

A viagem de Vicente Licínio Cardoso terminou em maio de 1930. Conforme comunicaram o *Diário da Noite*²³⁴, *Correio da Manhã*²³⁵, *Jornal do Commercio*²³⁶, *A Noite*²³⁷, *O Jornal*, dentre outros, o educador recebera telegrama de Friedrichshaven (Alemanha) para retornar ao Brasil, como representante do país, a bordo do “Graf. Zeppelin”, dirigível que faria seu primeiro voo para a América do Sul. Partindo da Alemanha, desembarcou no Campo dos Afonsos e foi recebido com grande festa por diversos educadores membros da FNSE. A esse respeito, bem ao final da página e dividindo o texto em duas colunas, o periódico *A Noite*, edição 06652, de 24 de maio de 1930, publicou que “uma comissão de educadores brasileiros [...] irá incorporado ao Campos dos Affonsos, afim de apresentar cumprimentos ao Dr, Licinio Cardoso” em seguida “haverá uma sessão solenne, na sede da Federação [...] em honra do referido educador, que fará então uma exposição detalhada de tudo o que viu e observou na sua excursão á Europa” (O “ZEPPELIN”..., *A Noite*, 24/5/1930, p. 3)²³⁸.

O convite feito a Licínio para representar o país na chegada do dirigível conferiu grande destaque à viagem do educador. Muitos impressos comentaram sobre o voo, mas, também, sobre seu projeto propagandístico na Europa. *O Paiz*, edição 16674-16675, de 17 de junho de 1930, em uma pequena matéria no final da página, publicou o seguinte:

[...] O grande pedagogo, que procura, por todos os meios, incentivar o interesse pelos assumptos educacionaes, fez reverter em prol da Federação Nacional das Sociedades de Educação o producto de sua brilhante palestra.

Accentuou o illustrado representante da F. N. S. E. que a maior causa, senão a unica, que o fez realizar essa viagem ao Estado vizinho, foi, justamente, a de tornar conhecidos os propósitos da Federação pela grandeza da qual elle tanto vem trabalhando.

Scientificou ao selecto auditorio do que pretendemos fazer na proxima Reunião Educacional, congregando aqui, no Districto Federal, os directores de instrucção publica e os delegados de hygiene dos varios Estados da federação Brasileira.

²³⁴ Fundado no ano de 1929, o vespertino carioca chegou a ter uma tiragem de 200.000 exemplares. Apoiou a candidatura de Getulio Vargas à presidência, mesmo quando, após conflitos, diversos jornais sofreram pressões causadas pelo movimento armado de 1932. Encerrou suas atividades no ano de 1964. Cf.: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-da-noite>. Acesso em 21 set. 2021.

²³⁵ Lançado em junho de 1901, o impresso caracterizou-se pelas constantes oposições aos presidentes da república brasileira. Tal posição fez com que suas atividades fossem interrompidas diversas vezes. Cf.: Queiroz (2013).

²³⁶ Fundado em 1827, funcionou até o ano de 2016. Inicialmente divulgava reportagens de assuntos comerciais e econômicos, mas com o correr dos tempos envolveu-se também com a política, pautado em ideais conservadores. Cf.: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-comercio>. Acesso em 21 set. 2021.

²³⁷ Jornal vespertino, circulava pelas ruas cariocas entre os anos de 1911 e 1957. Alcançou uma tiragem de 150.000 exemplares semanais. No início das atividades declarou-se como crítico severo ao governo de Hermes da Fonseca e apoiava o movimento tenentista. Anos depois modificou sua linha política e passou a tecer comentários favoráveis às oligarquias dominantes. Cf.: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/noite-a>. Acesso em 21 set. 2021.

²³⁸ Obedecida a grafia original.

Terminou enaltecendo a reforma Fernando de Azevedo e apresentando o programma que a F. N. S. E. organizou para tornar conhecida, de todos os dirigentes da instrucção, a escola nova, adoptada no Distrito Federal (A CONFERENCIA..., *O Paiz*, 17/6/1930, p. 4)²³⁹.

O *Jornal do Commercio*, edição 00127, de 29 de maio de 1930, também fez uma publicação a esse respeito. Sem título, a matéria publicada no meio da página tem sua localização um pouco mais dificultada. Ainda assim, foi possível mapear:

[...] O illustre professor esteve na Europa como delegado da Federação Nacional das Sociedades de Educação, em vista aos melhores centros pedagogicos europeus, estabelecendo contactos directos entre essa organização educacional brasileira e pedagogos, associações e revistas educacionaes de França, Belgica, Inglaterra, Allemanha, Austria e Suissa, paizes por elle visitados. S. S. não foi portador nem mesmo de qualquer officio ou apresentação official, certo como estava, gozando de maior liberdade, de que seria bem recebido naquelles paizes europeus, que agora, mais do que nunca, como lição mesmo da guerra, procuram melhorar ou aperfeiçoar as suas respectivas obras de política educacional [...] (JORNAL DO COMMERCIO, 29/5/1930, p. 7)²⁴⁰.

Tanto a correspondência enviada a Fernando de Azevedo quanto os recortes de jornais indiciam as possíveis intencionalidades de Licínio: estava muito interessado em tentar fazer repercutir os trabalhos que realizava no grupo que estava à frente da FNSE. Apesar dos intensos desentendimentos e conflitos com a ABE, a causa educacional não deixou de ser uma de suas principais preocupações e que lhe renderam inúmeros trabalhos. Muito provavelmente as ideias que tentava implementar na FNSE já estavam baseadas nos ideais estrangeiros, tanto dos EUA quanto da Europa, que na época eram considerados as principais referências acerca do movimento da Educação *Nova*. “Anteriormente à guerra, algumas grandes potências mundiais, [...] se propuseram a pensar a disseminação da colaboração internacional através da educação” (LOUREIRO, 2015, p. 37). Assim, inspiravam educadores e sistemas educacionais de todo o mundo com as propostas e iniciativas que, naquele período, procurava reconfigurar os significados do empreendimento escolar. De acordo com Carvalho (1975, p. 81) “o que caracteriza[va], entretanto, a atuação de Vicente Licínio Cardoso é o fato de ter ela consistido numa tentativa de fortalecer o próprio movimento renovador que se desenrolava no País, procurando mobilizar a opinião publica em torno dos problemas educacionais”.

Outro compromisso que Licínio demonstrou ter firmado nessa viagem, em especial, era o de divulgar a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), idealizada por Fernando de Azevedo. Ainda que muitos educadores brasileiros estivessem, naquele

²³⁹ Obedecida a grafia original.

²⁴⁰ Obedecida a grafia original.

momento, mobilizando significativos esforços pela causa educacional, era a respeito do trabalho que o amigo realizara na capital do país que pretendia falar. Se essa escolha não fica tão evidente nas fontes consultadas, pelo menos é possível indiciar que sua relação muito próxima com a Reforma seja um dos motivos. A respeito dessas parcerias estabelecidas é possível concordar com a afirmativa de Bomeny (2003, p. 38) de que “[...] os intelectuais se valem de muitos expedientes para se comunicar e fazer públicas suas ideias”.

Após tantos esforços, cabe aqui também mencionar que logo em 1931 Vicente Licínio Cardoso se suicidou com um tiro no peito no Hotel Payssandu, onde morava, no Rio de Janeiro, alegando sofrer de doença incurável (Mal de Chagas) e deixando, assim, de dar continuidade àquilo que se dedicou a fazer nos anos anteriores. Em carta de despedida declarou: “sonhei com a possibilidade de uma campanha educacional. O ambiente mostrou não estar ainda preparado para o que sonhara na companhia de amigos devotados” (CARDOSO, 1931 apud CARVALHO, 1975, p. 117).

As discussões feitas até agora pretenderam evidenciar duas questões. A primeira é de que a viagem de Adolphe Ferrière ao Brasil parece ter sido possibilitada mesmo por Licínio e os contatos que ele conseguiu tecer. Ainda que o suíço tenha trocado correspondências com educadores como Carneiro Leão, Lourenço Filho e Laura Jacobina Lacombe, tanto no que escreveu em seu diário como a partir das consultas nas fontes que remetem a Licínio, parece que foi o engenheiro que conseguiu assegurar a viabilização da rápida passagem pelo Rio de Janeiro. A segunda questão é de que mesmo não tendo conseguido cumprir o cronograma de permanecer por um mês no Brasil, Ferrière não só escreveu a respeito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), como traduziu e publicou um artigo de Fernando de Azevedo nas páginas da PEN.

Carvalho (2007, p. 278) afirma que “quando chega ao Brasil, a Revolução de 1930 acaba de eclodir e Ferrière não pode desembarcar”. Ancorado no porto da cidade do Rio de Janeiro, capital do país, o educador recebeu a notícia de que deveria retornar à Europa. Ainda assim, Carvalho (2007) menciona que o suíço recebera algumas revistas especializadas em educação, a fim de que pudesse ler e saber um pouco mais sobre o trabalho da educação brasileira. O que, até então, não fica nítido é: quem entregou esses materiais a Ferrière? Como? Por que esses e não outros? Tais questionamentos colaboram na tentativa de perceber as relações de Licínio Cardoso com a chegada do educador suíço ao Brasil, uma vez que “viagens abrem caminhos. Viagens se desdobram em outras viagens, em redes de afetos, em projetos e realizações” (MIGNOT, 2017, p. 264).

2.2.1 Desembarque não autorizado?

Ainda a respeito dos contatos que Adolphe Ferrière estabeleceu no Brasil, é digno de friso uma carta/telegrama enviada ao presidente do estado de São Paulo, sem mencionar seu respectivo nome. Do material disponível nos arquivos do IJRR, desperta o interesse a missiva que o suíço escreveu no dia 8 de maio de 1929 que, ao longo de uma página, mais uma vez tentou viabilizar sua passagem pelo país. É notável que Ferrière não mediu esforços para estar em terras brasileiras, mas chama muito mais a atenção a ampliada rede de solidariedade que ele pôde contar. Mesmo que se tratasse de um envio formal para um chefe de estado, o educador tentava formas de obter um convite oficial, que lhe ajudaria na obtenção de recursos, alimentação e estadia, para representar seu país.

Começou a missiva datilografada sublinhando o trabalho realizado no BIE e a consequente adesão de vários países, inclusive alguns da América do Sul (Argentina e Peru). Interessou-se em saber se havia o desejo do país em, também, se filiar à instituição. A respeito da viagem, escreveu:

Na minha qualidade de Diretor Adjunto do Bureau Internacional de Educação e Vice-Presidente da Liga Internacional para a Educação Nova, fui convidado por vários Estados da América do Sul para vir e fazer uma turnê de palestras durante o ano de 1930. Se o senhor considera que minha presença em São Paulo é desejável, informo que ali seria possível passar de 12 a 18 de maio. Poderia tratar de questões relativas à psicologia genética da criança e da escola ativa, bem como questões de educação moral e social, de programas em conformidade com a psicologia da criança e de métodos, em particular a Escola Ativa.

Quando você puder conferenciar sobre este assunto com o Ministro da Instrução Pública, eu agradeceria se você pudesse me dar sua resposta, seja sobre minha viagem, ou sobre a questão de seu Estado ser membro do B.I.E. (FERRIÈRE, 1929)²⁴¹.

Aspectos da relação do BIE com o Brasil e da adesão e constituição de uma seção da LIEN/NEF no país foram tratados no trabalho escrito por Rabelo e Vidal (2020). As autoras afirmam que no Brasil há uma “confusão” de alguns termos relacionados a essas instituições genebrinas, muito provavelmente por equívoco de Lourenço Filho que parece ter tomado a

²⁴¹ Tradução livre do original: “En ma qualité de Directeur adjoint du Bureau International d’Education et de Vice-Président de la Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle, j’ai été invité par plusieurs Etats de l’Amérique du Sud à venir faire une tournée de conférences au cours de l’année 1930. Si vous estimez que ma présence à São Paulo est désirable, je vous informe qu’il me serait possible de m’y arrêter du 12 au 18 mai. Je pourrais traiter les questions se rapportant à la psychologie génétique de l’enfant et à l’Ecole active, de même que les questions d’éducation morale et sociale, de programmes conformes à la psychologie de l’enfant et de méthodes, en particulier l’Ecole active. Lorsque vous aurez pu conférer à ce sujet avec S.E. M. le ministre de l’Instruction Publique, je vous serais obligé de me donner votre réponse, soit au sujet de mon voyag, soit sur la question de l’adhésion de votre Etat au B.I.E.”.

PEN como única referência em seus escritos e, conseqüentemente, acabou associando “a Liga ao BIEN, e reduzi[u] à figura de Ferrière, sem qualquer relação com os outros fundadores (Beatrice Ensor e Elizabeth Roten) e o papel de destaque da sede em Londres” (RABELO; VIDAL, 2020, p. 46). Em especial, as pesquisadoras explicam que a viagem de Ferrière provavelmente foi uma tentativa de viabilizar esse trabalho que, conforme é possível indiciar a partir das fontes aqui consultadas, ele já vinha tentando concretizar desde antes de 1930. Ao que parece, tal interesse partiu tanto do suíço quanto dos educadores brasileiros. Ainda assim, de acordo com as autoras, foi Carleton Washburne (1889-1968)²⁴², em 1942, em passagem pelo país, que conseguiu, finalmente, implementar a seção.

De volta às páginas do diário, foi somente em agosto de 1930 que Ferrière tornou a mencionar contatos com o Brasil. Durante o respectivo mês, mesmo já estando em excursão pela América do Sul, pareceu já estar se preparando para a chegada ao país. Comentava especialmente de cartas trocadas com Vicente Licínio Cardoso que falavam de seu desembarque no Rio de Janeiro. Apesar de não ter acesso a essas fontes, acredito que muito provavelmente já sabendo dos intensos conflitos políticos que ocorriam no país, a troca de correspondências entre eles, naquele momento, deveria ser a tentativa de que Ferrière conseguisse manter seu programa de viagem.

A leitura do diário de Adolphe Ferrière não é fácil. O educador escrevia sobre assuntos diferentes dentro de um único texto. Algumas vezes, utilizava os cantos das páginas, escrevendo na vertical, provavelmente na tentativa de não precisar usar outro espaço. Associado a isso, a escrita em francês também requer um cuidado maior de leitura, tradução e interpretação e a letra muitas vezes pode confundir, ou até mesmo tornar ilegível algumas palavras. Ainda que com essas particularidades, tento interpretar o diário de Ferrière não como a sequência de fatos que aparecem descritos nas diferentes datas do material, mas como um conjunto de atividades que, provavelmente a partir dos contatos que fez, foram sendo realizadas ao longo do ano de 1930 e que possibilitaram sua chegada ao porto da capital do Distrito Federal.

Já próximo de aportar no Brasil, no final da página do dia 6 de outubro de 1930 o educador comentou sobre o início da eclosão da “revolução” no Rio Grande do Sul que já começava a se espalhar para outras regiões. Afirmou, também, que escrevia para o consulado

²⁴² O educador americano “[...] foi superintendente das escolas de Winnetka, Illinois, entre 1919 e 1943, exemplifica o perfil dos membros da primeira fase, que não tinham vinculação universitária. Apenas em 1949, ele passou a atuar no ensino superior, quando foi admitido pela Brooklyn College, Nova Iorque. Washburne foi um membro atuante na PEA desde os anos 1920 até a sua extinção. Também foi membro da NEF, participando de congressos internacionais e publicando nas revistas associadas com frequência. Foi presidente em ambas associações: na PEA, entre 1939 e 1943, e na NEF, entre 1947 e 1956” (VIDAL; RABELO, 2020b, p. 16).

suíço de Porto Alegre. Já demonstrando grande preocupação, em 8 de outubro de 1930 descreveu que o cônsul brasileiro disse não haver como passar por Porto Alegre, pois a “revolução” parecia vitoriosa. Sugeriu que fossem por Buenos Aires (Argentina), mas, segundo Ferrière, pagar por todas essas viagens iria render muito dinheiro.

Recebeu telegrama de Lourenço Filho, em 10 de outubro, com recomendações para que não fosse a São Paulo. A proximidade da visita ao Brasil e a intensificação dos problemas políticos enfrentados pareciam não só preocupar como também aborrecer o suíço. De acordo com o que escreveu no dia 17 de outubro de 1930, a chegada das notícias pelos jornais genebrinos, assim como as correspondências estavam sendo interceptadas, o que ele afirmou ser “um absurdo”. Isso o impedia de saber notícias de seu país.

No dia 22 de outubro de 1930 Ferrière já estava a caminho do Brasil. Ainda que sabendo da dificuldade que encontraria ao chegar no país, não abriu mão de continuar sua excursão. Nesse dia, descreveu que já podia começar a ver a costa e o mar, assim como questionou: “onde fica o porto?”. Saídos de Buenos Aires, a rota passava antes pela Baía de Santos, para então chegar à capital brasileira.

Em 23 de outubro de 1930, Adolphe Ferrière e sua esposa chegaram ao local de desembarque. O que deveria ser uma calorosa recepção e o desejo de boas-vindas, segundo seu relato, se converteu em um “vire-se, entre no seu barco, e aí somos empurrados pelos dois ombros”. O que Ferrière registrou é que havia um acordo de que seria recebido pelo Ministério das Relações Exteriores, mas não foi o que aconteceu. A bordo do navio, as dúvidas o cercavam a todo momento, pois não conseguia estabelecer contatos para saber melhor o que poderia fazer. De acordo com o que descreveu, a única informação que tinha era a de que não seria recebido por Licínio que, naquele momento, estava doente, mas por seus enviados Celina Padilha e Fernando Rodrigues da Silveira (1893-1970)²⁴³. Continuou escrevendo a esse respeito na página de notas do mês de setembro e afirmou tê-los encontrado, por volta das 10h 30min e juntamente com os educadores brasileiros estava Charles Redard (1884-1954)²⁴⁴, membro da embaixada da Suíça. Ferrière comentou, também, que a cidade parecia muito calma, ainda assim eles concordaram em não prorrogar a viagem, mas sim marcar uma nova data posterior.

²⁴³ Apesar da formação em medicina, optou por trabalhar com o magistério. Lecionou na Escola Politécnica, na Universidade Rural e no Instituto de Educação. Por suas constantes lutas em favor da criação da, hoje, UERJ e por ter sido criador de um colégio para a Universidade, foi homenageado pela instituição. O Colégio de Aplicação passou a se chamar: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Cf.: http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=828&Itemid=239. Acesso em 21 set. 2021.

²⁴⁴ Diplomata suíço. Cf.: Monico (2013).

Ainda comentando a respeito das atividades do dia 23, enunciou dois lugares que passaram: o Palace Hotel²⁴⁵ e o escritório da FNSE, além de terem feito uma caminhada pelo Cais do Porto. Em pequena nota na página do dia 1 de outubro, complementou a descrição das atividades informando que das 15h 50min às 17h 30min recebeu visita de Laura Lacombe. Em nota, na página do dia 24 de outubro, acrescentou que teve a oportunidade de jantar no hotel com duas professoras (Honorina Senna²⁴⁶ e Marina Magno²⁴⁷), mas que Celina Padilha precisou ir embora mais cedo por causa de seu filho de seis anos. Terminou, registrando que Charles Redar comprou pães para que ele levasse em sua viagem. Ferrière não só mencionou que estiveram na sede da FNSE como também da fotografia que foi produzida naquela ocasião.

O trabalho histórico que toma a fotografia como fonte de estudo requer pensá-la como “recortes da realidade de acordo com as formas pelas quais as sociedades se permitiram representar” (ABDALA, 2003, p. 19). Está condicionada a uma dada localização temporal e espacial que a permitem ser “[...] um testemunho de que o fato retratado existiu, mas não exatamente como aparece no registro fotográfico, pois o olhar do fotógrafo, o recorte operado por ele da realidade e enquadrado na composição fotográfica, [...] contribuem para o resultado final [...]” (BARROS, 1997, p. 48). Ainda segundo o autor, a investigação historiográfica a partir desse documento requer a tentativa de identificar sua produção e as possíveis intenções que a motivaram, assim como os modos de operação e construção. Kossoy (2001, p. 50) afirma que “toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um visível fotógrafo. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação”.

De posse dessas considerações, a utilização dessa fotografia como material de estudo indicia tanto a passagem de Ferrière pela cidade do Rio de Janeiro quanto o encontro do educador com brasileiros. Por ainda não ter sido investigada em outros estudos, sua análise contribui com pistas acerca das inúmeras dúvidas e questionamentos a respeito da viagem do educador suíço especialmente ao Brasil, assim como da relação que foi estabelecida com a FNSE provavelmente mediada por Vicente Licínio.

²⁴⁵ Não é possível indicar se seria o “Palace Hotel” localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro (Avenida Rio Branco, 185) ou o “Copacabana Palace Hotel”, na praia de Copacabana (Av. Atlântica, 1702). Apesar de não mencionar, é provável que um desses fosse o local de hospedagem de Ferrière e sua esposa, o que possibilitou o jantar com o grupo de professores.

²⁴⁶ Inspectora escolar. Foi diretora da Escola Prudente de Moraes (localizada na Rua Enes de Sousa, 36 - Tijuca, Rio de Janeiro).

²⁴⁷ Professora primária, também foi tesoureira da Associação dos Professores Primários (Rio de Janeiro).

Imagem 16 – Adolphe Ferrière na sede da FNSE



Fonte: Arquivos do *Institut Jean-Jacques Rousseau*.

Dentro de uma sala, ao fundo, podemos ver pelo menos dois cenários: no primeiro, duas estantes de livros que compunham o ambiente da imagem e, no segundo, uma mesa com jarros de flores e uma grande janela um pouco mais distante. Sentados em cadeira de madeira, da esquerda para direita, estão: Celina Padilha, Adolphe Ferrière e Isabelle Bugnion. Em pé, da esquerda para direita: Charles Redard, Honorina Senna, Marina Magno e Fernando Silveira. Pela análise das fontes, não foi possível indiciar quais teriam sido os critérios de escolha para que fossem esses os educadores enviados para receberem Ferrière no porto, mas, é provável que a seleção tenha relação com suas participações no conselho diretor da FNSE.

Sobre a proximidade de educadores suíços com a FNSE, cabe destacar uma matéria publicada no *Jornal do Brasil*, edição 00241, de 8 de outubro de 1930, que sob o título “Federação Nacional das Sociedades de Educação” ao lado de uma reportagem sobre a ABE, comentou do trabalho realizado no Instituto de Educação de São Paulo. A instituição costumava convidar “especialistas” para realizarem conferências. A esse respeito anunciaram:

“convidou o Dr. Ed. Claparede, que infelizmente não poderá vir. Convidou o Dr. Ad. Ferrière, que virá em Novembro, aqui fazendo três conferencias” (FEDERAÇÃO..., *Jornal do Brasil*, 8/10/1930, p. 8). Na ocasião, o colega de trabalho no IJRR, Édouard Claparède, também estava no Brasil, todavia “[...] ficara retido em Belo Horizonte quando estourou a revolução de 1930. Durante alguns dias sentiu-se angustiado por ter sido interrompida toda e qualquer comunicação com o resto do Brasil e do mundo” (LACOMBE, 1973, s/p apud MIGNOT, 2016, p. 261).

A vinda de Ferrière parecia ser tão aguardada que periódicos como *Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio*, *Diario de Noticias*, entre outros, publicavam a respeito da viagem do educador ao Brasil²⁴⁸. Dentre os que fizeram matéria sobre a chegada dele e de sua esposa, merece destaque o *Diário da Noite*. Na segunda publicação diária (últimas notícias) da edição 00325, de 23 de outubro de 1930, bem ao centro superior do que parece ser a capa, sob o título “Está no Rio o prof. Ferrière” está a foto acima. Ainda que com uma qualidade ruim e quase impossível de ver os rostos dos presentes, o jornal escreveu, ainda na chamada, que “o eminente pedagogo fez hoje um passeio à’ Tijuca”. Segue a reportagem:

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 Escola Nova.

O professor Ferrière está actualmente em viagem pelos paizes sul-americanos e chega ao Rio proveniente de Buenos Aires.

Quando o professor V. Licinio 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 Ministerio 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 Suissa. Sua actividade entre nós não se limitaria apenas em fazer-se ouvir no Rio, já estando combinada com os respectivos governos estadoaes a ida de Ferrière a alguns Estados do Brasil, o que infelizmente não será possivel, devido á situação actual.

O professor Ferrière talvez regresse á Europa ainda pelo “Asturias”, que deixa hoje o nosso porto (ESTÁ..., *Diario da Noite*, 23/10/1930, s/p)²⁴⁹.

No levantamento feito na Hemeroteca Digital, apenas o *Diario da Noite* aparece anunciando essa passagem de Ferrière pelas ruas da cidade do Rio de Janeiro. Tanto os periódicos quanto os estudos que se dedicam a tratar da passagem do educador pelo Brasil parecem entender que ele não chegou nem a descer do navio, menos ainda a encontrar outros intelectuais. A notícia publicada pelo periódico, ainda que com a imagem nela contida, parece

²⁴⁸ Para consultar algumas reportagens que circularam em periódicos cariocas destacando a chegada de Ferrière, ver o Apêndice 2.

²⁴⁹ Obedecida a grafia original.

muito mais ser uma das estratégias editoriais a fim de dar visibilidade ao jornal e à viagem de Ferrière. A análise do diário e da fotografia possibilita outra forma de interpretar o que a princípio parecia ter sido a “mais frustrante” das paradas do suíço pela América do Sul. Conforme ele mesmo descreveu, não ficara feliz com os acontecimentos que se deparou. Ainda assim, diferente do que era possível indiciar até então, teve a oportunidade de conhecer, mesmo que muito rapidamente, alguns espaços da capital federal.

Imagem 17 – Reportagem sobre a chegada de Ferrière ao Rio de Janeiro

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 estadoaes a ida de Ferrière a alguns Estados do Brasil, o que infelizmente não será possível, devido á situação actual.

O professor Ferrière talvez regressse á Europa ainda pelo “Asturias”, que deixa hoje o nosso porto.

A repercussão da viagem foi motivo de notícia nos periódicos, assim como da possibilidade de novos contatos de Adolphe Ferrière com brasileiros. Em carta datada de 3 de janeiro de 1931, em papel timbrado da PEN e datilografado, para Lourenço Filho, Ferrière, referindo-se ao brasileiro como “querido senhor e amigo”, comentou que havia recebido a carta de 18 de outubro e perguntou se Lourenço Filho recebeu a que ele enviou em 22 de setembro quando passava por Santos (SP). A respeito da viagem, comentou que

No dia 23 [de outubro], no Rio de Janeiro, o representante da delegação suíça nos pediu para embarcar imediatamente, e foi assim que tivemos que desistir de nossa grande turnê no Brasil, mas fomos levados a entender que o convite seria renovado e é provável que, a menos que seja imprevisível, poderemos vir mais tranquilamente em 1933. 1931 deve ser dedicado ao meu segundo trabalho de "Educação Construtiva" e 1932 ao Congresso Internacional de Nova Educação, que ocorrerá em Lyon ou Cannes e que será especialmente dedicado aos povos latinos. Espero que a representação do Brasil seja numerosa. Se você puder vir, certamente solicitaremos uma das principais conferências (FERRIÈRE, 1931)²⁵⁰.

Ferrière parecia ter a esperança de conseguir realizar a sua viagem ao Brasil, mesmo que em outro momento. O que escreveu para Lourenço Filho, a respeito de um possível retorno, reforça também o contato com Francisco Campos, então Ministro da Educação. Na carta publicada na Página de Educação do *Diário de Notícias*, edição 00294, no dia 3 de abril de 1931, o educador suíço comentou dos trabalhos realizados no Brasil e intensificou o desejo de conseguir novo convite para realizar conferências no país.

Ainda na missiva enviada a Lourenço Filho, anunciava:

Você encontrará na edição de março de 1931 da revista "*Pour l'Ere Nouvelle*" meu artigo sobre a nova educação no Brasil, escrito a partir dos fascículos de revistas de 1929 e 1930 que recebi no Rio da Senhora Celina Padilha. Também traduzi dois artigos que também aparecerão, um do diretor Fernando de Azevedo e outro do Sr. Moraes, diretor da Escola Normal do Espírito Santo (FERRIÈRE, 1931; grifos do autor)²⁵¹.

Seguiu comentando e felicitando o brasileiro pela nomeação em São Paulo e tratando, mais uma vez, de questões a respeito da publicação e tradução de seus livros. Cabe aqui

²⁵⁰ Tradução livre do original: “Le 23, à Rio-de-Janeiro, le représentant de la légation suisse nous a vivement engagés à nous rembarquer de suite, et c’est ainsi que nous avons dû renoncer à notre grande tournée au Brésil, mais on nous a laissé entendre que l’invitation serait renouvelée et il est probable que, sauf imprévu, nous pourrions venir plus tranquillement en 1933. 1931 doit être consacré à mon second ouvrage de « L’Education Constructive » et 1932 au Congrès international d’éducation nouvelle qui aura lieu à Lyon ou à Cannes et quisera consacré spécialement aux peuples latins. J’espère que la représentation du Brésil sera nombreuse. Si vous pouvez venir, nous vous demanderons certainement une des grandes conférences”.

²⁵¹ Tradução livre do original: “Vous trouverez dans le numéro de mars 1931 de la revue « Pour l'Ere Nouvelle » mon article sur l’éducation nouvelle au Brésil, écrit d’après les fascicules de revues de 1929 et 1930 que j’ai reçus à Rio de Madame Celina Padilha. J’ai traduit aussi deux articles qui paraîtront également, l’un du Directeur Fernando de Azevedo et l’autre de M. Moraes, Directeur de l’Ecole Normale de Espírito-Santo”.

destacar que, conforme consta na imagem 16 e também na tradução da carta, Ferrière não só tivera contato com os brasileiros como recebeu materiais aqui produzidos. A esse respeito, o suíço considerou importante comentar com o amigo, assim como também anunciar quem foi que lhe entregou os impressos.

Aproximando-me do estudo de Sirinelli (2003), percebo que as redes estabelecidas entre esses intelectuais não eram despropositadas. Vicente Licínio Cardoso, muito provavelmente a fim de divulgar a FNSE e também a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) articulou uma série de iniciativas a fim de que Ferrière chegasse ao Brasil. Talvez não contasse com a impossibilidade que o momento de conflitos políticos causaria justamente na data planejada para a passagem do educador suíço. Ainda assim, outras possibilidades foram pensadas, a fim de que Ferrière soubesse mais a respeito daquele trabalho em específico. Primeiro, o encontro com membros da FNSE que, em seguida, o levaram à sua sede. Depois, com a entrega dos materiais que derivavam das ideias do projeto de reforma da educação carioca.

A respeito desse último aspecto, Carvalho (2007, p. 289; grifos da autora) levanta a importante questão: “por que essas e não outras publicações, como, por exemplo, a revista *Educação* ou a *Revista do Ensino*?”. A autora ainda aventou a hipótese de que “chegado ao Rio, Ferrière teve acesso apenas a publicações editadas na região. Mas, nesse caso, há uma outra publicação que deveria ter estado em suas mãos: a revista *Schola*, órgão da *Associação Brasileira de Educação*” (CARVALHO, 2007, p. 289; grifos da autora). Comenta, também, que a relação que Ferrière mantinha com Laura Lacombe que, inclusive, encontrou com ele no Brasil, excluía a possibilidade de que o educador suíço não tinha uma via de acesso à ABE. Nesse momento, a leitura do estatuto da FNSE contribui com uma importante pista:

O órgão de publicidade da Federação é a “Revista Brasileira de Educação” (10 ns. por anno) dirigida pelo Sr. José Augusto cujos 2 primeiros numeros, já apparecidos e dedicados um ao ensino universitario, outro ao profissional, definem sufficientemente o espirito de actuação pragmatica que lhe foi dado e fazem comprehender o beneficio inestimavel que ao paiz vae trazer a agitação educacional encarada na amplitude de sua propria complexidade (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO, 1929, p. 16)²⁵².

Assim, é possível indiciar que a entrega dos periódicos se constituiu como estratégia de divulgação e legitimação. O interesse de Licínio em propagar o trabalho idealizado por Fernando de Azevedo, poderia ser firmado pela leitura do BEP. Como “órgão de publicidade” da instituição, a RBE daria visibilidade à FNSE e não à ABE.

²⁵² Obedecida a grafia original.

De volta às páginas do diário, no dia 30 de outubro de 1930, Adolphe Ferrière escreveu que passara o dia lendo as revistas brasileiras e que havia descoberto que lê “português quase como espanhol”. Ainda ressaltou que ficou “muito entusiasmado com o Fernando de Azevedo e seu trabalho”. Já no dia seguinte, 31 de outubro de 1930, informou que continuou lendo as revistas e que começara a escrever sobre a *Nova Educação no Brasil*. Em 1 de novembro começou a traduzir um artigo escrito por Azevedo. Em 2 de novembro caminhava para a finalização da escrita e, conforme mencionou, escreveu uma carta para Fernando de Azevedo e Celina Padilha. E em 3 de novembro de 1930 afirmou ter terminado. Em algumas outras páginas comentava de alimentos que pôde levar a bordo do navio após descer no Rio de Janeiro, como café, pêra e banana, por exemplo, e também da febre e intensa sensação de mal-estar que o cercaram por vários dias em que esteve a bordo²⁵³.

As descrições desses acontecimentos não são tomadas aqui como “verdades”, uma vez que se trata de um material que provavelmente o suíço já tencionava deixar como registro de suas atividades profissionais e pessoais. Nesse sentido, sua escrita sugere algumas pistas que colaboram na montagem do quebra-cabeça que gira em torno da sua viagem ao Brasil, uma vez que há controvérsias entre sua passagem ou não pelo país. A leitura de seu diário pessoal sugere não só que se encontrou com sujeitos, conforme também indicia a fotografia, como de início sua tensão ao saber que não poderia permanecer em solo brasileiro durante o tempo que planejou. Ao tecer considerações gerais sobre a experiência pela América do Sul, segundo Soler Mata (2016, p. 76-77), o educador demonstrou-se insatisfeito com algumas “[...] opiniões que ouviu ou publicações que leu, que são interpretadas como um desinteresse pelo seu trabalho educativo”²⁵⁴.

Nas poucas horas em que esteve em solo brasileiro, Ferrière deve ter conversado com os educadores também a respeito do trabalho reformístico da cidade do Rio, a fim de saber as impressões e opiniões daqueles que estavam “mais de perto”. Ainda que não tenha conseguido ver pessoalmente, mesmo que rapidamente, pôde ter contato com o órgão que provavelmente viabilizou sua chegada ao Brasil: a FNSE. Nesse sentido, não poderia deixar de dar espaço na PEN ao que, provavelmente, mais interessava àqueles que compunham suas redes de sociabilidade e de solidariedade: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930).

²⁵³ É provável que tenha procurado atendimento médico quando chegou à Europa. Cf.: Soler Mata (2016).

²⁵⁴ Tradução livre do original: “sobre opiniones que escuchaba o publicaciones que leía, que son interpretadas como una falta de interés hacia su obra educativa”.

2.3 “Estou a escrever isto no mar, em frente à Costa do Brasil”

O texto que Adolphe Ferrière escreveu a respeito da educação brasileira, ainda que a partir de leituras de periódicos e não de vivências – como foi o caso dos registros²⁵⁵ que fez a respeito da educação no Equador, Peru, Chile, Argentina, Paraguai e Uruguai –, se constituiu como um “relato de viagem cujo objetivo era conhecer, avaliar, legitimar e divulgar iniciativas de renovação escolar no continente sul-americano, expandindo o âmbito de atuação da Liga e fazendo propaganda dos valores pedagógicos que a animavam” (CARVALHO, 2007, p. 284).

De acordo com Carvalho (2007, p. 285), “o relato de Ferrière reveste-se de uma característica peculiar”. A autora refere-se à questão de que mesmo não tendo realizado a viagem que planejou, o suíço escreveu a respeito do assunto que lhe interessava: a educação brasileira. Na interpretação de Carvalho (2007), a partir da investigação que lhe foi possível realizar durante sua pesquisa, a escrita do artigo se deu a partir da compreensão, interpretação e análise dos periódicos que o suíço pôde ler. Associado a isto, a partir do conjunto das discussões empreendidas até aqui, é possível fazer outro indiciamento: os contatos que Ferrière firmou com intelectuais brasileiros, desde pelo menos 1924, tanto por correspondências quanto nas poucas horas antes de retornar à Europa, também podem ter contribuído na sua escrita, assim como na interpretação da leitura que fez.

Ainda que no artigo Ferrière não tenha mencionado quais foram as revistas que pôde ler, a partir das referências que fez é possível indiciar que foram os primeiros números do BEP e o número 5, de novembro de 1929, da RBE. Nesse sentido, é provável que a partir do BEP tenha tirado as informações a respeito do empreendimento de Fernando de Azevedo e da RBE do trabalho de Deodato de Moraes no Espírito Santo. A publicação foi feita na edição número 67, de abril de 1931, da PEN. O primeiro texto dessa impressão foi escrito entre as páginas 85 e 90 sob o título “L’Éducation Nouvelle au Brésil”²⁵⁶.

Detenho-me a tratar, especialmente, daquilo que o suíço comentou sobre Fernando de Azevedo e a Reforma do Distrito Federal, que se constituem objetos de análise deste trabalho. Compreendo a importância e atenção que Ferrière dá a Deodato e ao trabalho que ele realizara no Espírito Santo, no entanto, é na tentativa de interpretar o que ele analisa a respeito da capital do Brasil que aqui muito mais interessa.

²⁵⁵ Mignot (2017, p. 331) compreende tal prática como forma de “[...] documentar a experiência, provar o vivido, evitar o esquecimento”.

²⁵⁶ Tradução livre: “A educação nova no Brasil”.

Imagem 18 – L'Éducation Nouvelle au Brésil

10^{me} Année. — N° 67 Avril 1931

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE MENSUELLE D'ÉDUCATION NOUVELLE

ORGANE DE LA LIGUE INTERNATIONALE POUR L'ÉDUCATION NOUVELLE
Groupe français d'Éducation Nouvelle, Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac, PARIS (V^e)

Abonnements : 25 fr. français en France. — Dans les autres pays : 40 fr. français. — Pour six mois, respectivement 15 fr. et 25 fr. français.
Prix du numéro : 4 fr. français en France. — Dans les autres pays : 7,50 fr. français. — Prix différents pour les numéros spéciaux.
Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.
On s'abonne au Chèque postal français : Mme J. HAUSER, Paris, n° 407-92.

L'Éducation nouvelle au Brésil

Par M. Ad. Ferrière

Quelle surprise de rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'Éducation nouvelle ! Hier encore, c'était au point de vue pédagogique un des pays les plus arriérés du monde. Aujourd'hui — précisons : depuis la loi scolaire du District fédéral de Rio de Janeiro de 1928 — il rivalise avec le Chili et le Mexique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec la Turquie, en Asie. Un homme a fait ce miracle, un cerveau clair, lucide, une volonté calme, harmonieuse. J'ai nommé M. Fernando de Azevedo, directeur général de l'Instruction publique du District fédéral (1). De la capitale, la réforme s'étend ou va s'étendre aux autres Etats, tant est grande sa portée, tant s'impose sa logique immanente et sa valeur sociale.

Sans doute le nombre des écoles ancien modèle est-il encore immense, à l'heure qu'il est, aussi bien au fond des Etats plus ou moins incultes des régions équatoriales, qu'aux faubourgs mêmes de la capitale. On ne transforme pas en un tournemain un des rouages de la Société, un des plus complexes et des plus délicats. Mais ce qui prouve que la réforme est autre chose et plus qu'un règlement imprimé et approuvé par les autorités, ce qui donne pleine confiance en l'avenir, c'est le fait qu'un bel enthousiasme s'est emparé du corps enseignant lui-même. Les maîtres ont trouvé leur Maître, le chef idéal qui doit les conduire au succès, et avec eux, les enfants, la nation elle-même. Spontanément une association s'est créée : la « Croisade pour l'École nouvelle », croisade en faveur de l'École active brésilienne dont on attend la rénovation du pays, dont on attend tous les bienfaits imaginables et dont on a raison — quelque étonnant que cela puisse paraître — d'attendre tout cela !

* * *

Peu de pays présentent un contraste aussi grand entre l'école d'hier et celle de demain. Demain ce sera, si aucun obstacle ne surgit, une des plus avancées du monde. Hier c'était, comme on l'a dit, une des plus vieux jeu. Aussi la critique des novateurs a-t-elle pu s'exercer de façon particulièrement plastique. Mais quelle richesse de postulats ultra-modernes apparaît entre les lignes dans cette condamnation d'une école ultra-antique !

« La vieille erreur de la pédagogie classique, écrit M. Dondato de Moraes, est de considérer l'intelligence humaine comme un conglomérat de facultés diverses capables de se développer séparément. » Elle oublie aussi que l'être humain est membre d'une collectivité. Mais ces défauts sont imputables, à leur tour, à l'ancienne psychologie, quand elle affirme que le psychisme est un faisceau de facultés en quelque sorte indépendantes de l'énergétique affective, « phénomènes émotifs et impulsions personnelles qui revêtent des tendances millénaires. » — « Le monde psychique n'est pas un groupement de facultés innées capables de se développer par une série d'exercices adéquats, ni un

(1) Depuis que cet article a été écrit, M. Fernando de Azevedo a été renversé par la révolution brésilienne du 24 octobre. Cela n'enlève rien à la valeur pédagogique de l'homme et de l'œuvre.

Fonte: Ferrière (1931, p. 85).

Escrevendo suas impressões a respeito do Brasil, Adolphe Ferrière demonstrava-se muito contente com o trabalho realizado, especialmente na capital do país. Em suas primeiras palavras, relatou que até pouco tempo o sistema educacional brasileiro poderia ser

considerado um dos mais atrasados do mundo, mas que naquele momento já poderia ser comparado com os do Chile e o México, na América, com Viena, na Europa e com a Turquia na Ásia (FERRIÈRE, 1931g), que já se encontravam em “estágio mais avançado”. Provavelmente pelos acordos firmados, o educador tentava enunciar que embora ainda tivesse muito que realizar em termos da Educação *Nova*, as práticas que já estavam em curso demonstravam a força das iniciativas reformísticas. Nesse sentido, não abriu mão de creditar a Fernando de Azevedo que, naquele momento, já era o ex-Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, o sucesso que as informações coletadas somadas à leitura dos impressos lhe faziam acreditar. Apostava, ainda, no poder de expansão das ideias e iniciativas que poderiam se disseminar pelos demais estados brasileiros.

Segundo Ferrière (1931g), muitos estados ainda não estavam adaptados às ideias da Educação *Nova*, especialmente aqueles mais próximos à região equatorial. Porém, acreditava no poder e necessidade do entusiasmo do corpo docente, muito mais do que um regulamento impresso e aprovado pelas autoridades que daria plena confiança no futuro. Nesse sentido, mencionou a criação da Cruzada pela Escola Nova, associação que poderia impulsionar o trabalho reformístico através dos professores. O educador também afirmava que os docentes, enfim, haviam encontrado aquele que denominou como “chefe ideal”, que os conduziria para o sucesso de reconfiguração de ideias baseadas no movimento da Educação *Nova*.

Enfatizou as diferenças que acreditava haver entre a “[...] escola de ontem e a de amanhã” (FERRIÈRE, 1931g, p. 85)²⁵⁷. A partir dessa discussão fez várias citações às palavras de Deodato de Moraes publicadas na RBE, quando o brasileiro comentou “sobre as limitações teóricas e doutrinárias que vinham dificultando a transformação da escola brasileira” (CARVALHO, 2007, p. 285). Enunciou como sábias as palavras de Deodato e, ainda, mencionou o pensamento de Francisco Viana (1876-1935)²⁵⁸, que fez duras críticas à “escola livresca”, acreditando num contraste entre os dois pensamentos educacionais: “escola nova” e “escola tradicional”. Na sua concepção, esse pensamento merecia forte e ampla divulgação. Nesse momento, Ferrière afirmou que o trabalho realizado por Carneiro Leão, durante o período que esteve à frente da DGIP, de 1922 a 1926, não se tratava de algo isolado, mas voltou a creditar aos investimentos orquestrados por Fernando de Azevedo os *novos* formatos que reconfiguravam o sistema educacional carioca.

²⁵⁷ Tradução livre do original: “[...] l'école d'hier et celle de demain”.

²⁵⁸ “[...] exerceu diferentes cargos no âmbito educacional, tendo sido: professor na 2ª Escola Complementar, anexa à antiga Escola Modelo ‘Prudente de Moraes’, em São Paulo (SP), entre 1895 e 1904; diretor do Grupo Escolar ‘Cardoso de Almeida’, em Botucatu (SP), entre 1904 e 1906; professor da 12ª cadeira de ‘História Natural’ no Ginásio do Estado em Campinas (SP), entre 1906 e 1910; e inspetor do ensino secundário, no Rio de Janeiro (RJ), então Distrito Federal, presumivelmente entre 1915 e 1935” (ORIANI, 2015, p. 104).

Também considerou importante discutir sobre os modos a partir dos quais se desenrolou a promulgação da Reforma. Mencionou que o prefeito Antônio Prado Júnior (1880-1955)²⁵⁹, nomeado no ano de 1927, chamou Azevedo para realizar o trabalho e que sua proposta era a de que fosse realizado um projeto articulando cidade e escola. Sendo assim, foi pensada uma iniciativa que visava incluir a “[...] coordenação articulando com uma forte lógica todo o corpo técnico, econômico, administrativo, disciplinar, moral e social de ensino, desde o jardim de infância até a escola técnica e profissional [...]” (FERRIÈRE, 1931g, p. 86)²⁶⁰. A proposta desenhada por Fernando de Azevedo e sua equipe foi enviada ao Conselho Municipal que solicitou a introdução de 44 alterações, modificações e adições antes que houvesse a aprovação final. O suíço comentou que parecia mais prudente a aceitação do documento com as sugestões encaminhadas, mas o prefeito acreditava tanto no trabalho que fora elaborado que resolveu enviar ao senado o pedido de aprovação sem nenhuma modificação, muito provavelmente com a crença de que “[...] as disposições adicionadas eram estritamente pessoais e concediam benefícios a indivíduos determinados ou categorias de indivíduos, em detrimento do interesse público” (FERRIÈRE, 1931g, p. 86)²⁶¹. Assim, Ferrière mostrava a seus leitores os caminhos trilhados para a implementação do trabalho reformístico e cumpria com sua tarefa de dar visibilidade a tal atividade.

Registrou que a lei educacional proposta por Azevedo era baseada em três princípios básicos. O primeiro era o da escola única, entendida como uma base comum de cultura dada a todas as crianças entre 7 e 12 anos aproximadamente; “[...] deste tronco comum é adicionada a pré-formação de aprendizagem com o objetivo de identificar as habilidades e fornecer orientação profissional; e, finalmente, vem as escolas profissionais, propriamente dita, que formam especialistas” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87)²⁶². O segundo era o da escola do trabalho, que não significava “[...] uma escola profissional de trabalho manual, o que seria prematuro, mas uma escola onde o trabalho manual é praticado por equipes, tem um triplo caráter: a) educação; b) a habilidade individual; e c) professor de cooperação” (FERRIÈRE, 1931g, p.

²⁵⁹ Engenheiro, empresário e político brasileiro, atuou como deputado estadual e diretor da Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Ajudou a fundar a Associação Brasileira para Prevenção de Acidentes. Em sua trajetória também trabalhou no futebol, fundando e presidindo o Club Atlético Paulistano. Cf.: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRADO%20J%C3%A9ANIOR.pdf>. Acesso em 21 set. 2021.

²⁶⁰ Tradução livre do original: “[...] coordonnant et articulant avec une vigoureuse logique, tous les aspects techniques, économiques, administratifs, disciplinaires, moraux et sociaux de l’enseignement depuis le jardin d’enfants jusqu’à l’école technique et professionnelle [...]”.

²⁶¹ Tradução livre do original: “[...] caractère strictement personnel et accordaient des bénéfices à des individus déterminés ou à des catégories d’individus au préjudice de l’intérêt public”.

²⁶² Tradução livre do original: “[...] à ce tronc commun s’ajoutent des cours de préapprentissage ayant pour but de déceler les aptitudes et d’assurer l’orientation professionnelle; enfin viennent les écoles professionnelles proprement dites qui forment des spécialistes”.

87)²⁶³. E o último a escola comunidade, onde era necessário conhecer a aprendizagem na prática da solidariedade social, preparo para os deveres do cidadão (o autor da lei especifica de forma muito significativa: um cidadão de seu país e um cidadão do mundo); “[...] este, ao trabalhar a solidariedade, o autogoverno das sociedades cooperativas, sem esquecer os círculos de pais e mestres que são chamados a trabalhar na escola para dar apoio material e espiritual, onde quer que possam ser necessários” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87)²⁶⁴.

Mais uma vez acreditando que o corpo docente encontrara seu “mestre ideal” (Fernando de Azevedo), Ferrière escreveu sobre a criação de duas importantes associações para o trabalho realizado no Rio. A Cruzada pela Escola *Nova*, que em suas “[...] realizações práticas já havia montado uma exposição de obras maravilhosas de crianças, de acordo com a Escola Ativa e preparado um congresso que deveriam ser tratados os assuntos, considerados por ele, mais atuais” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87)²⁶⁵. Nesse momento, o educador suíço também fez referência a outra importante implementação do corpo docente: a FNSE, acreditando que tinha sido inaugurada devido à “[...] iniciativa privada de um grupo de vinte empresas educacionais pertencentes à maioria dos Estados do Brasil” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87)²⁶⁶. Comentou, ainda, que em setembro de 1930, a administração de instrução e de representantes da escola de higiene de todos os estados “[...] reuniram-se nas instalações da FNSE com os delegados a partir de uma série de empresas privadas, juntamente com professores primários, secundários e profissionais, o que poderia ser considerado um sucesso para uma federação privada” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87)²⁶⁷.

Acreditando que alguns dos estados brasileiros já estavam observando e seguindo as “pegadas” do projeto realizado no Distrito Federal, destacou alguns esforços. Informou que, por um longo tempo, São Paulo foi um centro psicológico de trabalho pedagógico de primeira ordem. O diretor da Escola Normal, Lourenço Filho, traduziu e publicou os testes de Binet-Simon-Terman, o Exército norte-americano, os de Barcelona e os de Lyon; “[...] ele está a

²⁶³ Tradução livre do original: “[...] une école professionnelle de travail manuel, ce qui serait prématuré, mais une école où le travail manuel, pratiqué par équipes, porte un triple caractère: a) éducatif; b) visant à l’habileté individuelle; c) enseignant la coopération”.

²⁶⁴ Tradução livre do original: “[...] ceci par le travail solidaire, le self-government, les sociétés coopératives, sans oublier les cercles de parents et de maîtres appelés à collaborer à l’embellissement de l’école et à lui apporter leur appui matériel et spirituel partout où cela peut paraître nécessaire”.

²⁶⁵ Tradução livre do original: “[...] pratiques, de réalisations concrètes, qui a déjà monté une exposition admirable de travaux d’enfants selon l’Ecole active et préparé un congrès où doivent être traités les sujets les plus actuels”.

²⁶⁶ Tradução livre do original: “[...] l’initiative privée et qui groupe une vingtaine de sociétés pédagogiques appartenant à la plupart des Etats du Brésil”.

²⁶⁷ Tradução livre do original: “[...] réunis dans les locaux de la Fédération avec des délégués de plusieurs sociétés privées: éclaireurs professeurs primaires, secondaires et professionnels. Beau succès pour une fédération privée”.

investigar novos ensaios para determinar o grau de maturação necessário para aprender a ler e escrever. Ele também traduziu e publicou obras de Kerschensteiner, Dewey, Ferrière, etc.” (FERRIÈRE, 1931g, p. 87-88)²⁶⁸. Na Bahia, “[...] a reorganização do currículo escolar” (FERRIÈRE, 1931g, p. 88)²⁶⁹. Em Pernambuco chamou atenção “[...] os trabalhos de Carneiro Leão e Salas Marchan, do Chile” (FERRIÈRE, 1931g, p. 88)²⁷⁰. Em Porto Alegre, “[...] o senhor João Simplicio, vice-presidente da Federação, contribuiu organizando uma rica ‘Universidade do Trabalho’” (FERRIÈRE, 1931g, p. 88)²⁷¹. No Espírito Santo, “[...] Deodato de Moraes lidera uma Escola Normal entre as melhores projetadas na existência” (FERRIÈRE, 1931g, p. 88)²⁷². A respeito do último, o suíço dedicou ainda algumas páginas do artigo na PEN para elogiar o trabalho empreendido na educação pública capixaba.

Antes de terminar seu relato, retomou ainda uma reflexão a respeito dos três princípios que nortearam a Reforma. Comentou que “[...] a escola única se torna única se a uniformidade vem a reinar lá e se o professor não tem o tato para deixar desenvolver habilidades pessoais dos estudantes” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷³. A escola do trabalho pode se tornar apressada, se “[...] ficar dispersa em todos os assuntos de interesse para os alunos, sem, segundo as palavras do autor, como um contrapeso, considerar, por exemplo, o livro da vida que é uma resposta sistemática para a necessidade de ordem, de lógica e de clareza” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁴. Para o educador, a escola comunidade poderia desembocar em direção à anarquia comunista, se o mestre não tivesse a arte de medir a autoridade e a liberdade, porque ambos eram necessários, como condições “[...] para a posse de si mesmo e o enriquecimento da mente, a concentração, a diferenciação do pensamento e da vontade individual, necessárias para o serviço do bem social, sendo este último, por sua vez, a condição de propriedade de cada membro individual da sociedade” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁵.

²⁶⁸ Tradução livre do original: “[...] il étudie des tests nouveaux pour déterminer la maturité nécessaire pour apprendre à lire et à écrire. C’est lui aussi qui a traduit et publie des ouvrages de Kerschensteiner, Dewey, Ferrière, etc.”.

²⁶⁹ Tradução livre do original: “[...] on a aussi réorganisé les programmes scolaires”.

²⁷⁰ Tradução livre do original: “[...] l’oeuvre de M. Carneiro Leao et M. Salas Marchan, le grand pédagogue chilien”.

²⁷¹ Tradução livre do original: “[...] M. Joao Simplicio, vice-président de la Fédération, a contribué à organiser une riche ‘Université du Travail’”.

²⁷² Tradução livre do original: “[...] M. Deodato de Moraes dirige une Ecole normale parmi les mieux conçues qui existent”.

²⁷³ Tradução livre do original: “[...] L’Ecole unique devient unique si l’uniformité vient à y régner et si le maître n’a pas le tact de laisser se développer les aptitudes personnelles des élèves”.

²⁷⁴ Tradução livre do original: “[...] si l’on s’y éparpille sur tous les sujets qui intéressent les élèves sans y mettre, comme contrepoids, le Cahier de vie, le classeur systématique qui répond au besoin d’ordre, de logique, de clarté”.

²⁷⁵ Tradução livre do original: “[...] possession de soi et de l’enrichissement de l’esprit, de la concentration et de la différenciation de la pensée et de la volonté individuelles mises au service du bien social – ce dernier à son tour, condition du bien de chaque individu membre de la Société”.

Também ponderou que era possível ver “[...] todo o peso da prática escolar exercitar-se no quadro teórico de regulamentos e programas, de modo perfeito que são eles. Baseados na personalidade do mestre, em seu tato, sua arte, este tato, e esta arte não podem ser aprendidos [...]” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁶, sendo uma tarefa acima das forças do indivíduo. No entanto, comentou que não viu mencionado em qualquer lugar no Brasil o trabalho individual padronizado, “sem estes complementos, a reforma não afunda a tarefa solicitada para professores a ser sobre-humano e resolve, por conseguinte, entre meros seres humanos como você e eu, em um processo de falência parcial?” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁷. Acreditava que o futuro iria trazer a resposta.

Por fim, descreveu sua frustração por não ter conseguido realizar a viagem pelas cidades brasileiras, conforme planejara. A esse respeito, registrou: “[...] estou a escrever isto no mar, em frente à costa do Brasil [pois] não me foi permitido perceber onde estamos” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁸. Completou, explicando que “[...] o programa que havia desenhado três meses antes, e que tinham, em um mês, de levar em cinco cidades do Sul e Centro do país, foi sabotado pela Revolução que eclodiu no Rio Grande do Sul” (FERRIÈRE, 1931g, p. 89)²⁷⁹. Mencionou, ainda, que deveriam ser hóspedes do Ministério do Exterior; que suas mensagens de avião haviam sido interceptadas; e que receberam por telefone o aviso de que deveriam retornar imediatamente para a Europa. No dia 24 de outubro de 1930, a bordo do *Asturias*, receberam, via rádio, a informação de “[...] que o governo havia sido derrubado” (FERRIÈRE, 1931g, p. 90)²⁸⁰. Mesmo sem mencionar quem havia entregado, segundo o educador suíço “é por isso que se tem tempo de ler um monte de revistas sobre a Educação nova no Brasil [...]” (FERRIÈRE, 1931g, p. 90)²⁸¹.

Carvalho (2007, p. 287) chama a atenção para “o lugar de destaque que o relato de Ferrière confere à Reforma Fernando de Azevedo”. O suíço não só discutia e creditava ao brasileiro grande felicitação pelo trabalho desenvolvido na capital do país como selecionou o

²⁷⁶ Tradução livre do original: “[...] tout le poids de la pratique scolaire – s’exerçant dans le cadre théorique des règlements et programmes, si parfaits ceux-ci soient-ils – repose sur la personnalité du maître, sur son tact, sur son art, Ce tact et cet art ne s’apprennent pas [...]”.

²⁷⁷ Tradução livre do original: “Sans ces compléments, la réforme ne risque-t-elle pas de sombrer, la tâche demandée aux maîtres étant surhumaine et se résolvant dès lors, chez de simples humains comme vous et moi, en une faillite partielle?”.

²⁷⁸ Tradução livre do original: “[...] 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”.

²⁷⁹ Tradução livre do original: “[...] 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”.

²⁸⁰ Tradução livre do original: “[...] que le gouvernement était renversé”.

²⁸¹ Tradução livre do original: “[...] Et voilà pourquoi on a le temps de lire beaucoup de revues sur l’Education nouvelle au Brésil [...]”.

texto²⁸² do BEP número 1, para traduzir e transcrever nas páginas seguintes ao seu artigo na PEN. Ainda assim, Ferrière “não se furta a polêmica, criticando as manifestações contrárias ou reticentes à difusão do escolanovismo no Brasil registradas nas revistas que tem em mãos” (CARVALHO, 2007, p. 288).

A autora, ainda, levanta outro importante ponto de discussão. Afirmou que a escrita de Ferrière limitou-se a comentar a respeito de alguns dos trabalhos desenvolvidos no Rio de Janeiro, Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. A curiosidade ficara sobre Minas Gerais, estado em que Helena Antipoff (1892-1974)²⁸³ residiu. Segundo Carvalho (2007, p. 288-289) “[...] a questão que se impõe para tamanha seletividade diz respeito aos contatos de Ferrière no meio educacional brasileiro, contatos esses capazes de fazer chegar às suas mãos as publicações de que se valeu para compor o seu artigo”.

As revistas que chegaram às mãos de Ferrière não foram escolhidas aleatoriamente. Carvalho (2004; 2007) enfatiza que a RBE era editada por José Augusto, escolhido presidente da FNSE. Além disso, o periódico era “órgão de publicidade” da instituição, conforme indiciado neste trabalho. O BEP, por sua vez, era publicação da DGIP, órgão que Vicente Licínio atuou. As informações investigadas tanto nas fontes quanto nos estudos dessa autora também indiciam as relações que culminaram nessa publicação, pois “aglutinados em torno de Licínio e da Federação estão, entre outros, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Deodato de Moraes” (CARVALHO, 2007, p. 291). Sendo assim, é possível perceber que

Através desses canais é que parece ter sido construída a rede de relações responsável por fazer chegar às mãos de Ferrière as publicações onde colheu as informações com que construiu o seu relato de viagem ao Brasil. Mas os empáticos e efusivos elogios de Ferrière aos acertos dos escolanovistas brasileiros e ao vanguardismo de suas iniciativas não devem iludir, superdimensionando a importância desses educadores no cenário internacional. Esses elogios não fogem ao padrão dos comentários que Ferrière fez nos relatos de viagem a outros países sul-americanos. Por um lado, tratava-se, nesses relatos, de ungir, pelo mundo afora, novos missionários da causa escolanovista, incorporando-os ao movimento e legitimando-os perante a Liga. Por outro, tratava-se de controlar os rumos do movimento, avalizando ou desautorizando iniciativas. Nos dois casos, tratava-se de expandir e consolidar a Liga, objetivo que a revista, a viagem e o relato de viagem difundido na revista perseguiram (CARVALHO, 2007, p. 292-293).

O que Adolphe Ferrière escreveu a respeito do Brasil – texto que também foi publicado no livro *L'Amérique Latine adopte l'École Active* (1931) –, provavelmente, teve

²⁸² Esse mesmo texto foi publicado nos *Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929) e no livro *Novos Caminhos e Novos Fins* (1958). Cf.: item 3.1.

²⁸³ Psicóloga e professora russa que viveu entre 1929 e 1974 no Brasil. Estudou na primeira turma do IJRR, de 1912 a 1926. Seus trabalhos no campo educacional estiveram muito ligados à Educação Especial, no qual fundou a Sociedade Pestalozzi. Cf.: Campos (2010).

ligação com os contatos que ele já estabelecia há alguns anos com os educadores. Nas trocas de correspondências, por algumas vezes, comentou de materiais que havia recebido e que devem ter contribuído para a construção de suas representações a respeito dos trabalhos, especialmente, do Distrito Federal, realizados por Carneiro Leão, primeiro e, depois, por Fernando de Azevedo. Ainda assim, ao ler as páginas da RBE e do BEP, é possível que tenha feito novas relações. Dessa forma, contribuía com a legitimação dos empreendimentos que eram tecidos no sistema público brasileiro que tinham por objetivo reformular a escola e oferecer *novos* conhecimentos ao seu alunado na tentativa de inculcar *novos* hábitos e atitudes que seriam repercutidos tanto nos espaços e tempos escolares quanto nos demais tempos e espaços sociais da cidade do Rio. Segundo Fernandes (2006, p. 234) “a tarefa social da escola, claro estava, era estender a sua influência para além dos seus muros. Já não bastava educar as crianças, mas sim, por meio delas, também influenciar as famílias e toda a sociedade”.

De posse dessas considerações, neste estudo, longe de esgotar todas as possibilidades de abordar a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), me proponho a selecionar aspectos dos prováveis objetivos, interesses e articulações que caracterizaram esse projeto que já foi bastante investigado no campo da História da Educação. A esse respeito, acompanho as reflexões de Clarice Nunes e Marta Carvalho, quando de seus realces referentes à impossibilidade de, ao “fazer a leitura crítica dos documentos [...], falar de tudo, determinar e articular tudo” (NUNES; CARVALHO, 2005[1993], p. 34-35). Desta feita, o próximo capítulo tentará apontar algumas das questões que envolveram a articulação do projeto reformístico da capital, os sujeitos que a ela estiveram envolvidos e, finalmente, a questão que se tomou como central: a escola *moderna*.

CAPÍTULO III

ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: TEMPOS DO MODERNO

O que muda na mudança, se tudo em volta é uma dança
no trajeto da esperança, junto ao que nunca se alcança?

Carlos Drummond de Andrade

A tentativa de se pensar uma Educação *Nova*, frequentemente, vem acompanhada da expectativa de mudança em uma possível contraposição ao que é velho. Nesse “trajeto da esperança”, parafraseando Drummond, o que muda parece ser muito mais importante e significativo rumo ao ansiado. Assim, a novidade idealizada perante as perspectivas educacionais assemelha-se ao par dicotômico entre moderno e tradicional. Ou seja, para se alcançar o *novo* acredita-se na necessidade de enfraquecer o “antigo” e, muitas vezes, discursa-lo como “ruim”.

Essas representações acabam não levando em conta que quaisquer dos lados, a partir de diferentes perspectivas, cria realidades próprias. As palavras de Drummond, também, possibilitam pensar que apesar dos desejos interligados às esperanças está também aquilo “que nunca se alcança”. No caso educacional, as concepções advindas das reformulações da escola pensadas para as crianças do início do século XX ainda têm sido assemelhadas ao ideal de uma rede de transformações que deveriam se afastar dos antigos hábitos seguidos. Nesse sentido, Foucault (2000, p. 341) sublinha que a categoria de moderno é constantemente entendida “como uma época ou, em todo caso, como um conjunto de traços característicos de uma época; ela é situada em um calendário, no qual seria precedida por uma pré-modernidade, mais ou menos ingênua ou arcaica [...]”.

Essa concepção também pode ser compreendida a partir de outro olhar, que tenta pensá-la como a ressignificação do já feito e conhecido. Carlota Boto (2003, p. 388-389) afirma que:

A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. A despeito de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escolar persiste, entre hesitações e apostas, sendo aquilo que, de algum modo, ela já era [...].

Sendo assim, a reunião das iniciativas educacionais idealizadas por diversos educadores não necessariamente tinha por objetivo se desarticular do que já vinha sendo

trabalhado por seus antecessores. Conforme sinalizado por Boto (2003), mesmo que entre diversas hesitações, as práticas discursivas estavam ligadas àquilo que de alguma forma já era tratado pelas gestões anteriores. A escola moderna que se desejava articular tinha muito da trajetória que a antecedeu, uma vez que “a escola estabelece, reproduz e perpetua tradições: tudo ao mesmo tempo; e, mesmo assim, ao longo de gerações [...]”; a situação da cultura escolar enfrenta e incorpora simultaneamente outras culturas, expressas pelo impacto dos meios de comunicação de massa, pela família [...]” (BOTO, 2003, p. 384).

Nesse caminhar, tento me afastar da concepção do moderno entendida como a implementação de um conjunto de atividades – e de métodos pedagógicos – que para serem legitimadas no campo educacional precisam evidenciar que o trabalho realizado por intelectuais que viveram em tempos remotos era “velho” ou “ultrapassado”, dando ênfase à contradição entre *novo* e tradicional. A esse respeito, adquirem bastante pertinência as reflexões de Carvalho (1989, p. 31):

A polarização novo X velho homogeneiza cada um dos grupos em conflito e, por outro lado, assinala os vilões e os heróis da estória. A distribuição dos “fatos” relatados por séries marcadas diferencialmente pelas rubricas “novo” e “velho” é operação suficiente para amalgamar iniciativas díspares, constituindo-se seja como “renovadoras”, seja como “tradicionalistas”. Com tal procedimento, a narrativa opera com a indeterminação semântica dos termos “novo” e “velho”, de modo a neles capturar a significação produzida no relato apologético da história então recente do país.

Enquanto um empreendimento que, para Fernando de Azevedo, estava ligado à cultura, o moderno pode ser interpretado a partir das diferentes demandas que vão se constituindo com o passar dos anos. As questões sociais vão perpassando por outras necessidades e anseios advindos dos processos reformísticos que tomam conta das esferas pública e política e que, também, podem implicar nas educacionais. Logo, a educação moderna que se desenhava a partir das novas gestões que chegaram à DGIP tentava propor reconfigurações, de modo que seus atuais interesses fossem atendidos. Nesse sentido, a escola assumiu um importante papel na tentativa de introduzir valores estabelecidos pelas demandas culturais e sociais. Assim, entendo que as propostas da Educação *Nova* articuladas ao trabalho do Diretor Geral da Instrução Pública visavam “[...] mudanças [que] são, na grande maioria das vezes, mais subterrâneas do que se poderia, a princípio, supor. São, mesmo, quase imperceptíveis as verdadeiras alterações que vão acontecendo, como tendências, nas práticas escolares” (BOTO, 2003, p. 388).

Essa categoria também pode ser apreendida como múltipla, na tentativa de olhá-la “como uma história contínua de constituição e reconstituição de uma multiplicidade de programas culturais” (EISENSTADT, 2001, p. 140). Ainda que o autor esteja se referindo a diferentes formas de apropriação pelos estados-nação, é possível compreender também como as estratégias elaboradas nos díspares momentos históricos que, a partir de necessidades específicas, tentam inculcar outras formas de usufruir o que é moderno. Ou seja, os anseios culturais, e escolares, não necessariamente se afastavam daquilo que já fora realizado, mas envolviam “[...] as (in)certezas vivenciadas por homens e mulheres frente àquilo que lhes era necessário e possível em seus cotidianos” (SILVA; LEMOS, 2013, p. 63).

Desse quadro, a cultura moderna pode estar atrelada aos hábitos cotidianos da população que se articula com essa categoria. Em modos próprios de se pensar, viver e agir, deve estar inculcada na perspectiva de diferentes comportamentos, esses que seriam tomados a partir das demandas advindas da sociedade. Nessa direção, é possível se associar ao pensamento de Foucault (2000) que não entende o moderno enquanto uma ruptura, mas, ao contrário, sugere que o uso do termo deve estar atrelado a um pensamento de atitude moderna, “um modo de relação que concerne à atualidade [...] uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como tarefa” (FOUCAULT, 2000, p. 341-342).

A relação entre a escola que se queria (re)configurar e o moderno do calor dos anos 1920 esteve articulada, principalmente, aos desenvolvimentos urbanos. Década de intensas modificações na paisagem da cidade, talvez seja possível afirmar que era o cotidiano da população o mais afetado. Com as obras que eram realizadas ao mesmo tempo, além das significativas mudanças habitacionais, que pretendiam “limpar” o centro da cidade (SILVA, 2004), a população como um todo – conquanto, em diferentes intensidades – participava da reorganização da urbe e, de alguma forma, se apropriava dessas mudanças. O papel da escola passou a ser pensado como uma possível “[...] tentativa de configurar o cenário moderno, [assim] certo número de estratégias foi acionado, ocasionando interferências tanto no ambiente citadino quanto, e quiçá principalmente, nos modos de ser, pensar e agir da população” (SILVA, 2009, p. 18).

No esforço de se desvincular do passado colonial e imperial, diversos cortiços, vielas, ruelas, dentre outros, foram demolidos e, assim, sob a lógica das ações de governo, seria possível se aproximar do moderno que desenhava um *novo* formato para as ruas do centro e algumas outras localidades da cidade do Rio de Janeiro. No lugar disso, foram construídas pomposas edificações que pretendiam dar outro ar para o lugar e, assim, firmar os aspectos

que tomavam, cada vez mais, forma. Mediante essas demandas, as aspirações escolares passaram a girar em torno dos primeiros anos escolares, pois “[...] exasperava-se no debate educacional da década de 1920 a defesa de que as práticas de escolarização primária poderiam funcionar como dispositivos para ensinar a modernidade e uma atitude moderna à população” (SILVA, 2009, p. 21).

Os comportamentos modernos da população carioca dos anos 1920 deveriam estar associados às iniciativas higiênicas que, naqueles tempos e espaços, ajudavam a compor a paisagem urbana (SILVA, 2009). A determinação de inculcar essas outras atitudes fora sugerida desde a escola primária,

isso porque essa instituição teria as condições de, cotidianamente, despertar, exigir, avaliar aquele conjunto de procedimentos concebido como indispensável para que a modernidade deixasse de ser encontrada, apenas, nas obras de aformoseamento da cidade e passasse, também, a ser percebida, num primeiro momento, nos modos, gestos, falas dos escolares, para em seguida se multiplicar pelo meio social (SILVA, 2009, p. 105-106).

A reforma escolar implementada na capital federal, em termos estratégicos, apontava para as diferentes atitudes que dali por diante seriam necessárias para que o homem vivesse “melhor”, assim como para a configuração social que se desejava influenciar e para “a construção de um imaginário em torno da educação escolar como lugar de realização de um processo de civilização e de *governo* da população [que] fazia parte da própria constituição da *forma escolar moderna*” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001 apud SCHUELER, 2007, p. 92; grifos da autora). A escola passou a ser considerada como peça fundamental no processo que almejava o alcance dos mais variados setores sociais e que pretendia formar cidadãos diferentes dos “antigos”.

Ancorado em tal concepção, este capítulo final abordará: determinados aspectos da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) e algumas das aspirações de Fernando de Azevedo ao utilizar-se do conceito de moderno a fim de conquistar apoio e legitimação, tanto do meio político quanto da própria população; a publicação do texto do educador em quatro periódicos e as possíveis interferências decorrentes do processo de tradução para o português (LEFEVERE, 2007); as propostas curriculares presentes nos Programas para as Escolas Primárias (CAMARA, 2004); e as articulações entre reforma escolar e urbana que influenciaram o projeto educacional da capital brasileira (NUNES, 2020).

3.1 Publicar para legitimar: um texto, quatro impressões

Durante sua trajetória profissional, Fernando de Azevedo esteve muito ligado à imprensa, tendo a oportunidade de colaborar “[...] como jornalista no *Correio Paulistano* (1917-1922), como redator e crítico literário n’*O Estado de S. Paulo* (1923-1926), [e] como integrante do Departamento de Publicidade e Propaganda d’*O Estado de S. Paulo* (1932) (VIDAL, 2020b, p. 7; grifos da autora). No período que esteve à frente da DGIP, recorria sempre a esse meio de difusão, provavelmente, a fim de aumentar o poder de propagação de seus trabalhos e se beneficiando, também, da colaboração de alguns educadores ligados à reforma e aos periódicos. Fosse através de seus artigos, entrevistas, discursos ou conferências, empenhou diversas “[...] ações junto aos órgãos de mídia impressa” (VIDAL, 2020b, p. 7).

Além da publicação do BEP, concentrou esforços em escrever outros artigos a respeito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) e dos empreendimentos que compunham este trabalho, que também tiveram ampla repercussão. Em diversas articulações, “procurava criar fatos políticos e reverter para a sua administração as expectativas geradas pelos jornais, capitalizando apoio público e político [...]. Com o mesmo intuito, forjava a imagem pessoal em que se associavam o educador, o especialista e o patriota” (VIDAL, 2020b, p. 37).

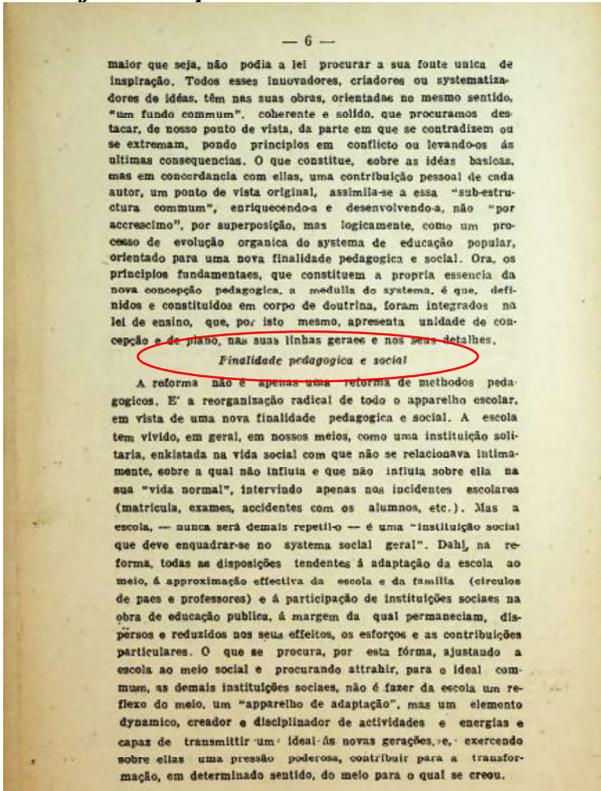
O texto que se seguiu às palavras de Ferrière a respeito da educação brasileira²⁸⁴ foi considerado por Vidal (2020b) como uma das estratégias utilizadas por Azevedo para apresentar seu trabalho reformístico como modelo para os demais estados da federação. Ainda concordando com a autora, considero o artigo *L'École nouvelle et la réforme* (1931) um exemplo dessa empreitada. Foi publicado pela primeira vez como introdução aos *Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias*, em 1929. Em seguida, apareceu na abertura do BEP número 1, de 1930²⁸⁵; nas páginas da PEN, em 1931; e no livro *Novos Caminhos e novos fins*, em 1958²⁸⁶. As quatro publicações aqui selecionadas demonstram uma preocupação por parte do educador brasileiro em fazer suas ideias e iniciativas circularem pelos mais diversos espaços. Teve, então, a oportunidade de unir “[...] os circuitos local, nacional e internacional” (VIDAL, 2020b, p. 34).

²⁸⁴ Foram publicados os artigos de Fernando de Azevedo (*A escola nova e a reforma*) e de Deodato de Moraes (*A escola ativa brasileira do Espírito Santo/L'École active brésilienne d'Espírito Santo*). Trato neste estudo apenas do primeiro, respectivamente.

²⁸⁵ Segundo Vidal (2020b, p. 34), também “[...] foi reproduzido, em São Paulo, na revista *Escola Nova*, órgão da Diretoria de Instrução Pública, então sob o comando de M. B. Lourenço Filho”.

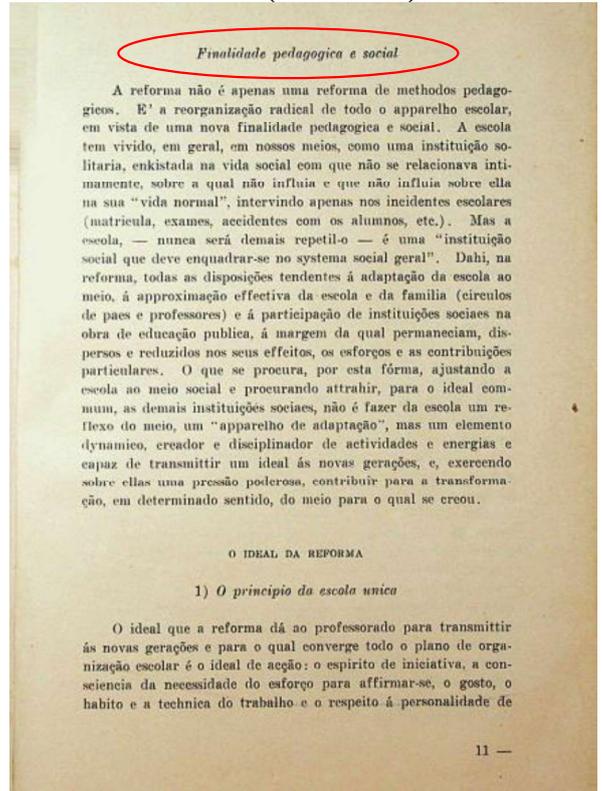
²⁸⁶ Foi publicado na primeira versão, de 1931, e na segunda, de 1958, que é a utilizada neste trabalho.

Imagem 19 – Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias



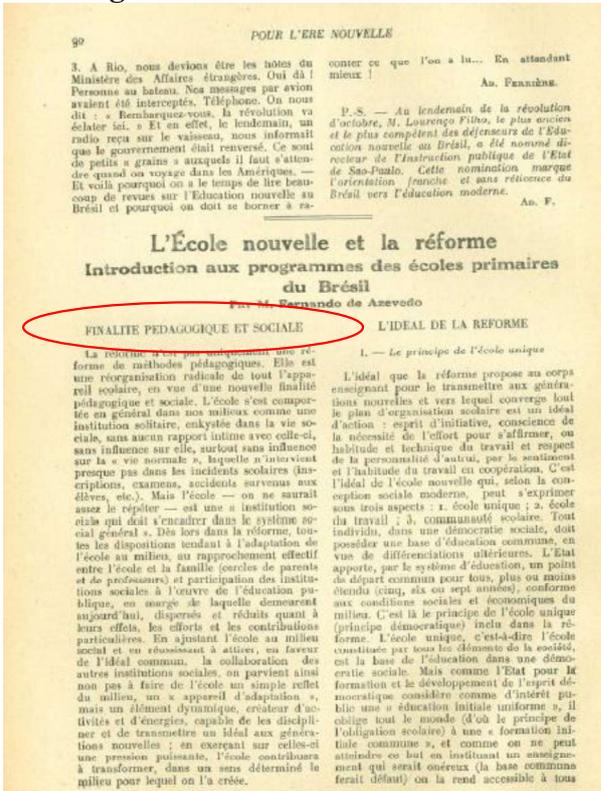
Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Imagem 20 – Boletim de Educação Pública (número 1)



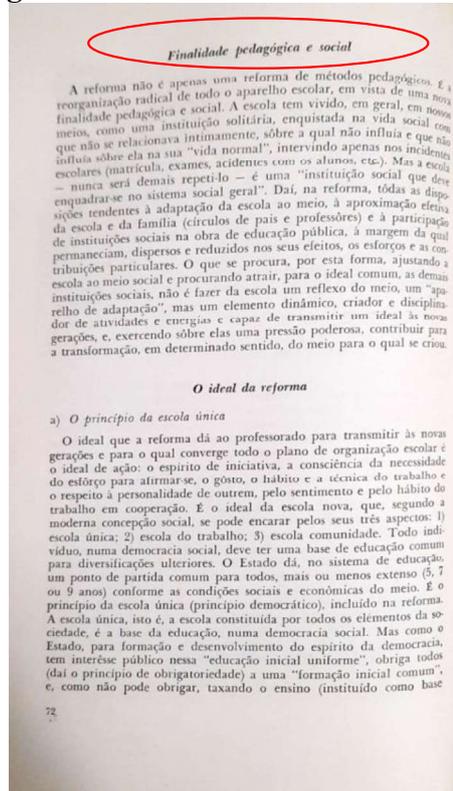
Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

Imagem 21 – Pour l'Ère Nouvelle



Fonte: Azevedo (1931g, p. 90).

Imagem 22 – Novos caminhos e novos fins



Fonte: Azevedo (1958, p. 72).

Apesar de se tratarem de reproduções de um mesmo texto, antes de analisá-las é importante observar que a publicação na PEN foi traduzida do português para o francês, possivelmente de modo a possibilitar a leitura de seu maior público. Conforme comentou em seu diário pessoal, foi o próprio Ferrière quem realizou o trabalho de tradução. Nesse sentido, devemos levar em conta a possibilidade de terem sido feitos ajustes, recortes e adaptações em comparação ao texto original, o que pode ter ocasionado alterações de sentidos ou mesmo diferentes representações do conteúdo que passou a ser visto e interpretado a partir de um olhar em específico: o do tradutor.

Segundo Ferreira (2013, p. 54) “a tradução remete essencialmente para um processo de reescrita e de reorganização dos textos de partida para serem moldados consoante às expectativas do leitor de chegada”. É necessário perceber que quando um determinado sujeito se propõe a realizar uma atividade de tradução as questões culturais e as prováveis intencionalidades estarão envolvidas, uma vez que, a partir daquilo que tem como objetivo ao publicar a versão adaptada, poderá fazer modificações nos termos de modo que seu público-alvo compreenda mais facilmente. A autora também chama a atenção que a

[...] tradução do texto jornalístico não implica apenas uma transferência interlinguística linear de um texto de partida para um texto de chegada. Antes pelo contrário, é um tipo de tradução que necessita de recorrer à reescrita e ao resumo desse [texto de partida] para o adaptar ao novo contexto, onde as expectativas da nova audiência são completamente diferentes (FERREIRA, 2013, p. 14).

A reescrita, envolvida por diversas intencionalidades, “[...] pode fertilizar e promover o desenvolvimento de uma literatura, de uma cultura, de uma sociedade; mas pode também censurar, mal-interpretar, distorcer” (DE BRUCHARD, 2012, p. 3). Elaborada a partir de um determinado entendimento, “toda reescrita, qualquer que seja sua intenção, reflete uma certa ideologia e uma poética, e, como tal, manipula a literatura para que ela funcione dentro de uma sociedade determinada e de uma forma determinada. [...] A reescrita manipula e é eficiente” (LEFEVERE, 2007, p. 11).

Desse modo, compreendo que além de tecer um texto com sua própria interpretação a respeito do trabalho reformístico desenvolvido por Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Ferrière também contribuiu e possivelmente alterou sentidos da versão original a qual teve acesso a respeito do empreendimento brasileiro. Mesmo que, naquele momento, indiretamente, suas opiniões pudessem estar imbricadas àquilo que pôde compreender tanto a partir do que leu quanto em conversas pessoais e por cartas com os educadores brasileiros. Ainda assim, e considerando que tinha outros artigos em mãos, selecionou uma determinada

escrita que representava a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) de forma a possibilitar sua legitimação também no estrangeiro. *L'École nouvelle et la réforme* (1931) se constituiu como a construção de alguns elementos elegidos para caracterizar o empreendimento em questão.

Dividido em alguns subtítulos, o texto descreveu como “Finalidade pedagógica e social” da reforma que esse trabalho não se tratava apenas de ajustes ou adaptações pedagógicas, mas de significativas reorganizações em todo o aparelho escolar, contribuindo com novas propostas e finalidades educacionais e sociais. Sendo assim, a escola se constituiria como um espaço dinâmico, criador e disciplinador, por isto mesmo, contribuindo para a reestruturação dos vários sentidos aos quais estava ligada. Concentrou forças, então, não só na questão curricular e nos métodos de ensino, mas na reconfiguração de todo o aparelho, desde a sala de aula até a administração. A articulação com as demandas da cidade incentivava a necessidade de propor uma educação que colaborasse com os aprendizados básicos para a vida, mas, principalmente, com a formação para o trabalho de acordo com as demandas que, de modo cada vez mais intenso, emergiam na arena social.

“O ideal da reforma” detalhou as divisões que foram pensadas para atender ao alunado. Primeiro com o princípio da escola única, aquela que passaria a ser ofertada a todas as crianças de forma obrigatória e gratuita e que fora fixada em lei pelo período de 5 anos. Durante esse período a ideia era a de que todos recebessem ensinamentos comuns, de modo que estariam sendo preparados a vida em sociedade, assim como para a constituição de uma unidade nacional em que os futuros adultos estivessem aptos a usufruírem dela. Em seguida a escola do trabalho, procurava ensinar técnicas gerais, especialmente aquelas que estavam de acordo com o cotidiano daquele determinado grupo de modo que facilitasse sua inserção no mercado de trabalho. Procurava despertar, então, a atividade criadora tentando estimular e avaliar os interesses pessoais dessas crianças, atrelados as suas necessidades e anseios, assim como a experimentação e investigação que também poderiam contribuir nesse processo. Por fim, a escola em cooperação onde deveria ser estimulado o trabalho em grupo. Compreendendo a reorganização da sociedade baseada no trabalho, procurava incentivar as atividades colaborativas organizando a sala de aula em um pequeno espaço de oficina e oferecendo ao seu público a possibilidade de realizar tarefas coletivas e individuais.

“Novos fins, novos meios” se referia aos princípios e finalidades dos programas da escola que deveriam estar articulados aos propósitos que passavam a ser ansiados. A observação passava a ser um dos pontos principais da atividade escolar, sendo o professor o responsável por estimular essa constante a partir dos sentidos e capacidades de cada um. O

contato com o meio sugeria “o conhecimento do meio ambiente, da natureza, das pessoas, cousas ou actividades circundantes”²⁸⁷ e assim “constitue a base da educação como uma verdadeira sciencia da vida e da patria, que, partindo do meio regional, ao alcance de alumno, e por isto mesmo restricto, se eleva e se amplia sobre os conhecimentos hauridos na experiencia da vida real” (AZEVEDO, 1929, p. 11)²⁸⁸. Esse trabalho também propunha que as disciplinas não fossem ensinadas isoladamente, mas agrupadas a partir dos chamados “centros de interesse”²⁸⁹ (ponto de partida e associação dos conhecimentos dos alunos) assim como a aplicação dos conteúdos fosse estimulada de acordo com as demandas, interesses e tempos dos alunos, sem um limite, mas durante o período em que houvesse interesse por parte do grupo. O papel do professor passou a consistir no estímulo das energias de seu público, de modo a colaborar e orientar suas tendências pessoais.

“Educação física, moral e cívica”, discorria a respeito da preocupação em “[...] preparar o alumno para o trabalho, deve dar-lhe habitos hygienicos, despertar e desenvolver-lhe o sentido da saude e enrijar a sua resistencia physica, para que elle encontre, na sua propria vitalidade e na hygiene do trabalho, a alegria de viver” (AZEVEDO, 1929, p. 13)²⁹⁰. As questões higienistas adquiriam bastante relevo nesse empreendimento reformístico, de modo que a escola estava articulada com a família e o cuidado com a saúde contava com a colaboração de médicos, enfermeiros e dentistas no cotidiano escolar e social. Além disso, entrelaçava-se, também, com as questões cívicas, a fim de formar um cidadão interessado em respeitar a pátria. Era tarefa do professor:

[...] formar-lhe o character; crear e desenvolver o espirito de brasilidade, despertar-lhe a consciencia dos deveres de cidadão, não é, pelo seu alcance, tarefa de um ou varios mestres, mas de ‘todo o corpo de professores’, unidos por um ideal commum e empenhados, por um profundo sentimento civico, em preparar o cidadão capaz de amar a sua terra e revelar, como a prova maior desse amor, o espirito de sacrificio, o desprendimento pessoal, a disciplina e o habito do trabalho. Em uma palavra: o cumprimento do dever (AZEVEDO, 1929, p. 14)²⁹¹.

A fim de preparar o aluno para a vida social e física propunha pensar a escola como uma comunidade em miniatura, de modo que o cotidiano estivesse de alguma forma presente no espaço escolar e que fossem atribuídas matérias e atividades adequadas a essas demandas. Desse modo, o estímulo aos asseios, à ordem, à disciplina, à ornamentação, à organização, à

²⁸⁷ Obedecida a grafia original.

²⁸⁸ Obedecida a grafia original.

²⁸⁹ Cf.: Azevedo (1929, p. 15).

²⁹⁰ Obedecida a grafia original.

²⁹¹ Obedecida a grafia original.

pesquisa e à confecção, assim como aos sentimentos de solidariedade e à cooperação colaborariam na reorganização da escola em sua finalidade pública.

Em “Diversificações ulteriores” assinalava a apreensão em pensar uma educação articulada com o mundo do trabalho. Depois de frequentar a escola única, onde aprenderiam questões básicas, os alunos poderiam ter a oportunidade de passar pela escola do trabalho, na qual eram oferecidos “[...] cursos vocacionaes, os complementares annexos, destinados a completar a educação fundamental, a desenvolver a habilitação geral para o trabalho e a procurar ‘o melhor individuo para cada ocupação e a melhor ocupação para cada individuo’” (AZEVEDO, 1929, p. 16)²⁹². Ainda que não estivessem asseguradas como uma sequência obrigatória para as crianças, foram elaboradas como organismos da educação popular que tinham por objetivo preparar o cidadão e a sociedade para o trabalho.

Por fim, o texto se dedicou a tratar “a eficiência do professorado” a partir do pensamento da *nova* organização da escola e as possíveis *novas* demandas que com o tempo poderiam surgir, como a criação de institutos ou universidades. Nesse sentido, Azevedo acreditava que os professores cariocas ainda não estavam bem preparados para tais exigências, mas poderiam ir se adaptando. Afirmou, então, que poderiam ser introduzidos “[...] novos ideaes e methodos de educação popular, para cuja applicação [...] trazem um alto e claro bom senso, um espirito bem informado, vibratil, aberto ás innovações significativas, e um grande poder de adaptação, só comparável á sua capacidade de dedicação e trabalho” (AZEVEDO, 1929, p. 17)²⁹³.

O artigo, publicado tanto em português como em francês, registrou algumas representações do que foi o trabalho realizado na capital federal. Cercado de diferentes questões que possibilitaram sua constituição e realização, demonstrava alguns dos propósitos que foram elaborados tencionando alcançar a sua aprovação no Conselho Municipal, a sua execução nas escolas e também a sua divulgação como modelo de aplicação pelos outros estados brasileiros. A idealização dos elementos anunciados por Fernando de Azevedo procurava, assim, simbolizar uma escola que se articulava com as ideias da Educação *Nova*. Nesse sentido, sua reprodução intentava demonstrar o interesse em apresentar aspectos positivos acerca do projeto implementado no sistema educacional carioca. Ainda assim, muitas outras questões envolveram a realização da Reforma elaborada para o Distrito Federal e sua população; algumas delas serão exploradas nos próximos tópicos.

²⁹² Obedecida a grafia original.

²⁹³ Obedecida a grafia original.

3.2 Educar e administrar: Fernando de Azevedo à frente da DGIP

As aspirações intentadas pela DGIP para a educação carioca podem ser interpretadas, também, a partir das constantes tentativas de valorizar os trabalhos com a educação primária carioca a fim de “[...] incutir nas crianças e na população ideais de disciplina, higiene, organização e harmonia” (SILVA, 2009, p. 44). Tais iniciativas indiciam o esforço em inventar tradições, uma vez que tinham por objetivo alvitrar normas, valores e atitudes na população que se desejava formar a partir do que era ensinado na escola.

Por tradição, entendo a atividade de estimular e repetir ações que representem os compromissos culturais a serem seguidos pelos grupos sociais. Seguir tais preceitos pode gerar um sentimento de pertencimento, de posição frente aos demais a partir daquilo que é socialmente propagado. Tais atitudes servem de elementos definidores da legitimação de ideias e padrões das comunidades. Nesse sentido,

por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM, 2020, p. 8).

No caso da capital federal, os hábitos deveriam passar a dar maior ênfase para as questões higiênicas e de comportamento, na tentativa de propagar maiores cuidados com os lares e com o próprio corpo, além de incentivar diferentes condutas em lugares públicos. O trabalho implementado a partir da reforma da escola colaboraria com as modificações paisagísticas urbanas quando preparasse o futuro cidadão a se comportar, sob a lógica de governo das populações, de modo adequado.

As demandas urbanas e sociais que começavam a ganhar forma desde, pelo menos, o último quartel do século XIX, tomaram grande força na virada para o XX, especialmente quando pensamos na década de 1920. Assim, outras expectativas foram idealizadas a fim de que a população incorporasse – no sentido mesmo de transformar em corpo (SILVA, 2009) – cada vez mais as reformas implementadas em algumas partes específicas da cidade do Rio de Janeiro. A escola, então, fora o espaço selecionado para colaborar na inculcação dessas tradições inventadas, a fim de reafirmar pensamentos, crenças e estatutos próprios dos tempos em questão. Para tanto, foi organizado um projeto a fim de “[...] produzir consciência intelectual, social e econômica para a vida, garantindo uma formação baseada nos valores

morais e capacitando a sociedade para servir como instrumento de trabalho” (SILVA, 2021, p. 88).

A Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), idealizada por Fernando de Azevedo, já foi problematizada por diversos pesquisadores. Tais investigações colaboraram na divulgação de diversas fontes e diferentes problemáticas de pesquisa perante múltiplos pontos de vista. Nesse sentido, para constituir uma discussão acerca desse assunto tomo alguns desses trabalhos como referências, na tentativa de compreender aspectos desse empreendimento reformístico e algumas de suas especificidades elencadas a partir do relato de Ferrière, entendendo que tal tarefa “[...] significa atentar para os caminhos e descaminhos envolvidos em um estudo” (SILVA; LEMOS, 2013, p. 62).

Em seu trabalho de Pós-Doutorado, realizado no IEB/USP, Silva (2020) empreendeu um levantamento de diversas pesquisas que já se interessaram por diferentes dimensões da trajetória político-intelectual-educacional de Fernando de Azevedo. A fim de que sua pesquisa funcionasse “[...] como um roteiro que estimule a emergência de outras reflexões” (SILVA, 2020, p. 225) anexou, no livro *Fernando de Azevedo em releituras* (2020), mais de 250 investigações que “[...] já se detiveram sobre Azevedo” (SILVA, 2020, p. 225). Para ficar em alguns exemplos, aproximo-me dos estudos de Libânia Xaxier (2002a), André Silva (2016), Marcos Coelho (2016), Merilin Baldan (2015) e Vera Monteiro (2017), a fim de compreender alguns dos debates acerca do empreendimento aqui discutido.

De acordo com Xavier (2002a, p. 123), ciente do poder de influência que emanava da capital do país, o Diretor Geral da Instrução Pública manifestava “[...] clara intenção de promover uma reforma que servisse de modelo para a organização dos sistemas de ensino dos demais estados da federação”. Esse trabalho propunha tornar a escola um lugar comum para as crianças de diferentes classes sociais, estimulando as individualidades e, ao mesmo tempo, a importância da vida em sociedade, assim como criando mecanismos disciplinadores e ordenadores de comportamentos dos professores, alunos e demais sujeitos que estivessem ligados ao espaço escolar (XAVIER, 2002a). A autora destaca ainda que foi constituída uma rede de órgãos executivos “[...] utilizada como instrumento para a constituição de um sistema público de ensino que aproximava a cultura erudita da cultura popular e condicionava a produção de conhecimento a uma política de formação de professores” (XAVIER, 2002a, p. 124).

Silva (2016) sublinhou a preocupação de Azevedo em discriminar os diferentes grupos que compunham o ambiente escolar. Segundo o autor, a educação, enquanto uma atividade civilizadora, alocaria os indivíduos de acordo com a sua classe social que, naquele momento,

estava sendo redesenhada conforme as modificações urbanas iam sendo empreendidas. Tal acepção “[...] contribuiria para a coesão social, uma vez que, ao tornar consciente o papel social de cada indivíduo na sociedade envolvente, facilitaria a reunião diversificada da sociedade, isto é, a consolidação de uma comunidade moral condizente com a reconstrução social almejada” (SILVA, 2016, p. 98).

Acerca da aproximação do idealizador da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) com a imprensa, Coelho (2016) ressaltou que o educador pretendia convencer a opinião pública e legitimar o empreendimento a partir da divulgação de atividades gestoras pelas mídias. Para tanto, concedeu inúmeras entrevistas e discursos tecendo justificativas às ações idealizadas. Na luta pela aceitação e aprovação do trabalho, não só pelos membros dos órgãos públicos, mas, também, pela população carioca, “[...] atribuiu à imprensa um papel político e pedagógico para o convencimento da necessidade de se modernizar a instrução segundo os princípios fundamentais do escolanovismo” (COELHO, 2016, p. 112).

Numa série de iniciativas que envolvia não apenas os aspectos curriculares, mas a reorganização de todo o aparelho escolar, Azevedo apresentava seu trabalho como uma “reforma radical” visto que apostava na “[...] definição das bases científica, pedagógica e social, transformando a escola num instrumento de transformação social e adequada às exigências da nova civilização que se formava” (BALDAN, 2015, p. 65). Nesse sentido, se inspirava nas teorias defendidas por outros intelectuais e nas reformas empreendidas em outros países²⁹⁴.

Lançando olhares para a discussão acerca da formação de professores na referida Reforma, Monteiro (2017) afirmou que a preocupação de Azevedo se centrava, também, na preparação docente, possibilitando um aperfeiçoamento profissional. Para a autora, esses profissionais deveriam estar aptos para despertar o sentimento coletivo, de respeito uns aos outros e o sentimento de valorização social, de modo que tais ensinamentos não se restringissem apenas à sala de aula, mas fossem aplicados na esfera urbana. Para tanto, propôs no projeto de Reforma a construção e instalação de prédios escolares, dentre eles o do Instituto de Educação (atual ISERJ). Segundo Monteiro (2017, p. 53):

A edificação do prédio do Instituto de Educação faz parte desse projeto de construção de instituições construídas nos moldes para adequar-se à Reforma, que

²⁹⁴ De acordo com Baldan (2015, p. 66) “As reformas que influenciaram Azevedo, segundo o próprio autor, constam: a reforma austríaca, a reforma russa, a reforma mexicana e a reforma chilena; entre os teóricos que o influenciaram constam: Dewey, Claparède, Kerchensteiner, Montessori e Decroly, entre outros”.

exigia um prédio próprio e com o máximo de condições higiênicas e pedagógicas, com o propósito de proporcionar ao seu público um ambiente que favorecesse sua formação enquanto indivíduo e profissional.

Sem a pretensão de esgotamentos, tais estudos colaboram com a compreensão dos modos como dimensões da Reforma têm sido interpretadas por pesquisadores do campo. Desse modo, é possível entender algumas das representações que tem sido conferidas ao empreendimento em questão, para, então, tentar iluminar “outras” discussões e apontamentos acerca dessa atividade que tem sido objeto de investigação em diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, cabe aqui esquadrihar problemáticas, a fim de debater as possíveis motivações que, implicadas pelos acordos e compromissos firmados por Adolphe Ferrière com educadores brasileiros, contribuíram para que o suíço manifestasse uma argumentação positiva acerca desse feito.

Logo que assumiu a prefeitura do Distrito Federal, em novembro de 1926, Antonio Prado Júnior convidou Renato Jardim para ser o Diretor Geral da Instrução Pública. Apesar de ter aceitado o convite, não ficou muito tempo no comando da educação carioca, pois, segundo o “Dicionário de Verbetes” do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro (AGCRJ):

No cargo, fez diversas críticas à organização do ensino do Distrito Federal por suas reformas feitas por indivíduos sem formação na área, atendendo a interesses particulares. Em dezembro de 1926, encaminhou um relatório ao Prefeito Prado Júnior lamentando o péssimo estado das instalações das escolas públicas. Tendo sido nomeado Tesoureiro da Caixa de Estabilização, exonerou-se do cargo de Diretor Geral de Instrução Pública em 17/01/1927, e indicou Fernando de Azevedo para substituí-lo no posto (ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, s/d).

Para Silva (2004, p. 106) “essa indicação de Jardim foi bem aceita por Alarico Silveira – chefe da Casa Civil – e Washington Luís – presidente do Brasil –, que resolveram encaminhá-la a Antônio Prado Júnior”. O convite fora oficializado pelo prefeito em algumas reuniões e conversas com Fernando de Azevedo, que aceitou tomar posse no cargo em janeiro de 1927. Segundo Baldan (2015, p. 63), o educador concordou somente depois de acordar “[...] com as autoridades a sua autonomia, como diretor e reformador [...], para realizar uma ‘reforma radical’, uma vez que com o seu conhecimento sobre a realidade da educação brasileira e [...] da capital do país, [...] esta não poderia ser realizada de outra forma”. Naquele momento, o Rio de Janeiro passava a ser governado pela tríade advinda de São Paulo – Washington Luís, presidente; Antonio Prado Júnior, prefeito; Fernando de Azevedo, diretor da Instrução Pública – o que acabou por gerar uma série de discussões. Segundo Vidal (2020b, p. 29) “começava, no Rio de Janeiro, o que alguns jornalistas do período

consideraram como a ‘era dos paulistas’ (ainda que Washington Luís fosse fluminense e Fernando de Azevedo, mineiro)”. Conquanto se acreditasse que na capital existissem nomes aptos a ocupar o cargo da educação, a escolha do gestor municipal esteve implicada em prováveis intenções e interesses políticos.

O grupo que compôs a DGIP contou com a participação de José Getúlio Frota Pessoa, como subdiretor administrativo; Vicente Licínio Cardoso, subdiretor técnico²⁹⁵; Everardo Backheuser, diretor do Museu Pedagógico Central e organizador da Cruzada Pedagógica pela Escola Nova; Francisco Venâncio Filho, assistente técnico; Jonathas Serrano (1885-1944)²⁹⁶, subdiretor técnico, após a rápida passagem de Licínio; além de nomes como Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto (1892-1974)²⁹⁷, Cecília Meireles (1901-1964)²⁹⁸, Paulo Maranhão (1872-1966)²⁹⁹, Nerêo Sampaio (1892-1943)³⁰⁰, Alba Canizares do Nascimento (1893-1944)³⁰¹, Maria Reis Campos, entre outros (VIDAL, 2020a).

Na cerimônia de posse, Renato Jardim comentou da cultura e aptidões do atual diretor e “salientou os conhecimentos do novo auxilliar da administração da cidade, exprimindo uma serena confiança na acção que vae despertar em prol do ensino primario no Districto Federal” (O NOVO..., *O Jornal*, 18/1/1927, p. 5)³⁰². Durante sua fala, Azevedo ressaltou aspectos das primeiras impressões que teve da educação carioca; criticou a organização escolar que vinha sendo delineada; comentou, em linhas gerais, seu programa de ideias; evidenciou aspectos

²⁹⁵ De acordo com Vidal (2020b, p. 44), Lourenço Filho “[...] havia recebido de Azevedo o convite para mudar-se para o Distrito Federal e assumir o cargo de Subdiretor Técnico da Instrução Pública. A nomeação, entretanto, não chegou a ocorrer. Lourenço Filho declinou o convite após quase um ano de hesitação, sendo o cargo sucessivamente assumido por Vicente Licínio Cardoso e Jonathas Serrano”.

²⁹⁶ Participou da diretoria do IHGB e lecionou a disciplina de história no Colégio Pedro II e na Escola Normal do Rio de Janeiro. Sua atuação à frente dos trabalhos da capital federal pautou-se na defesa da educação católica. Cf.: Martins (2015).

²⁹⁷ A educadora brasileira idealizou a Escola Proletária de Meriti (RJ). Militante das causas educacionais de sua época, foi presidente da ABE e integrante da Aliança Nacional Libertadora (ANL). Para Mignot (2010, p. 20) “Armanda emerge de suas reminiscências como uma das mulheres que ingressou na cena política num momento de radicalização ideológica, exercendo a cidadania, experimentando o medo e a violência”.

²⁹⁸ Jornalista, pintora, poeta, escritora e professora brasileira. Embora seja mais lembrada por sua atuação na literatura, foi responsável pela “Página de Educação”, publicada no periódico *Diário de Notícias*, onde eram debatidos diversos assuntos acerca do momento vivido pela Instrução Pública. Cf.: Lôbo (2010).

²⁹⁹ Nascido em Belém (PA), iniciou a vida profissional trabalhando em periódicos e escolas da cidade e chegou a ser eleito deputado federal. Em sua atuação no sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, participou, pelo menos, das gestões de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo. Cf.: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MARANH%C3%83O,%20Paulo.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

³⁰⁰ Foi professor da Escola Normal do Distrito Federal e na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Em sua participação no sistema educacional carioca, também “[...] foi um dos arquitetos que contribuiu para a nova política de edificações escolares no Distrito Federal” (PERES, 2015, p. 69).

³⁰¹ Filósofa por formação, a educadora carioca teve a oportunidade de lecionar psicologia no Instituto de Educação e na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Participou da Academia Brasileira Feminina de Letras, Sociedade Brasileira de Filosofia e Academia Carioca de Letras. Cf.: Silva (2021).

³⁰² Obedecida a grafia original.

particulares de seu plano de reorganização; tratou da higiene, do ensino e da educação física; e de sua pretensão em desdobrar firmes ações.

Imagem 23 – Posse de Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal



Fonte: *O Jornal*, 18/01/1927, p. 5.

Como considerações iniciais, proferidas no discurso de posse, o educador creditou ao corpo de professores cariocas a importância e força para a configuração de novos ideais para o sistema educacional da cidade. Afirmou que advinha desse grupo a energia necessária ao empreendimento que se ansiava. Nesse sentido, destacou que:

Quando o professorado desta capital tem as altas virtudes e as notáveis aptidões que todos proclamamos, a eficiência da administração nasce de um movimento admirável, que não é obra do administrador, mas partirá de baixo como a seiva que sobe nas árvores. Os frutos de que se coroar a administração geram-se e nutrem-se da substância de vossa dedicação inesgotável, de vossa disciplina laboriosa e da riqueza de vossas experiências (AZEVEDO, 1958, p. 30-31).

A fim de tentar perscrutar algumas informações da situação educacional naquele momento, destacou a intenção de promover um recenseamento escolar³⁰³, acreditando que “não se poder[ia] abordar eficazmente o problema da organização do ensino primário e da localização das escolas, sem dados censitários que [dessem] a consciência nítida do número das crianças em idade escolar, distribuídas por todos os recantos do Distrito” (AZEVEDO, 1958, p. 31). A partir daí pretendia organizar seu plano geral de reforma que, primeiro, passaria pelas mãos das autoridades políticas competentes. Consciente do poder de convencimento da imprensa, o discurso do educador pairava sob a argumentação da importância da elaboração de um projeto apto a formar uma rede de ensino baseada no “[...] caráter de uma instituição social, real e viva, e o vigor e a harmonia de um sistema de construção em que as instituições, subsidiárias ou fundamentais, [...] não dissimul[assem], [...] as relações recíprocas de coordenação e subordinação para um objetivo comum” (AZEVEDO, 1958, p. 32).

Naquele primeiro momento, o plano reformístico tinha como objetivo: reorganizar a DGIP; reformar o ensino normal; promover melhor aproveitamento do grupo de 180 professores até então vinculados ao município; construção e instalação de prédios escolares; organização do ensino primário, tornando-o obrigatório e gratuito e ordenando as escolas em três tipos: urbana, rural e marítima, de acordo com os meios em que as crianças estivessem envolvidas; anexação do ensino técnico elementar e pré-vocacional; eliminação de instituições ociosas; remodelação do serviço de inspetoria; e reforma do ensino técnico e profissional, tentando articulá-lo às necessidades de trabalho mais necessárias a cada região de instalação das escolas (AZEVEDO, 1958).

Fernando de Azevedo terminou seu discurso afirmando a intenção de se dedicar, o quanto lhe fosse possível, ao empreendimento que propunha articular naquele momento, fins da década de 1920. Colocando-se sempre à disposição da população, afirmou que estaria “[...] pronto a aproveitar as ocasiões de melhorar o ensino, e, sem [se] deixar esmorecer pelas dificuldades que [pudessem] trazer reveses transitórios, procurar[ia] assegurar o sucesso definitivo, sem ter outras preocupações que a de estudar e traçar um plano nobre e fecundo [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 34) de práticas que pudessem consagrar sua administração. Aproveitando-se da visibilidade que a ocasião lhe proporcionava, firmava, assim, o compromisso de reorganizar o sistema educacional da cidade do Rio, tentando atender o máximo de questões possíveis e propor *novas* iniciativas.

³⁰³ Cf.: Silva (2015) e Paulilo (2007).

Em discurso proferido a 4 de agosto de 1927, no Palácio da Prefeitura, na inauguração do Gabinete do Diretor Geral de Instrução Pública, o educador comentou sobre alguns de seus antecessores, representados nas figuras de Medeiros e Albuquerque (1867-1934)³⁰⁴, Álvaro Batista (1858-1933)³⁰⁵, Antônio Augusto de Azevedo Sodré (1864-1929)³⁰⁶, Antonio Carneiro Leão e o próprio Renato Jardim. Afirmou que as atividades realizadas, até então, deixavam algumas lacunas a serem trabalhadas. Da fala proferida, por possíveis intenções múltiplas, chama a atenção que na contramão de se pensar uma reforma totalmente repaginada Azevedo enfatizou a seguinte questão:

Mas este empreendimento vem sendo felizmente preparado há longos anos pelos nossos antecessores. Aí estão à espera de um organizador os materiais de construção, fragmentários e desarticulados, sem, mas quase todos aproveitáveis e ainda suficientes para a solidez e a grandeza das instituições educativas. Não será preciso, por isto, um reformador de rasgos originais. Bastará apurar o ouvido para auscultar as necessidades, os defeitos e as aspirações que estão na consciência de todos e meter mãos à obra hercúlea da reconstrução (AZEVEDO, 1958, p. 37).

Fazendo uso de uma estratégia retórica que sublinhava uma gestão que havia acabado de começar, não abriu mão de creditar aos colegas que o antecederam no cargo caminhos já iniciados e que poderiam ser continuados e/ou reconfigurados sob sua direção. Ainda nessa oportunidade, Azevedo deu atenção especial à administração de Carneiro Leão, afirmando que “o seu interesse apostolar pelo problema da educação, a sua vitalidade inovadora, o seu entusiasmo comunicativo e a sua pertinaz atividade [...], mantiveram, durante quatro anos, os meios do ensino em vibração permanente [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 37). Salientou também que foi Carneiro Leão capaz de agitar a opinião pública, preparando-a para colher bons resultados de uma Reforma educativa que estava às vésperas de ser realizada. Seu trabalho foi comparado ao de um semeador, que vai cultivando as sementes em terra lavrada e possibilitando uma retribuição multiplicada (AZEVEDO, 1958). A menção a Carneiro Leão também foi feita por Ferrière, ao elogiar sua importância na arena educacional carioca.

Antonio Carneiro Leão foi Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre os anos de 1922 e 1926. Durante sua gestão, tentou articular um projeto de reforma que

³⁰⁴ O pernambucano “ao longo de sua trajetória, atuou como – literato, imortal e fundador da Academia Brasileira de Letras, jornalista, político – participou da instauração da república e foi deputado estadual por Pernambuco [...]” (VARELLA, 2018, p. 21).

³⁰⁵ Além da atuação no sistema educacional carioca, foi revisor do jornal *O Globo* e fundador do Clube Evolucionista e do Clube 20 de setembro, defendendo as causas abolicionistas e republicanas. Na esfera política, ocupou o cargo de deputado federal. Cf.: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BATISTA,%20%C3%81lvaro.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

³⁰⁶ O médico e político brasileiro chegou a exercer o cargo de prefeito do Distrito Federal. Durante sua atuação na educação, entre outros, foi professor de medicina pública da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, onde também era diretor médico. Cf.: Tavares (2014).

colaboraria com *novas* iniciativas para a educação carioca. Para Paulilo (2001, p. 9) “a reforma Carneiro Leão se deteve na infraestrutura do aparelho escolar da capital, procurou modificar-lhe o funcionamento, prestou-se a qualificar as funções da instrução pública no sentido de fazê-la tender para um sistema de educação”. À frente desse trabalho lançou mão de pensar especificidades para a escola que se desejava formar naquele momento. Escreveu ao, então, prefeito Alaor Prata (1882-1964)³⁰⁷ uma justificativa do plano de reforma. Nele, afirmou que dois anos à frente da Instrução o fizeram perceber a necessidade de uma Reforma para a Educação Pública da capital do país. No documento, publicado no apêndice 1 de seu livro *O ensino na capital do Brasil* (1926, p. 217), consta: “a reforma visa a reorganização de todo o aparelho escolar do ensino, embora, na generalidade, os fundamentos permaneçam intactos. [...] embora vise determinados pontos, não deixei de tratar de tudo quanto nos pudesse dar uma impressão de conjuncto [...]”³⁰⁸.

Durante sua gestão a educação aconteceria em cerca de sete anos. Assim, suas propostas foram elaboradas para acolher todo esse percurso escolar. Elencou iniciativas que visariam atender: o jardim de infância; o ensino primário; o ensino noturno; o ensino normal; a orientação profissional pela escola; o gabinete de orientação; o ensino profissional; o curso de aperfeiçoamento; a inspeção escolar; o prédio escolar; o ensino particular; o professorado; os internatos; e pensões para estudantes pobres. O projeto contava com cerca de 44 artigos.

Das disciplinas, o programa traçado dava ênfase aos conhecimentos de: linguagem (narrativas; recitação; vocabulário; palavras cognatas; declamação; biografias; elocução); aritmética (unidade; metro; numeração romana; cálculos de médias; números cubos; proporções; regra de desconto); geometria (esfera; quadrado; trapézio; ângulos; coordenadas; poliedros; noções de agrimensura); desenho (desenho espontâneo; desenho natural; desenho decorativo; desenho de imaginação); trabalhos manuais e economia doméstica (modelagem; costura; dobras; tecidos; jardinagem; *tricot*; *slojd*); geografia (distância; planta simples; viagens; rios; amazônia; continentes americanos; rochas); história (vida; transporte; folclore carioca; história do distrito federal; colonização do Brasil; conquista da América; idade média); educação moral e cívica (bandeira nacional; o governo da casa e o da escola; autoridades na cidade; formas de governo; os três poderes; forças armadas; indústrias); higiene e ciências físicas e naturais (asseio individual; o pelotão da saúde; animais não

³⁰⁷ Engenheiro e político brasileiro, durante sua trajetória profissional também atuou nos periódicos *O Triângulo*, *Gazeta de Uberaba*, *Lavoura e Comércio*. Filiado ao Partido Republicano Mineiro, foi vereador, deputado e, posteriormente, prefeito da capital do país. Cf.: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRATA,%20Alaor.pdf>. Acesso em 22 set. 2021.

³⁰⁸ Obedecida a grafia original.

domésticos; asseio da cidade; fusão e solidificação; gravidade; peso específico); educação física (exercícios de respiração; exercícios de ginástica sueca; exercícios com bastões; exercícios naturais; jogos); música (marchar; vocalização; canções; solfejo; audição de hinos).

O empreendimento de Carneiro Leão não “saiu do papel”³⁰⁹. Paulilo (2007) destaca que a prefeitura não o enviou ao Conselho Municipal, obrigando o educador a tentar organizar o ensino dentro da realidade possível. As articulações políticas necessárias nesse processo não foram conseguidas, o que pode ter colaborado para o não desenvolvimento da iniciativa. A esse respeito, Carneiro Leão foi aconselhado pelo prefeito a registrar tudo quanto fosse possível de seu trabalho para fins de “comprovação” futura. *O ensino na capital do Brasil* (1926) reuniu, então, essa empreitada:

Mais de uma vez, diante das dificuldades invencíveis por mim encontradas na administração, o Prefeito aconselhou-me a anotar, com seriedade, tudo quanto procurando fazer o não pudesse, para mais tarde, no computo dos trabalhos feitos, declarar os motivos da impossibilidade de certos planos, ou realizações (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 6)³¹⁰.

A análise de alguns aspectos dos projetos reformísticos de Fernando de Azevedo e Carneiro Leão discutidos até aqui permitem perceber muitas semelhanças entre os dois trabalhos. Segundo Paulilo (2001, p. 22) ambos educadores tinham por objetivo “recompor o sistema produtivo e delinear um civismo de cunho nacionalista a partir da remodelação do aparelho de ensino da cidade [...]”. Nesse sentido, também é possível compreender as discussões tecidas desde a introdução que, baseadas em Popkewitz (1997) e Vidal (2007), interpretam o dispositivo de uma reforma como um empreendimento centrado, especialmente, nas tessituras e nos ajustes necessários para sua articulação, implementação e legitimação.

A partir do que já foi argumentado, é possível perceber que Fernando de Azevedo dispunha de uma forte rede de sociabilidade e de solidariedade, questão que poderá ser indiciada a partir da discussão da aprovação de seu plano de reforma. Ainda que houvesse aqueles contrários ao que era sublinhado pelo educador, é provável que seu apoio fosse ainda maior ou mesmo que, a partir de configurações favoráveis e/ou necessárias, alguns sujeitos tenham optado pelo aceite. Por ora, após levantamento da configuração idealizada por Carneiro Leão em seu projeto, é importante tentar compreender determinados desdobramentos dos embates enfrentados por Azevedo e outros membros do Conselho e a organização do Decreto que entrou em vigência durante sua gestão. Embora este estudo não tenha por

³⁰⁹ Até fins de seu mandato de diretor ficou em vigência o Decreto nº 981, de 2 de setembro de 1914, que foi apenas sendo modificado em vários pontos.

³¹⁰ Obedecida a grafia original.

objetivo discutir os pormenores envolvidos na aprovação, leva em consideração a relevância de que interpretá-lo em sua amplitude requer perceber a necessidade da constituição de “[...] medidas auxiliares para a sua efetiva execução [...], pois é somente no efetivo exercício da lei que as contradições se revelam, as resistências aparecem, e os mecanismos de burla passam a ser utilizados por parte dos envolvidos com mais frequência” (CASTANHA, 2011, p. 320)³¹¹.

Ao apresentar o projeto para o prefeito Antonio Prado Júnior, é provável que Azevedo não supunha a negatividade inicial que seria causada por parte dos membros do Conselho Municipal. Para Penna (2010, p. 44) a “recepção negativa seria talvez a maneira cortês de se qualificar o verdadeiro faroeste que se travou na assembleia dos edis tentando bloquear de todos os modos o projeto [...]”. A exposição de todos os pontos foi feita pelo próprio Azevedo e “terminou em tumulto, tiros e ordem de se evacuarem as galerias” (PENNA, 2010, p. 44). A ocasião se deu no dia 22 de outubro de 1927. Cabe destacar que outro acontecimento já havia marcado a apresentação do educador. A suspensão da sessão em data anterior (15 de outubro) a pedido de Dioclecio Duarte (1894-1975)³¹² em virtude das comemorações do centenário do ensino primário, o que “[...] impedira Azevedo de lançar o projeto naquele dia, fazendo-o rever a estratégia cuidadosamente traçada” (VIDAL; FARIA FILHO, 2002, p. 45).

Questões políticas e de interesses eram o forte daquele momento e impediram a primeira tentativa de aprovação do trabalho idealizado por Azevedo. Segundo Xavier (2007, p. 147) “o ponto nevrálgico da discórdia entre Fernando de Azevedo e alguns membros do Conselho Municipal foi a demissão dos professores contratados sem concurso público e a negativa do reformador em contratar os professores ‘apadrinhados’ pelos vereadores”³¹³. Parte desses sujeitos tentava negociar seus votos positivos a partir da garantia de ficarem com 50% das nomeações, o que não foi aceito por Azevedo. No calor dos acontecimentos, “surpreendentemente, Maurício de Lacerda, que a princípio o atacara violentamente, reconhece[u] o alcance do projeto e lhe d[eu] seu voto de confiança” (PENNA, 2010, p. 44), colaborando para uma nova articulação. Sendo assim,

³¹¹ Essas medidas auxiliares se referem às leis complementares, diretrizes, resoluções, pareceres, instruções, portarias, avisos etc.

³¹² Logo no início da trajetória na política, foi eleito deputado estadual pelo PRF do Rio Grande do Norte e, posteriormente, deputado federal. Em sua atuação pela capital brasileira, foi presidente do Banco Aliança e do Banco Central-Mercantil, assim como redator e colaborador de alguns periódicos: *Diário de Notícias*, *Jornal do Brasil*, entre outros. Cf.: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/duarte-dioclecio-dantas>. Acesso em 22 set. 2021.

³¹³ A título de exemplo, cabe destacar o caso de Jayme Pombo Bricio Filho, conforme discutido por Silva (2004, p. 33): “[...] era professor de Química da antiga Escola Normal, localizada no Largo do Estácio. Durante a administração de Fernando de Azevedo, segundo Paschoal Lemme, foi afastado do cargo no processo de ‘[...] renovação dos quadros de professores pela abertura de concursos para todas as cátedras vagas, criadas pela Reforma, ou resultantes das demissões dos docentes, cujas nomeações foram consideradas irregulares’”.

a situação só teve solução no último dia do ano, em 31 de dezembro de 1927, depois que Maurício de Lacerda dispôs-se a obstruir, dias e dias seguidos todos os projetos, inclusive o orçamento de 1928, até que o Conselho decidisse aprovar o projeto de reforma da instrução. A não aprovação do Orçamento do ano vindouro inviabilizava todo e qualquer outro projeto, criando um grave problema para o Conselho como um todo. O Prefeito chegou a cogitar a renúncia do cargo, porém, na última hora, a reforma e também o orçamento acabaram sendo aprovados.

Muitos dispositivos haviam sido incluídos no projeto que o desfiguravam. Contudo, a estratégia adotada pelo grupo liderado por Fernando de Azevedo foi pela aprovação do projeto com os dispositivos que não puderam ser negociados no Conselho para, mais tarde, identificá-los e levar o Prefeito a vetá-los. Após alguma hesitação, o Prefeito vetou um total de aproximadamente quarenta dispositivos, medida essa que foi mais tarde referendada pelo Senado Federal (XAVIER; FREIRE, 2002, p. 12-13).

Em entrevista dada ao jornal *A Patria*³¹⁴, em 28 de outubro de 1927, publicada no livro *Novos Caminhos e Novos Fins* (AZEVEDO, 1958, p. 225), Fernando de Azevedo afirmou:

O intendente Maurício de Lacerda que não se filia a nenhuma das correntes políticas do Conselho, colocou nobremente a questão acima dos interesses partidários, assumindo uma atitude francamente favorável à iniciativa do poder executivo. Com esse gesto de alto patriotismo, o Sr. Maurício de Lacerda quis significar que todas as forças políticas do Conselho devem ensarilhar as armas partidárias e fundir-se num corpo único para dotar o Distrito Federal de um código de educação pública, que, pelo seu espírito de unidade e pela sua estrutura orgânica, sólida e atual, seja um exemplar perfeito de legislação educacional.

Já a matéria do *O Jornal*, de 23 de outubro de 1927, também presente em *Novos Caminhos e Novos Fins* (AZEVEDO, 1958, p. 246), publicou que:

A pedido do Sr. Maurício de Lacerda, as comissões reunidas resolveram mandar publicar edital dando prazo aos interessados para apresentação de sugestões sobre a reforma, e determinaram, ainda, que o anteprojeto será adotado como projeto das comissões e publicado, na íntegra, no órgão oficial.

Quando o Diretor da Instrução, ao fim de cinco horas de exposição e debates, declarou terminado o seu trabalho, oferecendo-se, ainda, para, nas reuniões seguintes, prestar informações e fornecer documentos que os intendentes possam desejar, o Sr. Maurício de Lacerda solicitou a palavra e, em ligeiro discurso, que causou sensação, propôs fosse incluído na ata um voto de agradecimentos ao Sr. Fernando de Azevedo, por comparecer perante as comissões reunidas para expor os propósitos da administração com a reforma, justificando lealmente o seu trabalho e atendendo, com sinceridade e elevação, a todas as perguntas dos intendentes.

Esse exemplo – frisou o Sr. Maurício de Lacerda – de colaboração da administração com o Poder Legislativo, constitui uma grande lição moral para o Distrito Federal e para o Brasil.

³¹⁴ O periódico carioca foi fundado no ano de 1902 e funcionou até 1940. Publicado diariamente, no período da manhã, inicialmente caracterizou-se pelas publicações literárias. Não se esquivando dos aspectos políticos, tornou-se porta-voz da Aliança Liberal. Cf.: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/P%C3%81TRIA,%20A.pdf>. Acesso em 23 set. 2021.

As comissões reunidas aprovaram unanimemente a sua proposta.

A vitória de Azevedo frente aos seus opositores garantiu que o plano traçado fosse aprovado na íntegra, ainda que após muitas discordâncias e disputas. A esse respeito, os estudos de Sirinelli (2003) colaboram com a compreensão de que as reuniões de grupos de intelectuais, grupos políticos, ou outros, são caracterizadas também pelos embates que envolvem seus interesses e necessidades. Ainda que relacionados por uma causa de cunho maior – a educação –, não deixaram de ter momentos de lutas para que seus, diferentes, objetivos fossem atendidos. Nesse caso em específico, é provável que a força favorável a Azevedo tenha sido possível também pelo grande apoio dos, então, prefeito e presidente, dentre outros sujeitos que concordavam com a causa. A Lei do ensino foi aprovada sob o Decreto 3.281 de 23 de janeiro de 1928 e, após as questões elencadas, regulamentada sob o Decreto 2.940 de 22 de novembro de 1928.

Quadro 9 – Divisão do Decreto que regulamentou o ensino municipal do Distrito Federal

PARTES	ARTIGOS	TÍTULOS
Do ensino geral	1-79	da compreensão do ensino
		da direção, orientação e fiscalização do ensino
		do ensino particular
		do ensino particular subvencionado
Do ensino público primário	80-149	do caráter e finalidade do ensino primário
		da gratuidade e da obrigatoriedade escolar
		do cadastro escolar
		dos estabelecimentos públicos primários
Do curso normal	150-267	das escolas normais
Do ensino técnico profissional	268-394	das escolas profissionais em geral
		da escola tecnológica de mestres e contra-mestres
		do laboratório de psicotécnica e orientação profissional
		do ensino profissional masculino
		do ensino profissional feminino
		das fundações particulares
Do ensino doméstico	395-404	das escolas domésticas
Dos cursos populares noturnos	405-419	da sua finalidade e organização
Da educação artística teatral e musical	420-440	da finalidade da educação artística
		da escola dramática
		da educação musical nas escolas

		públicas
Da higiene física do aluno e da higiene escolar	441-615	da educação física e sua organização da inspeção médica e dentária escolar da assistência higiênica das crianças da escola primária e higiene infantil da assistência social, alimentar e sanitária das edificações e instalações escolares
Das escolas especiais para educação de anormais	616-622	da sua natureza e organização
Das instituições auxiliares de ensino	623-666	do Boletim de Educação Pública da literatura pedagógica das bibliotecas e museus escolares do cinema escolar e do rádio do escotismo do intercâmbio interestadual e internacional escolar
Das disposições relativas aos funcionários técnicos e administrativos do ensino	667-735	dos direitos e deveres dos funcionários do ensino das faltas de exercício e das substituições dos funcionários de ensino
Do fundo escolar	736-740	da sua constituição e aplicação
Das disposições finais	741-764	das disposições gerais e transitórias

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O documento tentou apreender as diferentes instâncias que envolviam a educação carioca, que iam desde os jardins de infância ao ensino técnico³¹⁵. Em relação ao projeto desenhado por Carneiro Leão (44 artigos), o de Azevedo tinha um número muito mais significativo de artigos, provavelmente no esforço de sublinhar aspectos minuciosos de cada ponto. O Decreto 3.281 contou com 403 artigos, já o Decreto 2.940, com 764. Os desdobramentos do último, respectivamente, concentravam-se em tratar: da direção geral do ensino; Diretoria Geral de Instrução Pública; escolas nucleares; grupos escolares e escolas fundamentais; promoção dos alunos e conclusão do curso primário; matrícula nos estabelecimentos públicos primários; cursos complementares; fins e organização das escolas normais; escola normal rural; matrícula nos cursos normais; aulas e seu regime; exames; corpo docente; concurso para o provimento de cadeira; pessoal administrativo; escolas anexas; curso de férias; finalidade e organização das escolas profissionais; pessoal docente e administrativo; matrícula nas escolas profissionais; regime de aulas e exames; seção industrial

³¹⁵ Os Jardins de Infância deveriam atender as crianças a partir de 4 anos completos e 7 incompletos e as Escolas Maternais as entre 2 anos completos e 4 incompletos. Os demais ensinos teriam diferentes durações: primário 5 anos; vocacional 2 anos; normal 5 anos; técnico profissional 4 anos; e doméstico 4 anos (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipais e Vetos*, 1928).

e do patriotismo das escolas profissionais; curso complementar anexo; relações entre as escolas profissionais e o meio social, fins e atribuições do Conselho Escolar; escola profissional agrícola; escola profissional de obras em madeira, madeira artística e obras anexas; instituto profissional eletro-técnico e mecânico industrial; escola profissional de artes gráficas; escola profissional mecânica; escola profissional de construção; escola profissional de pesca; escola profissional comercial; escolas profissionais femininas; ensino doméstico; cursos populares noturnos; escolas anexas de bailados e canto coral; escola de formação do professorado especializado; inspeção médica escolar; comissão de instrução de saúde; inspeção dentária escolar; escolas ao ar livre; colônias de férias; escolas maternais e creches; internatos de assistência; caixas escolares; cooperativas e caixas econômicas escolares; associações periescolares; faltas de exercício; substituições. Além disso, sob o Decreto 3.281, o projeto anexava ao final seis tabelas com vencimentos anuais dos seguintes grupos de profissionais: diretoria geral, repartição do almoxarifado, ensino primário, ensino normal, ensino profissional e curso popular noturno.

Para firmar o comando, inspeção e a gerência, reuniu uma equipe de profissionais que, segundo Paulilo (2001, p. 33), teve como principal finalidade “[...] tornar o sistema público de ensino uma instância do poder público na reformulação do sistema produtivo, na formação de uma identidade nacional e na conformação moral dos hábitos e condutas da criança carioca e brasileira”. Esse projeto esteve ligado com diferentes contornos políticos, sociais e educacionais, pois, para Coelho (2016, p. 110), “[...] Azevedo encaminhou o trabalho sob três perspectivas: o diagnóstico da situação educacional do DF [...]; a reformulação do arcabouço legal vigente [...]; e, por fim, procurou manter-se próximo à opinião pública [...]”. Seu empreendimento tentava articular os interesses educacionais, políticos e a aceitação dos sujeitos envolvidos no projeto, de modo particular, e da população, de modo geral. Conforme consta no artigo 82, a escola, então, seria assim organizada:

- a) como vestíbulo do meio social, para influir sobre ele, integrando as gerações na comunidade pela adaptação crescente da escola às necessidades do meio, prolongando sobre o lar a sua ação educativa e aparelhando-se para reagir sobre o ambiente, por um programa de educação moral que tenda ao desenvolvimento de qualidades e a reação contra defeitos dominantes no meio social;
- b) como verdadeira escola do trabalho para fim educativo ou escola comunidade, em que se desenvolva o sentido da ação, o gosto do trabalho manual, o sentimento de cooperação e o espírito de solidariedade social;
- c) para atrair e acolher, sem distinção alguma, crianças de todas as proveniências e contribuir eficazmente para atenuar e quebrar o sentimento isolador de diferenças sociais, criadas pelas diferenças de situação econômica (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipaes e Vetos*, 1927, p. 736).

Em muitos de seus discursos, reunidos no livro *Novos caminhos e novos fins* (1958), Fernando de Azevedo procurava ressaltar sua intenção em relacionar a educação a tudo o que de mais moderno fosse possível na articulação com o meio. O trabalho da Reforma tinha como forte expressão o uso das categorias moderno(s)/moderna(s), conforme é possível ver no quadro abaixo, pois “forjando uma ruptura entre um passado remoto que se fazia atual e os desafios a enfrentar na modernização da escola carioca, Azevedo desenhava o plano de reformulação do ensino que propunha como *novo*” (VIDAL, 2007, p. 16; grifo da autora).

Quadro 10 – Uso das categorias moderna(s)/moderno(s) nos discursos proferidos por Fernando de Azevedo

TERMO	QUANTIDADE	PÁGINA	TEMA
Modernas	30	21	A unidade e o equilíbrio de uma reforma radical
		30	As primeiras impressões
		32	Linhas gerais de um programa de ideias
		36	Obra por que todos clamam
		38	Período de agitação fecunda
		46	A escola primária na sua concepção moderna
		62	A necessidade de uma reforma radical
		63	As novas diretrizes da reforma
		71	A escola nova e a reforma
		85	A “organização interna” da escola, de acordo com a nova finalidade social
		94	A formação do professorado e a reforma
		96	A escola normal, instituto de formação profissional
		101	Mas, cultura que não renova...
		108	A sociologia nos domínios da educação
		119	A arte, na sua função social e a escola nova
		127	A música, o teatro e a dança no sistema de educação popular
		142	A instalação das instituições escolares e a nova política de educação
		152	A educação profissional e a reforma
		154	O estado atual da questão
		160	As novas bases e diretrizes da educação profissional
		165	A formação do professorado técnico
		166	A formação do professorado técnico
		166	A educação doméstica e sua função social e econômica
168	Reconstruindo sobre ruínas de erros acumulados		
170	A saúde e a escola nova		
172	O problema da saúde e a escola nova		
216	A maior tentativa de organização do ensino		

			popular
		217	As ideias do diretor da instrução
		225	O problema nacional da educação popular
		239	A exposição
Modernos	12	45	A unidade orgânica de um plano de remodelação
		81	A socialização da escola
		104	O papel das mulheres na educação popular
		132	A política de edificações escolares
		142	Sob o impulso generoso de um mesmo movimento
		144	A reforma numa visão de conjunto
		146	A atividade fecunda dos governos fortes
		180	As visitadoras sanitárias e o meio social
		200	Sem direção intelectual e moral, não há vida política possível
		227	O problema nacional da educação popular
		255	Exposição na conferência educacional de diretores de instrução, no Rio de Janeiro, em setembro de 1950
Moderna	21	46	A escola primária na sua concepção moderna
		48	A escola do trabalho educativo e a escola do trabalho profissional
		52	A civilização atual e as necessidades nacionais
		57	O aspecto técnico da questão
		72	O ideal da reforma
		82	O aspecto social da reforma
		97	A escola normal, instituto de formação profissional
		106	As duas faces de um único problema
		124	O ambiente da escola e a educação estética do povo
		139	As novas construções escolares
		143	A reforma numa visão de conjunto
		145	Govêrno educador, por excelência
		155	O estado atual da questão
		156	Enfrentando de perto o problema
		174	A saúde e a civilização atual
		184	As praças de jogos para crianças e os parques-escolas
		184	A política preventiva pelo exame periódico
		192	Período “heróico” da educação no distrito federal
		202	Ciclo de renovação, que não se encerrou
		223	A reforma do ensino
Moderno	9	57	A instrução pública no distrito federal
		102	O educador que exige a reforma
		132	A política de edificações escolares
		199	Para uma larga “sondagem” de valores

		humanos
	200	Sem direção intelectual e moral, não há vida política possível
	217	As ideias do diretor da instrução
	223	A reforma do ensino
	250	Carta do senador Godofredo Viana

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na tentativa de perscrutar formas que Azevedo utilizou as categorias de moderno(s)/moderna(s), seleciono algumas de suas retóricas publicadas no livro *Novos Caminhos e Novos Fins* (1958). Em seu discurso de posse, no dia 17 de janeiro de 1927, ao tratar das “linhas gerais de um programa de ideias”, afirmou que para se afastar de esforços mal coordenados era necessário organizar um plano de ensino capaz de conferir um caráter social, real e vivo às instituições que seriam modeladas pelas ideias modernas de educação. No discurso pronunciado no salão do *Jockey-Club* por ocasião de um almoço preparado para o educador, a 8 de setembro de 1927, comentava da “escola do trabalho educativo e a escola do trabalho profissional”, quando realçou que a concepção moderna procurava “[...] fazer da escola primária um instrumento de educação moral e cívica das massas e um aparelho capaz de dotá-las de elementos de valor para a luta pela vida [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 48). Na oração proferida no almoço promovido durante a 1ª Convenção dos Rotarianos do Brasil, no *Rotary Club*, em 11 de dezembro de 1927, ao referir-se às “novas diretrizes da reforma”, declarou que a inovação conferida à Reforma radical da capital havia imprimido um idealismo “renovador” nas escolas primária e profissional modeladas pelas modernas concepções de educação. Em conferência realizada por iniciativa da FNSE, a 21 de novembro de 1929, referindo-se ao “aspecto social da reforma”, informou que uma Reforma moderna compreende e resolve os problemas da educação face às adversidades do momento. Na conferência realizada na Sociedade de Educação, em 26 de fevereiro de 1930, comentando do “ambiente da escola e a educação estética do povo”, asseverou a arquitetura moderna como aquela “[...] livre de qualquer tradição” (AZEVEDO, 1958, p. 124). No discurso que deveria ter sido pronunciado na inauguração do edifício da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 12 de outubro de 1930, comentaria da “reforma numa visão de conjunto”, alegando que a complexidade da civilização moderna é sujeita a transformações constantes e obriga os povos a aproximarem-se da escola o máximo que puderem. Na conferência realizada na Escola de Comércio Álvares Penteado, a 23 de setembro de 1931, a respeito da “formação do professorado técnico”, reiterou que a Reforma alcançaria seus fins quando oferece preparação científica aos professores “[...] dotando-os das modernas tendências educacionais

em forma experimental [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 165). Na ocasião da conferência pronunciada durante a sessão inaugural da Semana da Criança, no Teatro Municipal de São Paulo, em 12 de outubro de 1931, sobre “a saúde e a civilização atual”, ratificou que à educação moderna cabia a função de “[...] aparelhar o indivíduo de uma sólida armadura de hábitos higiênicos e de músculos, na luta em defesa de sua saúde, contra as surpresas e as hostilidades do meio social” (AZEVEDO, 1958, p. 174). A oração proferida na sessão solene da ABE para comemorar o décimo aniversário da Reforma, a 23 de janeiro de 1938, em “sem direção intelectual e moral, não há vida política possível”, deteve-se aos meios modernos de transporte que, naquele momento, eram o automóvel, o aeroplano e o dirigível.

Em sua obra, ao discutir “o ideal da reforma”, atribuiu a ideia de uma concepção moderna aos três princípios que nortearam seu trabalho: escola única, escola do trabalho e escola comunidade. Ao referir-se à “nova política de edificações escolares”, declarou que um caráter científico e moderno conferido às instituições poderia “[...] imprimir um espírito claro de finalidade pedagógica e social e um sistema completo e eficaz de medidas e processos para a realização de seus fins” (AZEVEDO, 1958, p. 132).

Na entrevista dada à *O Jornal*, em 7 de outubro de 1927 – também publicada no livro *Novos Caminhos e Novos Fins* (1958) –, afiançou as ideias modernas de educação como aquelas que “[...] a escola deve ser não a ‘escola-teórica’, de conformidade com a concepção burguesa, mas a ‘escola-ativa’ ou ‘escola do trabalho’, denominada também ‘escola comunidade’, em que os alunos devem ser preparados para a vida social e para o trabalho produtivo [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 216). Na declaração dada para o periódico *A Noite*, em 21 de outubro de 1931, afirmou que a moderna organização da educação popular não se restringia ao “ensino propriamente dito”, mas procurava atender todos os aspectos da vida social.

Em um esforço de síntese, pode-se afirmar que os prováveis sentidos almejados por Fernando de Azevedo ao empregar tais categorias nos seus discursos, entrevistas e palestras passavam pela tentativa de enfraquecer os trabalhos anteriores. Nesse sentido, afirmava que as escolas primárias “[...] sem uma visão aguda de nossas realidades e sem qualquer espírito de finalidade social, e talhadas ainda pelos moldes da velha escola primária de letras, obedecem a princípios de organização a que já não se conformam as modernas legislações escolares” (AZEVEDO, 1958, p. 46; grifo meu). Reforçava que a Reforma tinha a preocupação de preparar as crianças para o trabalho, de acordo com os espaços sociais aos quais habitavam, fosse para atuarem nas indústrias, nas lavouras ou na pesca. A defesa do moderno em articulação com o *novo* era considerada pelo educador como “[...] uma necessidade que se

impôs à nação brasileira em decorrência da complexidade oriunda da nova organização social pós o advento da industrialização, das transformações nos processos produtivos, nos meios de comunicação, no transporte e na urbanização” (COSTA, 2017, p. 143).

Em seu estudo *Antigo/Moderno*, Le Goff (1990) chama a atenção para o uso dessas categorias sem qualquer critério conceitual, quando o historiador as considera apenas como relacionadas à ideia de presente. Segundo o autor, a referência ao moderno pode vislumbrar a interpretação da ruptura dos sujeitos com as sociedades do passado. Nesse caminho, “o moderno é exaltado através do antigo” (LE GOFF, 1990, p. 176). O papel do pesquisador, neste caso, consiste em transitar por variadas áreas do conhecimento, a fim de perceber que a história não deve estar presa apenas às datas e fatos, tampouco entender os trajetos como lineares, mas levar em consideração tanto as continuidades e permanências quanto as rupturas e descontinuidades que produziram interferências nas necessidades e exigências sociais em diferentes períodos históricos.

O conceito de moderno pode ser interpretado a partir de seu envolvimento com os planos da economia, política, rotina e, principalmente, da mentalidade populacional (LE GOFF, 1990). Segundo Carvalho (2012, p. 31) “ao que tudo indica, o debate sobre o que seja posterior ao moderno [...], de um modo geral, informa sobre o interesse de seus protagonistas em se desfazer de um passado”. Nesse sentido, o *moderno* (ou, melhor dizendo, os *modernos*) não estão necessariamente imbricados ao ideal de uma mudança ou transformação aos acontecimentos anteriores, mas se constituem como atitudes de reconfiguração dos modelos instaurados que necessitam de adaptações que estejam em acordo com o tempo e o espaço que o compõem naquele momento (POPKEWITZ, 1997; VIDAL, 2007).

Sendo assim, os *modernos* foram entendidos nesta pesquisa como as atitudes dos diferentes sujeitos frente às demandas momentâneas que lhes eram impostas socialmente. Desse modo, não devem ser apreendidos como opostos ao que já passou, pois, o “[...] antagonismo antigo/moderno é constituído pela atitude dos indivíduos, das sociedades e das épocas perante o passado, o seu passado” (LE GOFF, 1990, p. 168). As particularidades de cada grupo colaboram para que tal conceito possa ser percebido como uma multiplicidade, visto que a cada território outras configurações vão sendo tecidas.

No caso da cidade do Rio de Janeiro da década de 1920, as remodelações urbanas que foram acontecendo transformaram os modos de viver, desde os espaços físicos até os usos dos tempos e as rotinas que foram fortemente impactadas com as obras. Para Costa (2017), Azevedo compreendia enquanto perspectiva político-pedagógica a necessidade da formação do cidadão. Para tanto, ressaltava que “[...] construir um país moderno significava construir

uma economia, uma política, uma educação e uma cultura modernas capazes de vencer a indiferença, que reinava entre os diversos estratos sociais [...]” (COSTA, 2017, p. 142).

Na conferência proferida no salão do *Jockey Club*, em 8 de setembro de 1927, Fernando de Azevedo expôs algumas das bases que o nortearam para a elaboração do projeto de reforma dos ensinos primário e profissional. Na ocasião, comentou sua concepção do que seria uma escola primária moderna, sublinhando que a legislação vigente já não mais atendia aos preceitos daquele momento. Conferiu destaque para a ampliação do atendimento às crianças, especialmente daquelas que não tinham condições financeiras de custear os estudos e a questão dos prédios escolares. Para ele a escola ainda não estava preparada “[...] sequer para o combate eficaz ao analfabetismo, por um conjunto sistemático de medidas de extensão do ensino” (AZEVEDO, 1958, p. 46).

Suas falas sinalizavam um interesse em enfatizar as diferenças entre as gestões anteriores e a sua, numa provável intenção de convencer a opinião pública. Para o educador, a escola “de ontem” e a que se desejava desenhar eram diferentes, principalmente, na sua concepção de criança que deveria ter um papel ativo, visto que, a partir do novo regulamento de ensino elas seriam incentivadas para “[...] a prática e compreensão da sociedade, o contato e o conhecimento da natureza, e a observação e o estudo do trabalho humano, para a aquisição de hábitos de trabalho produtivo e solidário” (AZEVEDO, 1958, p. 47). Os conceitos de modernos, na argumentação azevediana, deveriam firmar o compromisso de incentivar os alunos aos cuidados com a cidade e sua relação enquanto espaço que os “acolhia”, pois “[...] na reforma do ensino promovida por Fernando de Azevedo na capital no último quadriênio dos anos 20, os termos ‘moderno’ ou ‘modernidade’ referem-se a processos específicos de organização da escola e da sociedade” (PAULILO, 2010, p. 35). Sendo assim, é possível perceber que quisesse firmar as bases da educação em acordo com as demandas de seu tempo e os interesses citadinos.

As escolas modernas defendidas pelo educador reivindicavam reconfigurações nos âmbitos social, econômico e cultural que eram mantidos há muito tempo e não estavam mais em acordo com os *novos* ideais das políticas educacionais (PAULILO, 2005). Azevedo propunha que a escola deveria ser organizada a partir de três eixos: escola única, escola comunidade e escola do trabalho, que, tendo por foco o aspecto social da educação, defendia a

[...] educação popular, conciliando as duas tendências, por longo tempo opostas, da vontade autônoma (ideia individual), e da comunidade (ideia social), tomou a si a “tarefa de formar a personalidade autônoma, apta a participar da vida de uma comunidade historicamente unida na mesma civilização”. Se o menino deve ser formado pela vida em comum e para ela (primeiro princípio), “é preciso realizar

desde a escola o meio total da vida real: a comunidade escolar deve ser constituída por todos os elementos da sociedade”. É o segundo princípio, também chamado “escola única”: a mais completa expressão de democracia social, em que assume, como obra eminente da escola, “a formação do cidadão”. Mas, como é preciso, para este fim, desenvolver o sentido da ação, a vida intensa e criadora, à escola do estudo (lernschule), à escola passiva tradicional, à escola do automatismo livresco, sucedeu, na sua concepção, a escola do trabalho (arbeitschule), a escola ativa e de experiência pessoal em que todo o estudo deve ser aquisição e trabalho, feito em comum (AZEVEDO, 1958, p. 47).

O princípio da escola única³¹⁶ defendia a organização da instituição escolar em seus passos iniciais. Nesse caso, o atendimento dos alunos que comporiam os primeiros anos escolares. Conforme Azevedo anunciava em suas falas, muitas crianças em idade escolar ainda não tinham oportunidade de estar matriculadas, em sua maioria por suas famílias não terem condições financeiras de arcarem com os custos. Sendo assim, esse princípio colaboraria com a expansão do atendimento da escola tornando-a gratuita e obrigatória. De acordo com o educador, isso possibilitaria uma diminuição do índice de analfabetismo que, naquele momento, era alto para a capital brasileira. Embora tais considerações estejam, aqui, pautadas no que era divulgado pelo educador, cabe refletir e concordar com a afirmativa de Popkewitz e Lindblad (2016, p. 729) que analisam os números estatísticos “[...] como um elemento de controle da vida social moderna. [...] Esse conjunto de regras utiliza a noção de fabricação como tendo um duplo sentido de ficção e construção de tipos de pessoas que a educação pode administrar”.

A proposta tentava viabilizar a oportunidade de toda a população ter direito e acesso a conhecimentos considerados fundamentais para a vida em sociedade, a formação e o desenvolvimento de democracia (AZEVEDO, 1958). Num primeiro momento foi pensada e organizada em 5 anos, mas o educador pretendia aumentar para sete, de modo a atender as crianças com idade entre 7 e 14 anos³¹⁷. Objetivava ser um princípio educacional capaz de oferecer o que foi denominado como uma “educação inicial uniforme” (AZEVEDO, 1958). Despertar o sentimento de brasilidade, o cuidado com a cidade, a família, a escola e a sociedade, percebendo seu pertencimento a cada espaço e a necessidade de estar envolvido com eles, se constituíam como principais atitudes a serem incentivadas pela escola única. O limite de idade era imposto por questões financeiras e por acreditarem que aos 14 anos as

³¹⁶ A discussão dos três princípios não tem por objetivo realizar um desdobramento acerca desses trabalhos, mas sublinhar algumas das representações de Fernando de Azevedo sobre o que defendia como escolas *modernas*, tendo por base o que fora ressaltado pelo educador nos escritos publicados nos quatro documentos citados no item 3.1.

³¹⁷ Segundo Silva (2004, p. 137) “[...] dispunha o Decreto de 1928 a obrigatoriedade de matrícula no ensino primário gratuito a todas as crianças com idade compreendida entre 7 e 12 anos - a ser realizada sempre nos dez primeiros dias úteis do mês de março. Aos pais, tutores ou responsáveis, cabia a responsabilidade pela inscrição e controle de frequência das crianças”.

crianças deveriam começar a ser orientadas quanto à necessidade de especialização para o mercado de trabalho. Assim, passariam a frequentar o próximo “nível” escolar.

A escola do trabalho fora um princípio idealizado, a fim de tentar atender a uma das principais demandas sociais: a economia. Sendo assim, tinha por objetivo articular os conhecimentos escolares com as necessidades de trabalho da época, de modo que as crianças pudessem “aprender fazendo”. É importante destacar que essa atividade das classes deveria estar ligada ao seu ambiente, principalmente relacionando aos urbanos, rurais e marítimos elencados por Azevedo. Caberia à escola o papel de ensinar a trabalhar, despertando e desenvolvendo atitudes e técnicas. Sendo assim, o educador afirmava que os espaços e tempos escolares deixariam de ser auditórios, onde havia apenas a exposição de ideias e passariam a ser laboratórios, possibilitando aos sujeitos a atividade prática a partir da orientação e mediação do professor (AZEVEDO, 1958), que também estaria participando das atividades.

Como provável forma de convencimento, Azevedo ressaltava que além da possibilidade de operar com conhecimentos comuns a toda população, a escola seria instrumento de reorganização econômica, possibilitando até às famílias mais pobres os meios necessários para se inserirem no mercado de trabalho. Sendo assim, baseou suas atividades nas ações criativa e pesquisadora, a fim de estimular os interesses dos alunos e despertar-lhes o prazer naquilo que lhes poderia render retorno financeiro. O papel do professor acabava por passar também por uma reconfiguração, uma vez que ele deixava de ser o centro das atenções e passava a ser um colaborador dos membros de seu grupo. As atribuições passariam a ser: o aluno experimenta, projeta e executa e o professor aquele que estimula, aconselha e orienta (AZEVEDO, 1958). Logo, poderiam estabelecer uma relação muito mais proximal e aberta a outras possibilidades solidárias. Nesse sentido, é possível perceber a importância conferida por Azevedo ao tecer considerações positivas acerca desse trabalho, pois “[...] a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições” (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

Ainda afirmava que se os interesses, anseios e necessidades individuais deveriam ser estimulados e reforçados pela escola. O princípio da escola comunidade (ou escola do trabalho em cooperação) serviria como um reforço para a importância da vida coletiva e do trabalho em equipe. Logo, as atividades deveriam ser realizadas em grupos de modo que as diferentes atribuições pudessem colaborar com a organização e execução de um fim comum (AZEVEDO, 1958). A partir dos conhecimentos e desejos individuais, os alunos poderiam contribuir para a realização daquilo que fora planejado por um grupo maior. O educador enfatizava que às escolas cariocas caberia a função de instigar os alunos a tentarem

demonstrar suas habilidades, a fim de contribuir com as demandas determinadas, confirmando, assim, o fim ao qual se destinava a Educação *Nova*. Enquanto estratégia para convencer o meio social carioca e para legitimar a Reforma da Instrução, é possível perceber que ao reforçar as iniciativas de seu projeto, Azevedo tentava conquistar apoio da população, visto que tal programa “[...] teria fortalecido os fins educativos da escola com os princípios da escola nova” (BALDAN, 2015, p. 104).

A organização escolar passaria a entender a classe como a formação de uma sociedade em miniatura, sendo assim as crianças deveriam ser responsáveis por colaborarem umas com as outras. Organizada como uma escola-comunidade, cada aluno deveria ser responsável por alguma tarefa social a que melhor lhe agradasse ou tivesse aptidão e estar mais próximos aos grupos articulados com suas rotinas pessoais, ou seja, aqueles que tivessem anseios em comum, sem que isso fosse uma regra ou obrigação (AZEVEDO, 1958). Esse princípio, baseado nas atividades do trabalho, colaboraria com as necessidades da própria cidade, uma vez que tinha por objetivo não só estimular o fazer prático, mas, principalmente, inculcar nas crianças a necessidade de colaborarem umas com as outras e tentarem perceber suas responsabilidades em relação aos companheiros que necessitassem de ajuda.

A questão que vale ser ressaltada agora é que Fernando de Azevedo, percebendo a importância de divulgar aspectos positivos acerca da Reforma a fim de conseguir apoio e legitimação, dedicou-se a tal atividade acreditando que a capital brasileira “[...] representa[va] um pólo de repercussão nacional, que se deseja transformar ‘num centro de irradiação do movimento pedagógico no Brasil’, dado o interesse pelo que aqui se desenvolve por parte de educadores de outros Estados e estrangeiros visitantes” (Azevedo, 1928, p. 9 apud ACCÁCIO, 2005, p. 113). Desse modo, foi tentando costurar as demandas daquele tempo com as palavras que pudessem convencer e conseguir aliados e, assim, foi realizando inúmeras conferências, em especial no ano de 1927 quando o projeto da Reforma da Instrução ainda estava em tramitação. A ideia de instituições modernas deveria encarar as necessidades sociais que rodeavam a escola e a cidade, desse modo tentou articular as aspirações urbanas e educacionais propondo *novas* atitudes.

Os três princípios em questão não atenderiam a todas as questões sociais, mas as demandas de acordo com o que cada grupo necessitasse. Sendo assim, ainda que interessado em um determinado conhecimento, o aluno seria estimulado apenas naquilo que fizesse parte do seu cotidiano. O livre pensar, interesses próprios, liberdade criadora, entre outras concepções defendidas por Azevedo como ideais as escolas modernas estavam condicionadas com o que a localidade poderia oferecer e depois ter o retorno esperado. Os estímulos

suscitados nos discursos e escritos, antes, tinham que atender ao que era imposto pelo meio. Ou seja, uma criança que vivia na zona rural, por exemplo, seria instigada a apreender valores e atitudes que pudessem ser executadas no seu próprio meio e, assim, futuramente, seria responsável por prestar apoio e atendimento aos seus pares.

Em termos de estratégias de convencimento, Azevedo reforçava em suas diferentes manifestações o compromisso educacional em tentar contemplar as denominadas “insuficiências sociais”. Nessa medida, a escola deveria ser: única na tentativa de atender o maior número de crianças possível, dentro dos orçamentos aprovados; do trabalho, como estratégia para oferecer formação aos futuros empregados da indústria, agricultura e pesca; e da comunidade, enquanto estímulo ao sentimento de patriotismo e solidariedade pelos demais membros dos grupos sociais. De acordo com Accácio (2005, p. 113) o educador “preocupa[va]-se em dotar o Distrito Federal de uma organização pedagógica modelar, resumida num corpo sistemático de leis apropriadas, com espírito claro de finalidade educativa e social”.

Fernando de Azevedo também reforçava em seus discursos a importância dos professores tanto no processo de aprendizagem quanto, principalmente, na iniciativa de reformar a escola. Para ele, essa empreitada exigia uma *nova* formação para o grupo que assumiria a responsabilidade de conduzir as crianças aos princípios idealizados. Afirmava, sempre que considerava necessário, a reconfiguração da visão da atividade educativa que deveria passar a conceber o professor como sujeito na ação do conhecimento uma vez que lhe caberia a responsabilidade de, não apenas, inculcar conteúdos, mas despertar os interesses individuais e coletivos. Enquanto instrutor, o docente colaboraria preparando e cativando a consciência social e civil enquanto preceitos da escola que se desejava reconfigurar.

Na tentativa de formar um professor nesses moldes, a escola normal deveria ser reestruturada³¹⁸. A começar por suas dependências quando, ao assumir o cargo, o educador percebeu que as instalações estavam em condições bastante precárias e, assim, tentou mobilizar seu projeto também para atender às condições físicas de diversos espaços escolares. Em seguida, elencou a questão da formação dos professores nos moldes didáticos, sendo o ensino normal aquele responsável por ofertar conhecimentos necessários e suficientes para as demandas que eram incentivadas pela reforma. Assim, a instrução docente deveria estar em comum acordo com os preceitos da escola primária, de modo que fossem formados para atender aquilo que havia sido desenhado para as crianças, inculcando-lhes valores e atitudes

³¹⁸ Cf.: Accácio (2001).

modernas. A esse respeito, em conferência pronunciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Azevedo afirmou que “[...] as escolas normais, para manterem vivo esse espírito social e pedagógico, tem de forçosamente transformar-se em colméias de atividades educativas e sociais, de trabalho, experiências e investigação, que conduzam a compreensão do sentido da vida [...]” (AZEVEDO, 1958, p. 96)³¹⁹.

A instrução desses *novos* profissionais aconteceria em cinco anos, sendo os três primeiros denominados “ciclo geral ou propedêutico” e os dois últimos “ciclo especial ou profissional”. A Lei do ensino propunha para o “ciclo geral ou propedêutico”, conforme consta no artigo 90, que o curso propedêutico ofereceria as seguintes disciplinas: português; francês; inglês; literatura vernácula, especialmente brasileira; geografia geral, especialmente do Brasil; história da civilização; história do Brasil; aritmética e álgebra; geometria e trigonometria retilínea; física; química; história natural; anatomia e fisiologia humanas; psicologia; noções gerais de direito público e privado; desenho; música e canto coral; trabalhos manuais; trabalhos de agulha; e educação física (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipais e Vetos*, 1928). Para o “ciclo especial ou profissional”, sob o artigo 91, seriam ofertadas: psicologia experimental e sua aplicação à educação; pedagogia; higiene e puericultura; sociologia; história da educação; e didática (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipais e Vetos*, 1928).

Nas palavras do educador, o ensino normal deveria funcionar como um laboratório, pois, comparando-se a instrução de uma faculdade, formaria os profissionais a partir dos conhecimentos teóricos e práticos do fazer científico. Assim, as escolas primárias seriam mais rapidamente dominadas por esse interesse em específico. Tais questões estão relacionadas aos conceitos defendidos por Azevedo de uma escola de base experimental, que ofereceria aos seus alunos a oportunidade de observar, pesquisar e descobrir a partir da sua própria execução. Os alunos-mestres deveriam ser preparados

[...] pela orientação do ensino científico e pela prática constante dos laboratórios, a analisar, investigar, experimentar e refletir; a examinar os diversos pontos de vista de uma mesma questão; a dominar a complexidade dos fatos e das opiniões; a repensar, com espírito crítico, os conhecimentos adquiridos; a não se entregar senão com o conhecimento de causa e a manter, enfim, em face das afirmações e reserva com que se devem resguardar contra as soluções, sem base nas realidades e nas experiências (AZEVEDO, 1958, p. 99).

Os conhecimentos práticos seriam incentivados pela oportunidade de os alunos-mestres estarem em contato direto com as crianças das escolas anexo. Conforme consta no

³¹⁹ Obedecida a grafia original.

artigo 96, a escola normal contaria com escolas anexas – no corpo do edifício ou em outros pavilhões –, sendo eles: um jardim de infância de três anos, uma escola de aplicação de cinco anos e um curso complementar primário superior de dois anos (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipais e Vetos*, 1928). Para Azevedo, esse modelo de organização física e estrutural possibilitaria aos estudantes determinadas experiências características, uma vez que estariam em constante relação com os alunos e podendo apreender noções cada vez mais específicas da rotina escolar. Esse momento seria para que os considerados alunos-mestres pudessem observar práticas e hábitos e, futuramente, adequar às suas próprias vivências.

As formações escolares modernas dos professores, segundo Azevedo, estariam pautadas nas constantes necessidades de aprender. Ou seja, seriam estimulados a, sempre que possível, participarem de práticas de estudo para apreenderem noções necessárias à prática na escola primária. Nesse sentido, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) foi elaborada visando possibilitar ao professorado espaços de bibliotecas, prêmios de literatura pedagógica, intercâmbio nos âmbitos nacional e internacional, cursos e conferências, na tentativa de estimular a circulação dos conhecimentos e a possibilidade de (re)significarem seus aprendizados.

O ideal reformístico para a formação do professorado era reforçado por Azevedo quanto à questão de que não só os alunos deveriam ter seus interesses individuais despontados pelas práticas escolares, mas, também, o próprio docente. Este que, relacionando-se com os aspectos científicos deveria tentar aflorar seus próprios anseios tornando-os possíveis para serem inculcados na rotina da sala de aula. Nas teorias defendidas pelo educador, não bastava que o mestre se preocupasse apenas com os conhecimentos curriculares, tanto no seu processo de aprendizagem quanto no de ensino, mas que fosse capaz de irradiar um pouco de si para seus, então, companheiros. Assim sendo, a escola normal, dos alunos-mestres, seria responsável por encorajar suas classes a conhecerem mais de si, na intenção de empregar aspectos da natureza própria com as orientações de natureza das crianças.

Ainda na conferência pronunciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo (1958) enfatizou o seu descontentamento com as práticas escolares que havia encontrado ao tomar posse na DGIP. Para ele, os professores ainda estavam se baseando em preceitos que não mais condiziam aos tempos modernos. Era a partir desses argumentos que tentava ganhar apoio não só para o projeto de reforma, mas para questões de cunho político como a oferta de concurso público para o quadro de docentes³²⁰. Afirmava e mantinha firme a

³²⁰ Para Accácio (2005, p. 115), “os concursos vão funcionar como uma forma de credenciamento, um suporte legal para o exercício da atividade docente, uma licença para ensinar que confere o estatuto profissional da

sua negação quando o assunto tratava de nomeações e promoções amigáveis por parte dos membros do Conselho de Educação. Seu esforço era no sentido de que deixassem de se basear em favoritismos políticos e pessoais, dando oportunidades àqueles que não obtivessem esses contatos, mas fossem aprovados e classificados nas provas.

Outra questão que ganhou espaço nos discursos do educador é o papel das mulheres na educação. Essas que antes eram vistas como participantes apenas da rotina do lar, passaram a ganhar visibilidade e a se inserirem no fazer educacional, tendo a possibilidade de cumprir tanto as tarefas domésticas quanto escolares enquanto regentes das turmas. As alocações do educador vão ao encontro de um pensamento de que era da natureza feminina a orientação e, assim, assumir a prática docente seria quase que um dom especial do sexo feminino. A respeito das múltiplas tarefas que passaram a ser assumidas por essas mulheres, segundo Azevedo (1958, p. 105), “[...] o Estado, numa nova concepção política e social, passou a considerar a educação como uma das funções primordiais do Estado, [...] para desenvolver no máximo a personalidade humana e conformá-la aos fins que tem em sua vista na política de educação”.

Nesse sentido, os ideais modernos que se desejava conferir às escolas e aos professores centravam-se em perceber a urgência de organizar o “[...] processo, num controle que pretende criar a norma, formar o sistema, produzir significados sociais, recriar a instituição, mostra um esforço de expandir a capacidade do Estado de implantar uma política de acordo com as ideias modernas de educação” (ACCÁCIO, 2005, p. 113). Além das questões já elencadas, talvez a que mereça maior destaque seja o discurso de Azevedo de que a unificação das classes dentro da sala de aula seria importante no sentido de trocas de conhecimentos e culturas. Assim, considerava importante a questão da obrigatoriedade e gratuidade, a fim de atender os mais diversos públicos.

A atenção conferida, pela reforma, para a formação dos *novos* professores também gravitou em torno da criação de instâncias específicas. Provavelmente a fim de estimular a constante formação do professorado, não só enquanto alunos da escola normal, foram elaboradas iniciativas de trocas entre esse grupo de profissionais para colaborar com o espírito de comunidade e possibilitar a oportunidade de aprenderem uns com os outros, a partir das experiências pessoais. A interpretação dos discursos de Azevedo paira sobre sua preocupação em proporcionar aos mestres ocasiões em que, antes de sugerirem às classes, pudessem conhecer mais daquilo que era sugerido enquanto questões de fundo do trabalho reformístico,

possessão de um conjunto de conhecimentos especializados, permitindo a realização de um trabalho de importância social”.

como os princípios da escola. Dentre essas atividades destaco a “Cruzada pela Escola Nova”³²¹, que também fora mencionada no relato de Adolphe Ferrière.

A “Cruzada pela Escola Nova” era a formação de grupos de estudos de professores. Conforme consta no BEP (1930, p. 142), número 1, “foi fundada por professoras com o fim exclusivo de examinar os problemas praticos de didactica e pedagogia attinentes ao modo de executar os preceitos da escola nova”³²². De iniciativa particular, teve início em outubro de 1928, com sessões semanais na casa das próprias professoras. Os constantes encontros demandaram a necessidade de um espaço maior, que fora solicitado ao Diretor da Instrução, que concedeu auxilio oficial, permitindo o estabelecimento desse grupo na Escola Celestino da Silva, situada no Centro da cidade do Rio.

De acordo, ainda, com o BEP, o grande crescimento no número de participantes despertou a necessidade de uma nova configuração. A partir de agosto de 1929 a *Cruzada* foi dividida em dois grupos: urbano, que manteria os encontros na mesma localização, e suburbano, que se instalou na Escola Padre Antonio Vieira, no Méier. Embates com a DGIP fizeram com que algumas determinações fossem impostas. Dentre elas, de acordo com matéria publicada no periódico *O Paiz*, a não realização das sessões “[...] às quartas-feiras, como de costume, para que os professores pudessem frequentar as convocações oficiais da Diretoria de Instrução” (GONÇALVES, 2018, p. 285).

Teve como representantes administrativos (presidentes e secretárias): Alcina Moreira de Souza Backheuser, Julieta Arruda, Everardo Backheuser, Consuelo Pinheiro, Alfredina de Paiva e Souza³²³, Ruth Rabello, Joaquina Daltro³²⁴ e Yolanda Goffi (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930). Além disso, não contava com a necessidade de nenhum tipo de pagamento por parte de seus membros. E teve por objetivos principais

[...] estudar, praticar e propagar a escola nova dentro do mais escrupuloso espirito de lealdade e mutuo auxilio. [...] A *Cruzada pela Escola Nova* exerce sua acção, tomando para principios basicos: a) a iniciativa e espontaneidade dos alumnos; b) a acção cooperativa da classe; c) a continuidade permanente entre a vida e a escola. Considera, além disso, como meios valiosos de realizar sua tarefa; o methodo de observação e expressão; o ensino associativo e os chamados centros de interesse (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930, p. 143; grifos do original)³²⁵.

³²¹ Título que consta no BEP número 1. Em trabalhos como de Gonçalves (2018) foi também chamada de “Cruzada Pedagógica pela Escola Nova” ou “Cruzada em prol da Escola Ativa”.

³²² Obedecida a grafia original.

³²³ “[...] foi a professora-chefe da seção de Prática de Ensino e lecionava cálculo. Além de atuar como professora e catedrática do Instituto, realizou pesquisa e trabalhos experimentais sobre o ensino de matemática, apoiados em estudos internacionais” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p. 52).

³²⁴ “[...] professora da Escola Mato Grosso e uma das diretoras da Cruzada Pedagógica pela Escola Nova” (CHAVES, 2007, p. 254).

³²⁵ Obedecida a grafia original.

Nas reuniões, esses professores tinham a oportunidade de conversar com seus pares e trocar ideias, assim como prestar esclarecimentos que pudessem contribuir com as possíveis inquietações dos demais colegas. A escrita do BEP, como provável estratégia de convencimento, anunciava a *Cruzada* como o espaço da realização prática, real e do auxílio mútuo entre os sujeitos, que deveriam estar comprometidos em colaborar uns com os outros. Ainda é possível acrescentar que era o recinto que poderia possibilitar maior aproximação entre os docentes, visto que além das cooperações entre alunos, professores e pais, para o bom funcionamento do cotidiano escolar, a necessidade de despertar a solidariedade, o compromisso e o respeito entre os próprios professores se constituía como um dos principais investimentos no período.

Os contornos positivos que foram sendo tecidos ao longo do tempo também possibilitaram a formulação de um impresso que deveria mostrar os resultados obtidos pelos trabalhos realizados na *Cruzada*. Assim, foi criado o boletim *A Escola Nova*, de início dirigido pela professora Adelaide Lucinda de Moraes e, posteriormente, por Joaquina Daltro. Segundo o BEP (1930, p. 144) “o boletim da cruzada tem aparecido com regularidade, formando fascículos de 16 páginas, de composição compacta, cheios de trabalhos originaes firmados por elementos do magisterio municipal, bem como tradução e criticas de livros nacionaes e estrangeiros”³²⁶. Além disso, o grupo também fundou uma biblioteca própria, administrada pela professora Cecilia Muniz, que reunia volumes que pudessem colaborar com esclarecimentos didáticos e pedagógicos, principalmente os relacionados às práticas pedagógicas baseadas nas pedagogias modernas.

O BEP também destacou algumas das temáticas que mais eram tratadas pelos membros da *Cruzada*, tais quais: a leitura de jornais como meio de desenvolver a iniciativa da criança; como não tolher a iniciativa do aluno recém-chegado à escola; meios de desenvolver o sentimento de cooperação da classe; devem as diretoras de escola conceder ampla autonomia às professoras, ou devem organizar normas de trabalho; jogos pedagógicos para os primeiros anos; o ensino da música; exemplificação do modo de desenvolver certos centros de interesse; é o teste aplicável à escola nova; organização dos museus de classe; interpretação da expressão autoditado; dramatizações; o tabuleiro de areia; o ensino de aritmética; o ensino da linguagem; o teste nas escolas primárias; o desenho e os trabalhos manuais; o livro de Clara Bohman; educação moral; educação doméstica; e programas e horários.

³²⁶ Obedecida a grafia original.

Outras iniciativas³²⁷, que reuniam diferentes grupos, também foram elaboradas para além das preocupações com a formação. O Conselho de Educação, por exemplo, fora criado com fins de reunir um grupo de especialistas aptos a analisarem os programas dos ensinos primário, normal e profissional, além de examinar os livros didáticos e de literatura infantil possibilitando suas aprovações frente às instâncias superiores. Também lhes cabia a tarefa de estudar projetos e regulamentos reformísticos, a fim de contribuir com o melhoramento do ensino. Esse Conselho deveria funcionar na sede da subdiretoria técnica, sob orientação do próprio Azevedo; ter reuniões mensais; e contar com a participação de dois subdiretores da instrução e outros dois nomes sugeridos pelo prefeito que poderiam permanecer no cargo pelo período de dois anos cada. Sendo assim, foi integrado por: Fernando de Azevedo (presidente); Frota Pessoa e Jonathas Serrano (membros natos); e Paulo Maranhão, Loreto Machado, Oscar Clark (1890-1948)³²⁸, Leonel Gonzaga (1885-1980)³²⁹, Carlos Werneck (1888-1946)³³⁰, Andréa Borges da Costa, Manoel Marinho e Alcina Moreira de Souza (membros nomeados) (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930).

Destaco também a formação dos Conselhos Escolares, que, firmados pelo novo regulamento da educação, entre os artigos 350 e 356, pretendiam estreitar relações entre as escolas profissionais e os meios econômicos da região a que pertenciam, sendo comércio e/ou indústria. Assim, todas as instituições escolares deveriam contar com um grupo de conselheiros que seria composto pelo diretor da própria escola, um representante da indústria e/ou do comércio, um professor, um mestre ou contramestre e um artista, quando fosse o caso. Ficariam responsáveis por promover sessões mensais que contariam com a participação de Azevedo, além de constar em sua pauta a propaganda em prol da educação e da frequência à escola, organização de associações post-escolares, programa de visitas aos estabelecimentos comerciais e/ou industriais e exposições anuais dos trabalhos realizados no interior da instituição. Uma das principais tarefas seria a fiscalização do patrimônio escolar e a verificação das verbas que seriam destinadas aos salários e às demais atribuições. A escolha

³²⁷ À guisa de informação, realço aqui alguns outros projetos idealizados pela Reforma da Instrução que, juntos, concorrem para melhor dimensionar a amplitude do empreendimento.

³²⁸ “[...] chefiou o Serviço Médico Escolar e foi inspetor médico escolar, no Rio de Janeiro, a capital federal, docente da Faculdade de Medicina, diretor do Serviço de Escolas e Hospitais do Rio de Janeiro, e membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia local” (FRANCO, 2018, p. 17).

³²⁹ Da formação inicial em medicina, tornou-se inspetor médico da prefeitura do Distrito Federal e presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia. Na educação, foi diretor do Instituto de Educação e indicado ao Departamento de Saúde Escolar da Secretaria Geral de Educação e Cultura. Cf.: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/fonseca-leonel-gonzaga-pereira-da/>. Acesso em 22 set. 2021.

³³⁰ Concluiu doutorado em medicina no ano de 1912 e foi premiado com uma viagem à Europa. No exercício dessa profissão, atuou como cirurgião e ginecologista. Em 1929, assumiu o cargo de diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro e ministrou a disciplina de História Natural. Cf.: <http://www.anm.org.br/carlos-leoni-werneck/>. Acesso em 23 set. 2021.

dos componentes desse grupo seria feita por Azevedo (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930).

O Decreto também firmou a criação do Círculo de Pais e Professores. Sob o artigo 83, regulamentou associações que chegaram à formação de 170 grupos com cerca de 25.000 membros (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930). Sob suas atribuições estava a aproximação dos pais dos alunos, a fim de obter um estreitamento das relações entre esses sujeitos e as escolas. Dentre as suas principais linhas de atuação, são dignas de friso: a) interessar as famílias dos sócios na vida escolar, participando das solenidades promovidas pela escola; b) promover a aproximação dos pais com os professores das classes de seus respectivos filhos; c) promover torneios de cultura física, instituindo prêmios aos vencedores; d) contribuir para a educação moral, cívica e higiênica dos sócios por meio de palestras mensais, circulares e inquéritos; e) concorrer para a educação estética da família, despertando e desenvolvendo o sentimento do conforto do lar; f) interessar-se pelo ex-aluno, encaminhando-o às escolas profissionais noturnas, estabelecimentos fabris e comerciais; g) manter, para uso dos sócios, bibliotecas em que figurem, de preferência, obras sobre educação e higiene infantil; h) velar pela saúde do associado e sua família, encaminhando-o, quando preciso, aos postos de profilaxia e dispensários (DECRETO..., *Collecção de Leis Municipais e Vetos*, 1928). O grupo deveria ser composto por três pais e dois professores que, entre si, escolheriam um presidente, um secretário e um tesoureiro, não sendo permitida a reeleição.

Por fim, destaco a criação da Associação de Professores Primários (APP) do Distrito Federal. Fundada em 15 de fevereiro de 1930, a empreitada estabeleceu um estatuto próprio que afirmava ter por objetivo “[...] congregar o professorado primario para tornar o mais eficiente possível sua acção cultural sobre as classes populares, em torno dos novos ideaes de educação [...]” (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930, p. 433)³³¹. Deveria a APP: a) atuar harmonicamente sobre o meio social, colaborando com os poderes públicos na obra da civilização brasileira; b) propugnar pela autonomia didática e pela responsabilidade educativa do professor, em colaboração com os pais, buscando atenuar o excesso de intervenção das autoridades administrativas e dos regulamentos e programas na tarefa educacional; c) atuar sobre as iniciativas particulares para orientá-las no sentido dos modernos princípios educativos; d) dar aos seus sócios a possibilidade de adquirir uma cultura uniforme e generalizada que facilite o exercício das funções de que se acham investidos; e) promover reuniões que possibilitassem o comparecimento tanto dos sócios quanto de quaisquer pessoas

³³¹ Obedecida a grafia original.

interessadas nos problemas de educação; f) organizar cursos de aperfeiçoamento para professores, regidos por especialistas nacionais ou estrangeiros de notória competência; g) estabelecer um regime de cooperação entre os associados, visando o seu bem-estar físico e moral, o seu conforto e a dignidade do seu magistério; h) formar um ambiente de alegria e bom humor e cultivar o espírito de solidariedade entre os sócios, proporcionando-lhes uma sede confortável, uma casa de campo para repouso, divertimentos e jogos, promovendo um constante intercâmbio entre os professores, por meio do cinema, da correspondência e das excursões de recreio e estudo; i) amparar o professor fatigado, ameaçado de doença ou enfermo, subsidiando-o durante todo o período de afastamento das funções de seu cargo; j) construir, quando permitir o seu patrimônio, um edifício para sua sede, uma casa de campo nesta cidade e um hospital (BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, 1930). Poderiam se associar pessoas de qualquer sexo, nacionalidade, crença, desde que fossem professores primários; professores da escola normal; substitutos e normalistas diplomados; alunos da escola normal; inspetores escolares, médicos e dentários; dentistas escolares; enfermeiras escolares ou professores primários particulares. O pagamento por parte dos membros pertencentes ao quadro da administração municipal seria feito mediante desconto em folha, os demais deveriam quitar junto à tesouraria.

Muitas outras iniciativas colaboraram para a formação do Decreto que organizou e regulamentou a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). Aqui, foram destacadas algumas, na tentativa de dimensionar aspectos concernentes à fabricação da noção de escolas modernas defendida por Fernando de Azevedo, que desenhou um plano educacional alicerçado nas retóricas que anunciavam um trabalho pautado em atitudes e iniciativas modernas para as crianças e a sociedade carioca dos anos 1920. A partir de suas articulações, é possível perceber que apesar de falar muito em *novos* contornos para a educação pública carioca, tentava reorganizar o espaço escolar mediante as demandas urbanas que cercavam não só os sujeitos, mas toda a composição dos lares. Sendo assim, a Reforma estava centrada nas lógicas de governo das populações daquele final de década que, junto às obras e reconfigurações urbanas, investia na necessidade de outras organizações para o aparelho escolar. De acordo com Silva (2017, p. 53), a justificativa era a de que a escola primária poderia, também, se consubstanciar em uma “[...] modalidade de intervenção social capaz de ensinar diferentes comportamentos e maneiras de viver e praticar a cidade, mas que, fundamentalmente, se encarregaria de inculcar e despertar uma disciplinarização”.

Para a tentativa de concretizar esses investimentos, além dos pontos firmados no Decreto do Ensino (n.º 2.940, de 22 de novembro de 1928) e dos quatro números do BEP, a

Administração de Azevedo orquestrou conteúdos e disciplinas específicas para todos os níveis da escola pública. Em especial, publicou os *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929), onde pôde prescrever os conhecimentos destinados aos primeiros anos escolares, na tentativa de inculcar as atitudes modernas.

3.3 Programas para as Escolas Primárias

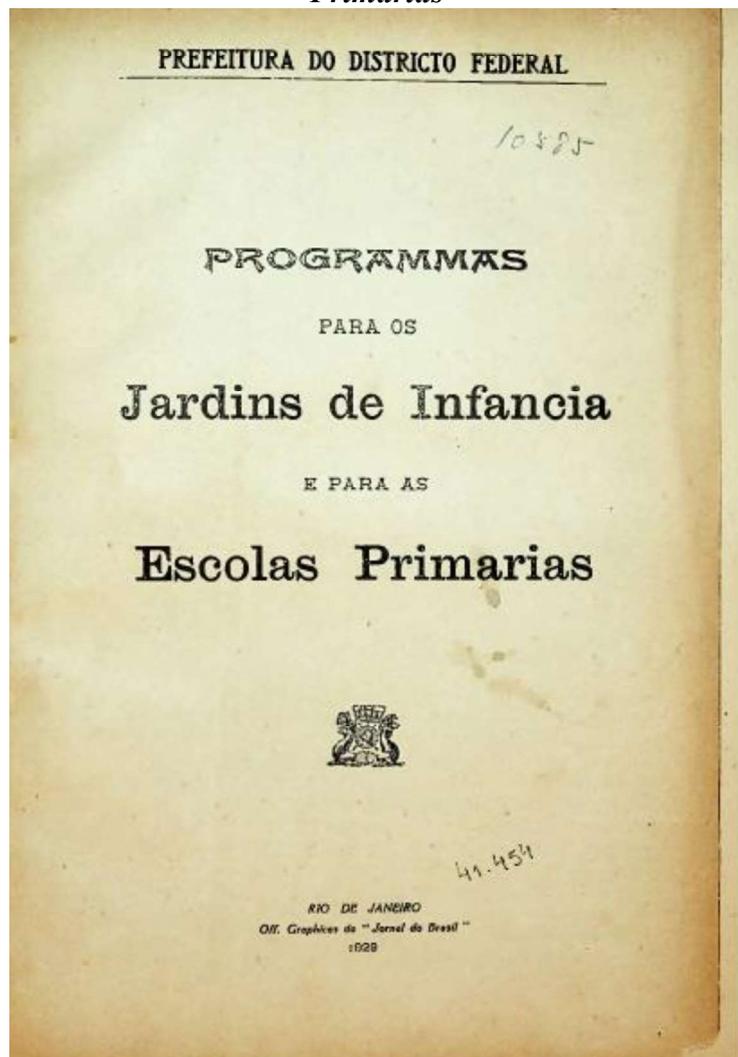
O trabalho reformístico idealizado por Fernando de Azevedo também se dedicou a elaborar um “guia” para os professores dos jardins de infância e das escolas primárias, de modo a colaborar com as iniciativas curriculares e práticas que tomavam forma. Dentre os documentos oficiais que visavam reger a Reforma estavam os *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias*, publicados em 1929, que “abordavam as práticas sociais envolvidas no processo de escolarização inicial e, assim, as relações professor-aluno, a participação da família no ambiente escolar e a atuação da escola sobre o meio” (PAULILO, 2015, p. 247).

Apesar de afirmar que a Reforma se afastava de uma rigidez metodológica, a análise desses *Programmas* colabora com a compreensão de que tinham interesses em evidenciar determinados conteúdos e conceitos perante seu alunado. O documento agrupou as disciplinas em torno de centros de interesses e tratava de noções a respeito do papel do professor, da reorganização da escola, de saúde, higiene, leitura, patriotismo etc. (CAMARA, 2004). A preocupação em relacionar escola e sociedade provavelmente era o princípio para se selecionar os agrupamentos que foram elaborados a partir dos conteúdos considerados necessários para cada ano escolar. De acordo com Paulilo (2015, p. 248) “os estímulos para se efetivar a interação com o meio foram muito presentes nos programas escolares”.

As orientações apresentadas nos *Programmas* propunham outra forma de relação com a escola, assim como de perceber o aluno a partir de algumas de suas individualidades e prepará-lo para o trabalho e para a vida em comunidade. Era uma das diversas estratégias pensadas por Azevedo para incutir o que tinham de mais modernos em termos sociais e educacionais no cotidiano escolar. Segundo Camara (2004, p. 164; grifo meu),

Fernando de Azevedo e sua equipe definiram o caráter da escola reformada, **moderna**, em que os programas apareciam associados à construção dos “novos fins, novos meios” de se pensar a escola em suas relações educativas, passando a ser concebida como “laboratório de saúde da raça” e espaço de formação de hábitos sadios e desejados para a integração moral e social da criança.

Imagem 24 – Capa dos *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias*



Fonte: Acervo Fernando de Azevedo (IEB/USP).

O documento foi organizado em: introdução (escrita, assinada e datada em 25 de maio de 1929 pelo Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo)³³²; programa para o Jardim de Infância; programa para as Escolas Primárias; programa (plano de distribuição da matéria); e plano esquemático para o ensino de conjunto.

O “Programa para os Jardins de Infância” foi organizado de modo a evidenciar e orientar as diretrizes da organização de um ambiente onde fossem estimuladas as mais diferentes formas de expressão livre da criança. Atendia aos alunos com mais de três e menos de sete anos de idade e tinha como objetivo incitar:

- a) O conhecimento de sua própria personalidade: a consciencia do seu eu, de suas necessidades, suas aspirações, seus fins, seu ideal;

³³² Já discutida no item 3.1.

- b) O conhecimento do meio em que vive, de que depende e sobre o qual deve agir para que aquelas necessidades, aspirações, fins, ideal se possam realizar. (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 22)³³³.

Esse programa também pretendia trabalhar com exercícios de observação e associação através de jogos motores e visuais e térmicos, além das expressões concreta e abstrata, assim como propunha “[...] exercitar os sentidos das crianças, proporcionando-lhes um lugar onde desenvolver as pernas, os braços, a voz” (PAULILO, 2015, p. 250). O “Programa para os Jardins de Infância” termina com o “exame de afetividade”, um questionário/manual com algumas perguntas a respeito de diferentes comportamentos diários das crianças que deveriam ser analisados e respondidos através da observação.

Já a instrução do “Programa para as Escolas Primárias” foi organizada em: disciplinas de observação; disciplinas de expressão; iniciação matemática; história pátria; educação social; educação higiênica; e educação doméstica. Tinha como objetivo atender as crianças entre sete e doze anos de idade. O plano de distribuição da matéria tratava dos conteúdos e assuntos que deveriam ser trabalhados e discutidos nos cinco anos em que os alunos permaneceriam na escola. Como centro de interesse deste trabalho, as disciplinas elaboradas para as escolas primárias serão melhor analisadas.

O documento foi finalizado com o Plano Esquemático para o Ensino de Conjunto, dividido em três etapas (a natureza e o homem, o trabalho e a sociedade) para cada um dos cinco anos da escola primária, onde, sinalizavam os assuntos que deveriam ser tratados em cada um desses centros de interesse. Cabe mencionar que assinaram os educadores: Fernando de Azevedo, Paulo Maranhão, Everardo Backhenser, Celina Padilha, Maria dos Reis Campos, Affonsina das Chagas Rosa e Alcina Moreira de Souza³³⁴.

Para as escolas primárias, foi elaborado o seguinte “plano de distribuição da matéria”:

Quadro 11 – Plano de distribuição da matéria

ANO	DISCIPLINA	CONHECIMENTOS
1º	Conhecimentos Gerais	Disciplinas de observação
		História
		Educação Social
	Disciplinas de Expressão	Linguagem
		Desenho
		Trabalhos Manuais
Iniciação Matemática	Aritmética	

³³³ Obedecida a grafia original.

³³⁴ Segundo Camara (2004, p. 163), “a fim de intervir sobre o emaranhado de conteúdos que a escola ensinava, Fernando de Azevedo organizou, em 1929, uma comissão, composta pelos educadores” citados.

		Geometria
	Educação Higiênica	-
	Educação Doméstica	-
2º	Conhecimentos Gerais	Disciplinas de observação
		História
		Educação Social
	Disciplinas de Expressão	Linguagem
		Desenho
		Trabalhos Manuais
	Iniciação Matemática	Aritmética
		Geometria
Educação Higiênica	-	
Educação Doméstica	-	
3º	Disciplinas de Observação	Geografia
		Ciências físicas e naturais
	Disciplinas de expressão	Linguagem
		Desenho
		Trabalhos Manuais
	Iniciação Matemática	Aritmética
		Geometria
	História Pátria	-
Educação Social	-	
Educação Higiênica	-	
Educação Doméstica	-	
4º	Disciplinas de Observação	Geografia
		Ciências físicas e naturais
	Disciplinas de expressão	Linguagem
		Desenho
		Trabalhos Manuais
	Iniciação Matemática	Aritmética
		Geometria
	História Pátria	-
Educação Social	-	
Educação Higiênica	-	
Educação Doméstica	-	
5º	Disciplinas de Observação	Geografia
		Ciências físicas e naturais
	Disciplinas de expressão	Linguagem
		Desenho
		Trabalhos Manuais
	Iniciação Matemática	Aritmética
		Geometria
	História Pátria	-
Educação Social	-	
Puericultura	-	
Educação Doméstica	-	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para as “disciplinas de observação”, o meio ambiente se constituía como o tema central para estimular os modos de expressão dos alunos, assim como a tarefa do professor de provocar a observação dos fenômenos. As temáticas que deveriam se relacionar com os aprendizados do meio ambiente eram: meteorologia, zoologia, botânica, dentre outros. A esse respeito, também deveriam ser tratadas questões como fenômenos atmosféricos, flora, fauna, rochas, minerais e as relações sociais estabelecidas pelos homens (nação). As concepções acerca do meio ambiente também envolviam o conhecimento da escola, da casa, do bairro e dos caminhos percorridos, de modo que a criança, aos poucos, conseguisse compreender o papel geográfico da cidade, da cidade dentro do país e do país como unidade mundial, estimulando as relações econômicas e culturais que eram estabelecidas com o Brasil, assim como a noção de patriotismo. Ao longo dos cinco anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: dobradura em papel com aplicação em envelopes, sacos ou brinquedos; a cidade do Rio de Janeiro; sólidos, líquidos e gases; notícias sobre países americanos que mantêm relações comerciais com o Brasil; metais úteis e preciosos; os continentes; motor a vapor e motor de explosão; entre outros.

Nas “disciplinas de expressão” o trabalho giraria em torno dos sentidos, ou seja, o estímulo aos sentimentos, à observação e à experimentação como “[...] elementos que, associados, darão as noções do mundo exterior e os estados d’alma” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 34). Tinha por fim ensinar a criança a se expressar e compreender pensamentos outros com nitidez, assim como desenvolver a imaginação, a memória, a personalidade e o cultivo do gosto estético. Ao cursarem essas disciplinas, os alunos seriam incitados a compartilhar impressões, uma vez que, assim, dariam forma ao sentir e pensar, tendo a oportunidade de demonstrar suas concepções espontâneas. Os assuntos selecionados deveriam estar em acordo com o meio em que a criança vivia. Ao longo dos cinco anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: desenhos de imaginação; figuras perfuradas e em cartão, pano ou outro material; recitação de pequenas fábulas, quadras ou diálogos; leitura silenciosa e oral; colorir desenhos em silhuetas; modelagem livre e aplicada, de memória e cópia do natural; ditado; cópia de corpos com as mesmas formas; palestras entre os alunos com a participação do mestre; jardinagem; interpretação e transformação de trechos em prosa e verso; medidas com régua ou lápis; cultivo de plantas; dramatizações correspondendo aos assuntos das palestras; entre outros.

Ainda de acordo com as prescrições e conteúdos programáticos registrados, eram consideradas como “iniciação matemática” as disciplinas que “[...] visando utilidades de aplicação na vida, não podem ser considerad[a]s como *sciencia* no sentido rigoroso da

palavra” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 43; grifo no original)³³⁵. Relacionando o ensino à vida social, deveriam instigar o raciocínio e o cálculo mental ou escrito, os fenômenos de representação concreta, dentre outros. Cabe destacar que tentavam se distanciar da ideia de resolução de problemas como prática de substituição de dados quantitativos e qualitativos, mas, ao contrário, propunham que esses problemas fossem formulados pelos próprios alunos, posto que deveriam meditar e encontrar soluções e encaminhamentos por si mesmos. Os usos de objetos que auxiliavam na medição seriam instigados nos primeiros anos contribuindo na habituação das classes para que, mais tarde, pudessem fazer essas contagens por estimativas. Ao longo dos cinco anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: ideia de coleção e de unidade por meios concretos; estudo de sólidos geométricos para apresentação de formas análogas encontradas na natureza e na indústria; as quatro operações dentro da centena; linha curva e reta; numeração romana; perpendiculares, paralelas e oblíquas; números primos e múltiplos; área do triângulo; densidade; área do círculo; entre outros.

Em “história pátria” seriam incentivados “[...] conhecimento[s] do meio social, tanto em seus aspectos políticos e economicos, como em referencia a habitos e costumes individuaes” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 46)³³⁶. Os conteúdos históricos seriam apresentados nos seus aspectos sugestivos, em descrições narrativas, esboços biográficos, características e leituras que comentassem uma determinada época. A seleção de episódios a serem estudados não deveriam entusiasmar meras decorações, mas sim realçar as ideias e costumes da época, a vida dos homens, os recursos que lançaram mão nas emergências, a utilização dos elementos naturais e as razões que os possibilitaram vencer ou serem vencidos nos empreendimentos realizados. Para se chegar à compreensão de país e de nação, primeiro seriam tratados os estudos do local, como casa, escola e cidade. Esses estudos poderiam colaborar com o desenvolvimento da atenção, observação, crítica, reflexão, decisão e iniciativa por serem também fundamentos de uma educação política. Nos três últimos anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: progressos econômicos e sociais da cidade; raças que contribuíram para a formação dos tipos brasileiros; episódios ilustrativos do regime feudal; entre outros.

A “educação social” tinha como finalidade entender “[...] o preparo do individuo no sentido de dotá-lo de qualidades e conhecimentos de ordem social propriamente dita, isto é, de nelle formar, moral e politicamente, o cidadão” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 48)³³⁷. A

³³⁵ Obedecida a grafia original.

³³⁶ Obedecida a grafia original.

³³⁷ Obedecida a grafia original.

formação se daria a partir dos conceitos de família e escola, formas rudimentares de sociedade, cooperação, solidariedade, governo, autoridade, serviços públicos entendidos a partir das noções de cidade, município, estado, país e mundo (como conjunto de nações). Essa disciplina preocupava-se especialmente em propagar o sentimento patriótico, devendo inculcar nos alunos o amor à pátria. A terra deveria ser amada e admirada pela sua beleza e grandeza e o povo deveria se constituir um todo único, devendo os sujeitos dedicarem-se à pátria de modo a lhe retribuir os benefícios concedidos. Assim, seriam despertados a iniciativa, a capacidade de julgamento e escolha, o senso de responsabilidade, o cooperativismo e as manifestações das personalidades, além da solidariedade coletiva despertada pelo jargão “um por todos e todos por um”. Nos três últimos anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: forma de governo do Brasil; os três poderes nos estados e na república; relações diplomáticas do Brasil; entre outros.

A “educação higiênica” foi assim denominada nos quatro primeiros anos escolares e no último apareceu como “puericultura”. Segundo consta nos programas, “educar um povo para que tenha saúde é dar-lhe maior eficiência de trabalho, é realizar verdadeira obra de patriotismo” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 51)³³⁸. Pretendiam explorar o que denominavam de formação de hábitos sadios, que seriam demonstrados nas aulas a partir da confecção de desenhos das práticas de higiene; da modelagem da escova de dentes; do sabonete; os frutos; armar, em papel cartão, um banheiro; fazer recortes de utensílios para o cuidado do lar; discutir boas condições de um quarto de dormir; da maneira “correta” de se alimentar; e a lavagem das mãos. A respeito dos cuidados com o corpo, os alunos aprenderiam a pesar e medir a si próprios e a seus companheiros, utilizando a balança e tomando como referência uma tabela de pesos e medidas de acordo com cada idade e altura, podendo ser expostos no “quadro de saúde” que ficava na parede da sala de aula. Ao longo dos cinco anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: hábitos de higiene bucal; frutas e verduras e seu papel na alimentação; meios de evitar a tuberculose; bebidas estimulantes; o quarto da criança, o vestuário, o asseio corporal e os passeios; entre outros.

A “educação doméstica”, ofertada especialmente para as alunas, “teve por fim essencial inculcar no espírito das alumnas o desejo de tornar o lar alegre e feliz, dentro dos recursos de que possa dispor a família” (DISTRITO FEDERAL, 1929, p. 54)³³⁹. Fora pensada de modo a possibilitar que as meninas pudessem executar as tarefas de casa, assim como colaborassem na administração financeira. O zelo, o cuidado e o descrito como “bom gosto”

³³⁸ Obedecida a grafia original.

³³⁹ Obedecida a grafia original.

seriam as preocupações necessárias aos grupos de moças que frequentassem as escolas cariocas e que futuramente estariam aptas a cuidar de seus próprios lares e famílias. Seus aprendizados estariam diretamente ligados às outras disciplinas, uma vez que a partir dos ensinamentos mais gerais poderiam aplicar no momento em que estivessem fazendo as compras de alimentos ou proporcionando a casa aspectos estéticos e aprazíveis, por exemplo. O ensino estaria focado no preparo de alimentos, limpeza da casa, móveis e roupas e cultivo de plantas. A costura também fazia parte dos conteúdos dessa disciplina. Ao longo dos cinco anos escolares, deveriam ser trabalhados conhecimentos de: arrumação da maleta de material escolar; limpeza de ladrilhos e pavimentos; preparo de café e chá; criação de animais; diário da dona de casa; entre outros.

A relação entre as questões urbanas e escolares foi observada por Paulilo e Silva (2012, p. 133) “como possível estratégia para as urgentes necessidades de organização e disciplinarização da ocupação e circulação do confuso cotidiano carioca [...]”. Naquele momento as práticas educativas estavam concentradas em inculcar e exercitar *novos* e diferentes hábitos em toda a população a partir dos ensinamentos advindos da escola. Esse espaço era percebido como a possibilidade de se adentrar os lares e as famílias a partir das próprias crianças e mesmo das visitas dos médicos, das enfermeiras e dos dentistas, por exemplo. Colaborando e incentivando com modernos hábitos de higiene.

A partir da ideia de centros de interesses, os conteúdos foram reunidos em três temas centrais: a natureza e o homem, o trabalho e a sociedade. Elaborados para os cinco anos da escola primária, tratariam de questões características desses eixos. **A natureza e o homem:** as estações do ano; o dia e a noite; o ar, a água. O solo, as plantas e os animais domésticos. Cuidados que requerem; a natureza local; a vida do homem; noções elementares de ciências físicas e naturais; a natureza e o homem. A geografia do Brasil e de outros países, especialmente americanos; o organismo humano; a natureza; suas forças e suas riquezas. **O trabalho:** o trabalho cotidiano da família no campo, na cidade e na praia; o trabalho do povo na região urbana, rural ou marítima em que vive a criança; economia da região (urbana, rural e marítima) do Distrito Federal; economia nacional do Brasil e de outros países nas suas relações comerciais com o Brasil; civilização dessas riquezas e das forças do homem. **A sociedade:** a família e a escola; a escola (instituição social) nas suas relações com o povo ou a sociedade (sistema social geral); as instituições administrativas do Distrito Federal. Imagem do passado da região; a vida social; organização política do Brasil e de outros países. Imagem do passado da humanidade (do ponto de vista das instituições políticas e sociais).

Conforme salientam Paulilo e Silva (2012) a cidade do Rio de Janeiro, como tema de estudo, esteve fortemente presente nos conteúdos do terceiro ano. Para essa série, a urbe foi pensada como principal foco de aprendizagem. A respeito dos centros de interesses, os autores perceberam que foram assim articulados:

[...] a partir da associação entre *a natureza e o homem*, propunha-se tratar das configurações naturais da cidade, seu relevo, vegetação, litoral e orla marítima. Em meio às preocupações com a caracterização da natureza local, sublinharam-se os aspectos da interação humana com o ambiente no que tange ao abastecimento de água, proteção às florestas e saneamento urbano. Desta maneira, foram previstas explicações sobre as enchentes, a profilaxia d'água e do leite, características do ar, febre amarela, impaludismo, entre outras questões que afetavam o cotidiano.

Acerca do eixo *trabalho*, o esforço foi no sentido de mostrar a cidade como um polo comercial, enfatizando suas especificidades portuárias e comerciais. Igualmente, havia a preocupação de apresentá-la como centro de irradiação ferroviária do país para escoamento da produção nacional. Também eram indicadas as suas características industriais, apontando as questões relativas às aglomerações humanas e aos bairros operários, à higiene das habitações. As vias de transporte, os distritos rurais e a indústria da pesca completavam as referências de ensino para o programa de 3ª série que atentavam para as questões relativas ao trabalho produtivo.

Finalmente, o eixo *sociedade* desenvolvia, em perspectiva histórica, as características da urbe que deveriam ser abordadas no ensino. Outra vez apareciam indicações acerca do ensino sobre a defesa sanitária, as vantagens e desvantagens topográficas e as características do seu comércio, da sua indústria e dos seus serviços. No entanto, a ênfase maior recaiu sobre a formação e feição do Distrito Federal como capital. Assim, foram registradas coordenadas concernentes à urbanização, visitas a monumentos e principais logradouros, discussões a respeito da administração dos serviços públicos e um sistemático confronto entre a configuração *moderna* da cidade em relação às *antigas* características coloniais (PAULILO; SILVA, 2012, p. 135-136; grifos dos autores).

Projetar escolas modernas também significava estimular os alunos a conhecerem não só aspectos físicos, mas também sociais e políticos a respeito do funcionamento do espaço urbano, rural ou marítimo onde habitavam. Conhecer um pouco mais sobre a sistematização da cidade fora uma das principais estratégias utilizadas pela DGIP para que as crianças fossem preparadas e incentivadas ao sentimento de patriotismo. Ainda assim, ressalto que naquela época as implicações urbanas também estavam diretamente relacionadas às *novas* atitudes e às questões sanitárias que a população deveria ter especialmente nos ambientes públicos, uma vez que havia a preocupação em inculcar, disciplinar e difundir hábitos como o de lavar as mãos, tomar banho com água e sabão, pentear os cabelos e limpar as unhas, escovar os dentes, fazer ginástica, beber mais de três copos de água, dormir cerca de oito horas à noite, comer frutas, dentre outros (NUNES, 1996).

Além da descrição dos conhecimentos considerados necessários para as crianças cariocas, os *Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929) funcionaram como estratégias de inculcação de atitudes e comportamentos, que poderiam ser

socialmente aplicados pelos “escolares”, de modo específico, e por seus familiares e conhecidos, de maneira geral. Nesse sentido, é possível concordar com Camara (2004, p. 179) e interpretar esse documento “[...] como reverberação da idealização do homem novo a constituir-se como esteio fértil para o futuro do país em bases modernas e identificadas com a civilização proclamada e desejada pelos reformadores”. Outrossim, é importante, agora, compreender alguns dos acontecimentos citadinos que, provavelmente, influenciaram esses anseios difundidos pela escola primária carioca.

3.4 Reformulação da cidade do Rio de Janeiro: uma questão social e educacional

Os ideais modernos que se reforçava nos discursos e na formulação da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) estavam muito articulados às modificações sociais e urbanas. À medida que os espaços e tempos iam sendo redesenhados, os sentidos e usos que poderiam ser feitos deles, estrategicamente, também deveriam ser reconfigurados. Sendo assim, a capital do país transformou-se em grande “[...] palco para encenações diárias de teatros da modernidade, cujas tramas, enredos, protagonismos, eventualidades, desfechos passavam a estar sob as interferências de uma lógica circunstancial de acontecimentos: o viver urbano” (SILVA; RIZZINI; SILVA, 2012, p. 201).

As questões que foram discutidas até aqui tentaram sinalizar para algumas das articulações políticas e educacionais que foram organizadas, a fim de que os sujeitos que viveram na capital carioca tivessem seus comportamentos e cotidianos modificados. Foi necessário lançarem mão de diversas estratégias a fim de construir outros modos de ser, viver e estar na urbe, que sofria interferências das mais variadas instâncias cotidianas. As preocupações pairavam em torno, também, das “[...] subversões, incoerências e os desarranjos urbanos concernentes às formas da população interagir com os espaços e tempos sociais” (SILVA; RIZZINI; SILVA, 2012, p. 201). Nesse sentido, torna-se operacional discutir alguns dos desdobramentos urbanísticos que, naquele momento, de algum modo, engendraram interferências nas esferas educacionais, visto que a “[...] população buscava descobrir brechas para melhorar as suas em geral péssimas condições de vida” (SILVA, 2011, p. 21).

Os estudos de José Cláudio Sooma Silva (2004; 2009; 2011) discutem que desde a gestão do prefeito Francisco Pereira Passos (1836-1913)³⁴⁰, entre os anos de 1902 e 1906, os

³⁴⁰ O engenheiro e político brasileiro teve a oportunidade de assistir a reforma urbana de Paris (França) promovida por Georges-Eugène Haussmann, trabalho no qual se inspirou durante sua gestão no Distrito Federal. Além de ter sido membro da embaixada brasileira em Paris. Também frequentou cursos na *École Nationale des*

espaços e tempos citadinos foram sendo transformados à medida que outras formações urbanas foram desenhadas e estimuladas. Engenheiro por formação, o, então, gestor da capital carioca começou o que seria uma das grandes obras de remodelação da cidade do Rio de Janeiro, mobilizando espaços e pessoas e interferindo significativamente nos seus modos de ser e viver naquele ambiente. Após ser nomeado pelo presidente da república, Rodrigues Alves, foi incumbido de “[...] fazer da cidade uma capital que [fosse] motivo de orgulho para o país, e não mais uma vitrine deplorável do Brasil para os candidatos à imigração, nem uma inesgotável fonte de zombaria [...]” (ENDERS, 2015, p. 211).

Sua nomeação, sob a lógica de governo das populações, foi firmada com o compromisso de civilizar a cidade e sua gente a partir das grandes obras e da reforma de atitudes. A partir daí deveria propor diferentes estratégias que pudessem contribuir para o aformoseamento da cidade. Sua missão girava em torno de tentar introduzir uma *nova* cidade dentro daquele espaço que já era estabelecido e firmado por costumes próprios. Como uma das primeiras iniciativas, Pereira Passos anunciou algumas proibições de condutas costumeiras que “enfeavam” o centro da capital, tais quais: proibição da venda de animais abatidos nas ruas, condução de vacas em locais públicos, criação de porcos na área urbana, pedir esmola e a grande circulação de vendedores ambulantes (ENDERS, 2015). Foram também proibidos determinados usos dos espaços públicos que, de alguma forma, concorressem por ocasionar perturbação ou degradação da ordem, como os encontros religiosos de matrizes afro-brasileiras e até mesmo o entrudo³⁴¹, evento caracterizado pelo lançamento de projéteis e água que costumava terminar em brigas e, por isso, foi modificado para batalhas de flores (ENDERS, 2015).

Anos antes de assumir a prefeitura, Pereira Passos tivera a oportunidade viver em diferentes cidades europeias, dentre elas Paris e Suíça. Inspirando-se nos feitos urbanísticos da urbe francesa, projetou obras que reordenavam as ruas do Rio de Janeiro, especialmente do centro da cidade. Nesse sentido, Enders (2015, p. 213) destaca que:

[...] Pereira Passos copia o alargamento das ruas e as grandes aberturas através do tecido urbano antigo. A pavimentação das ruas, a canalização dos rios, o nivelamento das calçadas estão igualmente na ordem do dia. No ponto central do programa está a abertura da avenida Central, capaz de apagar vários séculos de

Ponts et Chaussées, na *Sorbonne* e no *Collège de France* (SILVA, 2009). No Brasil, dedicou-se ainda à organização da “[...] empresa da Estrada de Ferro do Corcovado e foi presidente da Companhia Estrada de Ferro Sapucahy. Essa trajetória profissional permitiu que assumisse, em 1871, o cargo de consultor técnico do Ministério da Agricultura para atuar em questões financeiras de garantia da Estrada de Ferro S. Paulo Railway” (BEAKLINI, 2018, p. 89).

³⁴¹ Segundo Enders (2015, p. 212) o entrudo era um “[...] folguedo popular que precedia a Quaresma desde o período colonial, e do qual Jean-Baptiste Debret deixou coloridas descrições [...]”.

pardieiros acumulados no centro da cidade. O canteiro de obras corre paralelamente à rua Primeiro de Março, desde a Prainha, onde começa o porto, até a praia do Boqueirão, entre a base do morro do Castelo e o Passeio Público. Em 1909, na extremidade da avenida Central, é inaugurado o Theatro Municipal, desenhado pelo próprio filho de Pereira Passos e decorado pelos melhores artistas brasileiros.

Imagem 25 – Desmorte do Morro do Castelo



Fonte: <https://urbanchange.eu/2014/07/15/demolishing-morro-castelo/>. Acesso em 6 jun. 2021.

No início do século XX começou, então, uma das grandes movimentações que afetaram significativamente o cotidiano dos habitantes da capital do Brasil. Grandes demolições fizeram com que cerca de 20 mil pessoas perdessem seus sobrados, cortiços e pensões e tivessem que começar a ocupar outros espaços, muitas das vezes em localidades muito distantes das que antes habitavam. A reorganização da geografia citadina teve por fim o aformoseamento, a ordenação e a limpeza das ruas e a construção de grandes avenidas no centro e outras partes específicas da capital. O desmorte do Morro do Castelo³⁴² fora uma iniciativa que visava acabar com “[...] uma das principais e mais populosas áreas de habitação popular, [que] contrasta[va] com a estampa moderna que se pretendia imprimir e divulgar do

³⁴² Silva (2009, p. 91) afirma que “[...] as obras do desmorte do Morro do Castelo, [...] foram iniciadas durante a gestão de Carlos Sampaio (07 jun. 1920 a 16 nov. 1922), prosseguiram pela de Alair Prata (16 nov. 1922 a 15 nov. 1926) e foram finalizadas somente na de Antônio Prado Júnior (15 nov. 1926 a 24 out. 1930)”.

Rio de Janeiro” (SILVA, 2004, p. 50)³⁴³. A solução fora sua destruição e o rápido e agitado afastamento dos sujeitos que lá viviam e foram obrigados a sair de seus lares. Em seu lugar “[...] foram edificadas algumas atrações da exposição de 1922 – entre as quais o pavilhão da França, que desde então abriga a Academia Brasileira de Letras” (ENDERS, 2015, p. 216).

Os novos contornos urbanísticos possibilitaram o alargamento da Avenida Central, que em 1912 foi renomeada como Rio Branco, e de ruas como a da Carioca e da Assembleia. As praças também foram modificadas a partir de limpezas frequentes e da implantação de jardins que imprimiram outros aspectos. O centro da cidade carioca, então, ganhou delineamentos que se diferenciavam dos hábitos que até então eram praticados pela população (ENDERS, 2015). Os contornos ansiados a partir das obras eram demonstrados, num primeiro momento, pelo afastamento da população que tinha costumes e atitudes que, sob a lógica das ações de governo, deveriam ser remodelados.

Outros espaços foram construídos e/ou reformados, ligando diferentes regiões, a fim de colaborar com a mobilidade urbana, como a Avenida Beira-Mar e a Avenida Atlântica, e reformulando as paisagens que, até então, constituíam os horizontes da capital carioca. Essas modificações possibilitavam aos sujeitos que por lá passariam terem a vista as belezas naturais da cidade, entre elas a Baía de Guanabara, o morro do Pão de Açúcar, a Lagoa Rodrigo de Freitas e os grandes palacetes, colaborando com a valorização das áreas e, por conseguinte, com o fenômeno de especulação imobiliária (ENDERS, 2015).

A reestruturação da cidade também acarretou interferências diretas nos modos de viver de sua gente. Silva (2011, p. 19), baseado em Rocha (1986), destaca “[...] o aperfeiçoamento das formas de comunicação, a aceleração dos deslocamentos operados nas novas ruas e avenidas, [...] e a paulatina substituição da tração animal pelos compostos elétrico-mecânicos como forças propulsoras dos transportes coletivos”. Essas e outras questões fizeram com que a população passasse, até mesmo, a ter que rearticular seus tempos que, até então, eram ditados pelo ritmo dos becos, vielas e ruelas e foram modificados pela “[...] ampliação sistemática dos serviços de eletrificação dos transportes coletivos e o aperfeiçoamento de veículos automotores” (SILVA, 2011, p. 25).

Na medida em que os aspectos modernos tomavam conta dos espaços da capital carioca, a população deveria se adaptar aos seus usos. Sendo assim, a relação entre os empreendimentos reformísticos e a questão do tempo implicavam diretamente nas

³⁴³ Segundo Nunes (2020, p. 379-380), na década de 1920 essas habitações populares chagaram até “[...] Botafogo (Pasmado), a Copacabana (Tabajaras e Leme), a São Cristóvão (Mangueira) e até Madureira. Por essa ocasião já havia também alcançado as encostas da Carioca pelo lado do Catumbi (São Carlos e Querosene), da Tijuca (Salgueiro), do Engenho Novo (Macaco). Havia também atingido a vertente sul (Rocinha e Dona Marta)”.

modificações dos “[...] itinerários, por conta de interdições de ruas; obstrução de caminhos, em razão dos serviços de alargamento e abertura de avenidas; eventuais consequências sofridas em função do compulsório deslocamento de um grande número de moradores das regiões centrais [...]” (SILVA, 2011, p. 29). A reforma implicava, também, nos modos de ser e estar, individuais e coletivos, uma vez que tinha por objetivo inventar tradições (HOBSBAWM, 2020) no cotidiano citadino. Os sujeitos deveriam ser orientados para que pudessem viver em harmonia uns com os outros e, principalmente, com as novas construções. Silva (2011, p. 39-40) informa que esse trabalho:

[...] pretendia o desenvolvimento de um complexo mecanismo disciplinar, em que cada indivíduo passaria a se constituir como “elemento integrante” da coletividade. Dessa forma, os cariocas deveriam abdicar de seus interesses individuais para que um todo, harmonioso e funcional, pudesse ser erigido. Assim, as relações cotidianas da sociedade desenvolver-se-iam em um circuito restrito e vigiado (a cidade), cuja lógica interna seria baseada em uma organização disciplinar dos espaços oferecidos à população. Tomando-se em consideração tais pontos, pode-se aludir a outros indícios de como se articulava, em finais da década de 1920, a busca de formas de controle dos ritmos e velocidades descompassados da cidade. Deslocamentos, passeios pelos parques e praças públicas, flertes nos bares, cafés, teatros, cinematógrafos e livrarias, enfim, todos os âmbitos do cotidiano – ainda que atravessados pela aceleração – deveriam ser influenciados pelo pulsar ritmado das ocupações disciplinadas e harmônicas.

Nesse sentido, muitos empreendimentos foram erguidos e/ou reformados, assim como as demolições foram consideradas necessárias, a fim de aprumar o “[...] traçado irregular, atabalhado de ruas, becos e vielas coloniais, morros e pântanos, [que se] constituía como foco potencial para epidemias avassaladoras (febre amarela, *cholera morbus*, peste, varíola, difteria, tifo, febre tifoide, tuberculose aberta e lepra ulcerada)” (SILVA, 2011, p. 14; grifo do autor). As formas de se viver nesses espaços concorriam para que a cidade se convertesse em foco de transmissão de doenças entre os próprios moradores e, até mesmo, entre aqueles com que tivessem algum tipo de contato.

As tradições e atitudes modernas que, sob a lógica de governo das populações, se pretendiam disseminar entre os sujeitos deveriam partir, também, de um espaço com grande força e poder de influência. Naquele momento, deveriam ser conferidos às crianças determinados conhecimentos acerca dos trejeitos de se viver e se portar. Pode-se dizer que a escola seria uma das instituições que, também, se encarregaria de relacionar e harmonizar o lar, os sujeitos, os tempos e espaços citadinos (SILVA, 2009). As articulações estabelecidas entre prefeitura e a DGIP ganharam especial destaque nas administrações de Alair Prata (1922-1926) e Antônio da Silva Prado Júnior (1926-1930), com o empreendimento dos

trabalhos de Antonio Carneiro Leão e Fernando de Azevedo, respectivamente, educadores que se dedicaram a perceber e propor relações entre a cidade e a escola. Para Paulilo (2003, p. 101) “as reformas Carneiro Leão e Fernando de Azevedo partilharam a tarefa de normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares, e tudo isso foi usado para estabelecer o âmbito e os critérios da educação a elas dispensadas”. Assim, é possível concordar, ainda, com a afirmativa de Correia (2017, p. 40) de que ambos educadores estiveram preocupados “[...] em estender o alcance da instrução pública a outros ambientes que não apenas à escola, ampliando assim a compreensão da escolarização como um meio de intervenção social, a fim de moldar comportamentos e ensinando o sujeito a viver e praticar a cidade”.

Nos diversos distritos da capital federal³⁴⁴ as crianças seriam estimuladas à prática de hábitos capazes de “[...] construir nela um *estado de espírito moderno*” (NUNES, 2020, p. 374; grifos da autora). A concepção educacional pleiteada junto às reformas urbanas buscava aparelhar a escola de um conjunto de práticas que tinham o corpo como alvo de investidas e de atravessamentos dos *novos* hábitos. Ou seja, juntos aos contornos que iam sendo constituídos com os empreendimentos reformísticos, as questões higiênicas e sociais mereciam atenção. Assim, as práticas corporais deveriam ser pensadas e executadas a partir de *novos* conceitos, uma vez que a “[...] reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa” (NUNES, 2020, p. 374-375).

A escola deveria ser o espaço onde os modificados hábitos comportamentais seriam reforçados mediante ensinamentos e práticas de comportamento e higiene. Seria a partir dessa configuração, onde a mobilidade e a intensa circulação de ar fossem possíveis que as crianças cariocas aprenderiam as atitudes e as tradições para viverem na urbe. Os contornos escolares ansiados tinham como objetivo “[...] exercer uma ação pedagógica higiênica sobre alunos e professores, que daí se irradiasse para o ambiente familiar” (NUNES, 2020, p. 384). Com esse fim, pretendiam disciplinar o corpo, a mente, os gestos e os sentimentos tanto da comunidade escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores, agentes de limpeza etc.) quanto da própria população.

As culturas escolares reforçavam um interesse em evidenciar um agrupamento de ações “[...] produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades

³⁴⁴ Cf. Paulilo (2007, p. 184).

específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo [...] de modificação do *hábitus* pedagógico” (NUNES, 2020, p. 390; grifo da autora). Ainda que houvesse táticas de não aceitação por parte dos grupos que compunham a ambiência escolar, a Reforma procurava elaborar estratégias de disseminação de comportamentos e interesses próprios que colaborassem para que a sociedade fosse modificada a partir do que eram considerados como modernos naquela época. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e escolares deveriam dar foco e especial atenção ao que era da ordem do momento e configuraria a remodelação da saúde e do embelezamento não só da urbe, mas também de seus moradores. Assim, tencionavam “[...] a modificação dos costumes urbanos no trato do corpo, no uso do tempo e do espaço e na convivência social” (NUNES, 2020, p. 392).

A tentativa de inculcar esses conhecimentos e de formar o comportamento das crianças que ocupariam os mais diversos espaços sociais delimitava, também, a necessidade de selecionar ensinamentos escolares que articulassem a dinâmica social e escolar. As *novas* dinâmicas que despontavam, também, a partir das reformas urbanas demandavam para a escola uma preocupação em torno da disseminação de valores e normas que deveriam estar em sintonia com os modernos a partir do trabalho produtivo e eficiente, do ritmo dos tempos, da interiorização dos hábitos comportamentais, da psicologia e pedagogia experimentais voltadas para os sentidos individual e coletivo (VIDAL, 2020a).

A reformulação das culturas escolares da década de 1920, especialmente pela Reforma da Instrução, organizada por Fernando de Azevedo, colaborou para a constituição de modos e práticas educacionais que objetivavam a formação do cidadão apto a circular pelas ruas da cidade do Rio. Enquanto a prefeitura almejava reorganizar os espaços e tempos sociais, os membros da DGIP se ocupavam com as modificações do aparelho escolar e com a inculcação de *novas* atitudes. Para Vidal (2020a, p. 515), “[...] mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo ‘modelo escolar’, mas produziu novas ‘formas’ e alterou a ‘cultura escolar’”.

As práticas escolares centravam forças na prescrição de comportamentos que eram os esperados e considerados próprios para aquele momento. Logo, os sujeitos envolvidos com essas empreitadas formularam o que era possível para os objetivos que se desejavam alcançar e mediante o cenário urbano que estavam inseridos.

A partir das diversas iniciativas (habilidades político-social-administrativa de Fernando de Azevedo; mobilização de estratégias para “convencer” a opinião pública;

organização de prescrições curriculares interessadas em “reinventar a cidade”; ensinar as maneiras corretas da população “praticar a cidade”; apropriação das iniciativas de remodelação urbana, a fim de transformá-las em conteúdos programáticos) aqui discutidas, a Reforma da Instrução implementada no Distrito Federal pode ser considerada um empreendimento renovador. Defendia as práticas da escola primária como dispositivos dos modernos “[...] conquanto estivessem igualmente em meio às transformações, as escolas poderiam explicá-las, fazer com que fossem aceitas e, finalmente, estimular a participação dos habitantes” (SILVA, 2009, p. 21).

Os projetos urbano e educacional, que operavam com as noções de higiene e mudanças de comportamentos, articulavam-se na medida em que propunham “soluções” para os problemas enfrentados na capital federal. Ao propor as obras urbanas que modelavam a capital do Brasil, inspiradas especialmente em Paris, as aspirações da prefeitura ansiavam não apenas a grande circulação de brasileiros e estrangeiros, mas, principalmente, que os moradores da cidade do Rio de Janeiro fossem estimulados e ensinados a terem suas condutas reconfiguradas, principalmente ao frequentarem o Centro da urbe. Nessa medida, a proposta de reformar a população através da escola ganhava força na tentativa de que fossem incutidas as atitudes modernas que a população deveria ter.

Sendo assim, a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) foi a estratégia operacionalizada como uma tentativa de que as crianças fossem o canal de divulgação de diferentes preceitos. Inspirados nos modelos e ideias difundidos pelo movimento da Educação *Nova*, Fernando de Azevedo e os demais membros da DGIP atuaram na promoção de ações, técnicas e lógicas governamentais para a educação primária, a fim de que os ensinamentos ultrapassassem os muros escolares e fossem ampliados entre as famílias, comunidades e a população carioca de finais da década de 1920. A partir do conjunto dessas atividades não apenas a cidade do Rio de Janeiro, mas o próprio país seria condizido para as modernidades que se almejava alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“SERÁ QUE EU CHEGUEI AO FIM DE TODOS OS CAMINHOS...”

Será que cheguei ao fim de todos os caminhos
 E só resta a possibilidade de permanecer?
 Será a Verdade apenas um incentivo à caminhada
 Ou será ela a própria caminhada? [...]
 Será que eu cheguei ao fim de todos os caminhos...
 Ao fim de todos os caminhos?

Vinicius de Moraes

Após empreender um longo percurso dedicando-me a investigar as aproximações de Adolphe Ferrière com alguns dos representantes da educação brasileira entre as décadas de 1920 e 1930, a questão que paira a esta altura faz coro à poesia de Vinicius de Moraes, publicada em 1933: “será que eu cheguei ao fim de todos os caminhos... Ao fim de todos os caminhos?”. Todavia, considerando que a pesquisa é interminável e pode ser discutida a partir de múltiplos objetivos, mas requer que o texto tenha um fim (DE CERTEAU, 1982), percebo que se trata de um momento de pausa, de descanso, a fim de refletir acerca do que foi possível construir até então, mediante diversas escolhas e intenções que foram necessárias na *fabricação* dessa dissertação.

Assim, foi possível direcionar olhares para a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) em diálogo com as considerações tecidas por Adolphe Ferrière. Para tanto, a PEN e o BEP serviram como fontes e referências acerca de certos acasos, acontecimentos, tensões e constrangimentos que estiveram envolvidos na trajetória do suíço e no empreendimento da capital brasileira. Destarte, analisar ambos os impressos, indiciando aproximações e distanciamentos, colaborou com a investigação acerca das representações do educador sobre o que fora realizado na educação primária carioca e os esforços de Fernando de Azevedo enquanto esteve à frente da DGIP. Nesse caminho, perscrutar a rápida passagem de Ferrière pelo Brasil possibilitou compreender alguns dos acordos e compromissos, firmados com educadores, que corroboraram para a publicação do artigo *L'Éducation Nouvelle au Brésil* (1931).

Ao apresentar aspectos da materialidade dos dois periódicos, ansiei indiciar prováveis objetivos editoriais ao realizarem trabalhos tipográficos que pretendiam convencer seus respectivos leitores a se aproximarem dos ideais defendidos pelo movimento da Educação Nova. Entrelaçando empiria e teoria, foi possível inquirir especificidades que envolveram as arenas histórica, social e pedagógica que perpassaram o processo de composição das revistas.

Assim, as compreendi enquanto espaços de circulação e publicização das tradições que se desejava inventar (HOBSBAWN, 2020) para a educação de início do século XX e mesmo de legitimar – alcançar maiores projeções e reconhecimentos perante seus pares – os feitos que haviam sido empreendidos até aquele momento, quando se concentravam em salientar especialmente representações positivas dos sistemas educacionais do Brasil e da Europa. Ao ressaltarem o que consideravam de “melhor” em seus respectivos trabalhos, deixavam omitidas as “imperfeições”.

A PEN constituiu-se enquanto vitrine dos trabalhos de Ferrière na Suíça, especialmente por seus envolvimento com o IJJR e o BIE. Ao publicar diversos de seus artigos e, assim, apresentar tantos feitos do educador em prol da educação européia, funcionou como um periódico que, provavelmente, pretendia instruir outros sujeitos acerca dos propósitos da Educação *Nova*. Outrossim, ao divulgar os escritos, interpretações e mesmo os trabalhos de intelectuais de diferentes localidades, operava como espaço que objetivava circular e disseminar ideias que eram readaptadas de acordo com interesses e anseios próprios de cada país. Penso, então, que o editor-chefe intentava atrair olhares de profissionais ligados a diversas esferas, como a política e a universidade, por exemplo, por se tratarem de possíveis interessados pelas temáticas abordadas. Além disso, analisar sua formação editorial indicou que as escolhas dos sujeitos que participavam do processo de elaboração também poderiam conferir maior visibilidade à revista.

O BEP também funcionou como vitrine do trabalho de Azevedo no Distrito Federal. Ainda que já tenha sido compreendido sob a perspectiva de se voltar para um público específico, o professorado carioca, fora implementado pelo Decreto 2.940 como uma iniciativa de circular pelas arenas nacional e internacional. A publicação dos comentários/notas de textos dos autores estrangeiros, ilumina as possíveis intencionalidades de ampliar sua adesão. Sendo assim, pode-se interpretar os prováveis interesses do educador em disseminar suas atividades à frente da DGIP. Por ter atuado como um interlocutor e formulador de políticas do sistema público, valeu-se das inúmeras associações que fizera com diversos sujeitos e pelos espaços que ocupou, conferindo-lhe em seus próprios discursos o título de idealizador. A composição do periódico indicia, também, a vontade de legitimar algumas das especificidades de um modelo educacional que era anunciado por Azevedo como “ideal” para as escolas da capital do país e que poderiam ser readaptadas pelos demais estados da federação.

Nesse quadro, percebo que a interpretação de Ferrière sobre tal empreitada parecia estar cercada pelas representações positivas difundidas no BEP, além dos acordos firmados

com educadores brasileiros. Mesmo que não tenha conseguido cumprir seu trajeto, as recorrentes comunicações que mantinha com representantes do país contribuíram para que seus olhares fossem (re)direcionados ao que estava sendo implementado nas escolas da capital. Ainda assim, deixou registrado um pouco de si, considerando os conhecimentos acumulados e suas próprias ideias e crenças. Apesar de ter se dedicado a comentar, também, da educação do Espírito Santo, foram os membros envolvidos com a Reforma do Distrito Federal que o possibilitaram conhecer, mesmo que rapidamente, algumas ruas da cidade, a sede da FNSE e o porto do Rio de Janeiro. O que se constituiu como um compromisso em divulgar os esforços que foram inspirados no movimento da Educação *Nova*.

Assim como Mignot (2007), compreendo que a viagem começa antes mesmo da partida e não se encerra na chegada. Mais do que isso, as possíveis motivações, interesses e finalidades para a realização das excursões incluem planejamentos e imprevisibilidades que alteram sentidos e até mesmo os próprios percursos. No caso do suíço, estudar aspectos de sua trajetória profissional possibilitou indiciar prováveis motivações que o permitiram chegar ao Brasil em 1930. Todavia, não contava com as questões que o impuseram o retorno imediato à Europa e, conforme registrou em seu diário pessoal, causaram-lhe enorme insatisfação e frustração. Ainda assim, teve a oportunidade de ser recebido por Laura Lacombe, Celina Padilha, Charles Redard, Honorina Sena, Marina Magno e Fernando Rodrigues. Também foi possível perscrutar indícios de que mantivera o interesse em completar seu itinerário pelo país, provavelmente no ano de 1933, e conhecer de perto o que era realizado na Educação Pública. Dos caminhos trilhados por ele, talvez tenha sido sua relação com o BIE que oportunizou a constituição de uma ampliada rede.

Analisar as redes de sociabilidade e solidariedade de Ferrière com educadores brasileiros a partir das correspondências, recortes de jornais e do diário pessoal do educador me possibilitou indiciar algumas das influências que o permitiram construir laços políticos, profissionais e de amizade. Ancorada em Sirinelli (2003), percebi que embora já tivesse contatos com sujeitos ligados à ABE, os constantes conflitos que envolviam o cotidiano da instituição naquela época, especialmente ligados à figura de Vicente Licínio Cardoso, fizeram com que outros rumos fossem tomados e, assim, um o convite oficial que ele articulava há alguns anos provavelmente tenha sido enviado pela FNSE. Desse modo, na viagem educacional criou outros caminhos e estabeleceu acordos que lhe possibilitaram ultrapassar as fronteiras estabelecidas, constituindo-a como uma “aventura intelectual” (AMORIM, 2017). Nesse sentido, a viagem pode ser percebida como estratégia fundamental para a itinerância de

propostas e ações idealizadas, principalmente quando se investiga os caminhos percorridos por um sujeito com tantas credenciais, conhecimentos e contatos.

Tais acordos e interesses visavam legitimar um trabalho que era discursado como moderno. Em uma época atravessada pelas reformas industriais e urbanas, que impuseram *novas* ordens políticas, econômicas, sociais e culturais, a escola foi vista como espaço de inculcação de novos hábitos e atitudes que deveriam ser praticados pelos cidadãos. Para tanto, Fernando de Azevedo, em seus textos e pronunciamentos, insistia em propagar um enfraquecimento das atividades implementadas antes de sua administração, considerando-as “velhas”, “ultrapassadas”. Os esforços centravam-se na tentativa de convencer a população acerca da necessidade da mudança de comportamentos, de modo que, assim, os sujeitos sociais pudessem ser (re)configurados. Nesse sentido, a educação fora concebida como o meio capaz de estabelecer a ordem social. Assim, as representações do sistema educacional carioca pautavam-se, especialmente, em discursos que tentavam sobrepor o *novo* articulado à ideia de progresso.

A respeito do enfoque de Azevedo cabe concordar com as considerações de Carvalho (1989) ao afirmar que as constantes oposições do *novo* em relação ao *velho* serviram-lhe como estratégia para enaltecer a campanha de Reforma escolar da década de 1920. As reflexões de Rocha (2008) também a esse respeito afirmam que o educador compreendeu tal investimento como produto dos anseios sociais demandados dos processos produtivos e tecnológicos, assim como da pluralidade urbana e das novas demandas de transporte e comunicação que perpassavam, cada vez mais, os interesses da população. Sendo assim, Vidal (2010) afirma que tais conceitos discursados pelo educador se alteravam na medida em que as exigências sociais iam demandando, apoiando-se nas redes de sociabilidade e solidariedade e nas questões históricas. Ainda segundo a autora, as declarações do educador eram firmadas nas intensas discussões político-partidárias e nos conflitos constantes que cercavam o campo educacional. Nessa direção, a escola fora idealizada como elemento estratégico para a (re)organização de uma sociedade moderna.

Ainda na tentativa de inculcar hábitos e atitudes, Fernando de Azevedo organizou os programas para as Escolas Primárias. Neles, concentrou-se em divulgar algumas das atividades que cercavam o processo de escolarização (PAULILO, 2015), relacionando-as com os anseios da escola, da casa e da sociedade. Para tanto, incluiu, por exemplo, conhecimentos sobre o cultivo de plantas; jardinagem; raças que contribuíram para a formação dos tipos brasileiros; relações diplomáticas do Brasil; frutas e verduras e seu papel na alimentação; preparo de café e chá; hábitos de higiene bucal; arrumação da maleta de material escolar;

limpeza de ladrilhos e pavimentos; notícias sobre países americanos que mantêm relações comerciais com o Brasil; dentre outros. O Rio de Janeiro como temática especialmente no terceiro ano, tinha por finalidade estimular o sentimento de patriotismo, ao discutir informações a respeito da sistematização e funcionamento da urbe, assim como esteve interessada em disciplinar e difundir hábitos de higiene. Esses programas afirmavam determinadas representações da escola que se (re)organizava naquele momento, a fim de legitimá-la e regulamentá-la sob a lógica de governo das populações.

A Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930) pautava-se na articulação entre investimentos sociais e educacionais. As constantes modificações e obras que alteravam, significativamente, o cotidiano urbano da população engendraram interferências nos tempos e espaços escolares, assim a escola também auxiliava a (re)inventar a cidade. À medida que a paisagem urbana foi sendo modificada, cercada, também, por transformações econômicas, políticas e sociais, as questões educacionais foram sendo ampliadas e articuladas aos anseios da urbe. Para tanto, foram firmados acordos entre o Diretor da Instrução Pública e o prefeito Antonio Prado Junior, acerca das questões citadinas e escolares. A *nova* educação planejada para a capital do país esteve atravessada por uma série de tramas intentadas pelos sujeitos que estiveram envolvidos com lutas e embates para a formação da sociedade moderna e disciplinada, pautados no discurso da promoção e progresso do país sob a lógica do governo.

Mediante tais questionamentos, outros tantos carecem de maiores aprofundamentos e investimentos, considerando que o trabalho historiográfico é cercado por limites e incertezas. Acerca daquilo que não foi possível abordar e ciente da necessidade de selecionar e recortar determinadas temáticas, atividades que fazem parte do ofício do historiador, cabe mencionar que me esforcei em anunciar o acontecimento político (golpe de 1930) que atravessou o cotidiano social da época. Todavia, outros investimentos de pesquisa poderão iluminar *novas* discussões que não condiziam aos objetivos aqui pretendidos. O golpe de 1930 e suas interferências na viagem de Ferrière ao Brasil, ainda merece maiores atenções. Também acredito valer um investimento em investigar se o suíço teve a oportunidade de firmar contatos posteriores com representantes das arenas política e educacional brasileiras e, mesmo, se recebeu outros materiais que o possibilitaram saber maiores informações sobre os trabalhos aqui realizados. Das fontes investigadas até aqui, indício que provavelmente o interesse em retornar ao Brasil não tenha sido concretizado, todavia é provável que tenha tido outras oportunidades de estabelecer parcerias e compromissos com intelectuais. Dos periódicos estudados, vale ressaltar que essa foi apenas uma, das múltiplas formas de

interpretá-los. Tendo em vista a diversidade de suas composições, é preciso ressaltar a incompletude dessa pesquisa e a possibilidade de se lançarem novos olhares. Nesse sentido, não houve a pretensão de esgotar as diversas maneiras de investigá-los e, talvez, isso nem seria possível, mas, ao contrário, tentei indiciar aspectos de suas composições materiais que se articulavam com os objetivos aqui pretendidos. Além disso, o conceito de moderno, empregado nos discursos e nas representações de Azevedo acerca de seu próprio trabalho deve ser mais problematizado, a fim de ampliar horizontes e produzir outros entendimentos acerca desse investimento educacional realizado na capital da república brasileira. Essa questão vislumbra outras possibilidades de interpretar e discutir a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930).

De posse dessas considerações e diante de múltiplas possibilidades para a *fabricação* deste estudo, as narrativas anunciadas e as tramas empregadas foram as “saídas” encontradas, a fim de conferir sentidos aos acontecimentos que foram possíveis indiciar a partir das pistas investigadas. Assim, tal investimento se constituiu como uma tentativa de deixar rastros para que outros pesquisadores possam lançar diferentes olhares para tais questionamentos. Portanto, não coloco um ponto final nesta investigação. Em contrapartida, tento iluminar *novas* possibilidades que poderão ser traçadas em diálogo com os levantamentos realizados. Nesse caminho, tais investimentos indiciam a oportunidade de outras contribuições para o campo da História da Educação Brasileira. Sendo assim, de volta à poesia de Vinicius de Moraes, questiono-me: “será que eu cheguei ao fim de todos os caminhos?”. Como últimas palavras, registro que essa pesquisa é apenas uma contribuição e que muitos outros investimentos ainda podem ser feitos.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. *A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia além da ilustração: Malta e Nicolas construindo imagens da reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argymentvm, p. 77-110, 2008.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. *Docentes e Catedráticos: Os Concursos para Professor da Escola Normal do Distrito Federal*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os Anos 1920 e os Novos Caminhos da Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 19, n. 19, p. 111-116, 2005.

ADDUCI, Cássia Chispiniano. O reforço da mística paulista nas páginas do Diário Nacional. *Lutas Sociais*, p. 101-114, 2001.

AGOSTINI, Giorgia Soares. Iniciação Científica na Graduação – New Education Fellowship e acervos na cidade de São Paulo. In: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Escola Nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 45-58, 2021.

AHMED, Sara. *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham: Duke University Press, 2012.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado. Ensaio de teoria da História*. São Paulo: Edusc, 2007.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Discursos e pronunciamentos: A dimensão retórica da historiografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 223-250, 2017.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. *Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS*, v. 3, n. 8, p. 9-30, 2011.

ALMEIDA, Denis Herbert de; SILVA, Maria Célia Leme da. Alfredina de Paiva e Souza e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a vanguarda da tabuada na era dos testes. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, v. 1, n. 1, p. 48-70, 2014.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 111-133, 2012.

ALVES, Rosana Maria de Souza. *(Des)Caminhos da profissão docente: sobre a experiência do Curso PARFOR no IFMA/Campus Codó (2010-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. *Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ANDRADE, Vivian Galdino. A experiência de criação de um Repositório Digital como fonte de pesquisa para História da Educação de Bananeiras. *Revista de História e Historiografia da Educação*, v. 1, n. 2, p. 266-284, 2017.

ANDRÉS, María Del Mar Del Pozo. O método de projetos na Espanha: recepção e apropriação (1918-1936). In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 189-208, 2020.

ARAÚJO, Marta Maria. *José Augusto Bezerra de Medeiros: vida, educação, política*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Makino. Psiquismo na criança: Psicologia Divulgada pela Imprensa Educacional no Brasil (1930-1940). *Psichologia Latina*, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.

AUGRAS, Monique. *Henri Piéron (1881-1964)*. 1965. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/download/15084/13976>. Acesso em 24 set. 2021.

BALDAN, Merilin. *Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930: o esboço de um conflito*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BARROS, Armando Martins de. *Da pedagogia da imagem às práticas do olhar: a escola como cartão postal no Distrito Federal do início do século*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BEAKLINI, Adriana Valentim. *Da escola nas oficinas à oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BERTO, Rosianny Campos. *A constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BICA, Alessandro Carvalho; RODRIGUES, Tobias de Medeiros; GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. Tatu Magazine: os modos de ser e fazer do Repositório Digital Tatu. *Revista História da Educação*, v. 23, p. 1-18, 2019.

BOMENY, Helena. *Os Intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BORGES, Alex Fernandes. O historiador como intelectual mediador da cultura. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, v. 11, n. 21, p. 33-46, 2017.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *Coisas ditas*. Tradução de Cássia Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, p. 149-68, 1990.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 183-191, 2006.

BOTO, Carlota. A Civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. *Cadernos Cedes*, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BRASIL, Eric; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. 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.

BURKE, Peter; HSIA, Po-Chia. *A tradução cultural: nos primórdios da Europa Moderna*. Tradução de Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

BURLAMAQUI, Mariana Mello. *A Divulgação Científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da Seção de Higiene (1924-1932)*. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

CAMARA, Sônia de Oliveira. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, p. 159-180, 2004.

CAMARA, Sônia. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: Vidal, Diana Gonçalves; MIGUEL, Maria Elizabeth Blank; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). *Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)*. São Paulo: Autores Associados/EDUFU/FAPESP, p. 152-167, 2011.

CAMARA, Sônia. Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 13, p. 57-85, 2013.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins. *Cartas e Escrita*. Práticas culturais, Linguagem e Tessitura da Amizade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

CAMPOS, Rachel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 12, n. 1, p. 45-70, 2012.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Ligia. *O bravo matutino*: Imprensa e ideologia no jornal O Estado de São Paulo. São Paulo: Alfa Omega, 1980.

CARLOS, Valter Natal Valim. Traços, esboços e colorações da “educação dos sentidos” na Reforma da Instrução Pública (1879), na Corte Imperial. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CARUSO, Andrea Soares. *Traço de união como vitrine*: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, Marta Maria de. *Vicente Licínio Cardoso*: pensamento e atuação educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para Reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). *Cadernos de Pesquisa*, n. 66, p. 4-11, 1988.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, n. 71, p. 29-35, 1989.

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 escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação*: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, p. 147-182, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, p. 277-293, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Cultura Brasileira, de Fernando de Azevedo. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). *Classicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, p. 63-80, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; NUNES, Clarice. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-62, 2005.

CARVALHO, Marcus Vinicius Corrêa. Moderno, modernidade, modernização: polissemias e pregnâncias. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 13-34, 2012.

CASTANHA, André Paulo. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-line*, número especial, p. 309-331, 2011.

CHAMON, Carla Simone; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. 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, p. 39-64, 2007.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; São Paulo: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: CHARTIER, Roger (Org.). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, p. 101-124, 2002.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido*. Cultura e escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado das letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João Cezar Castro (Org.). *Roger Chartier, a força das representações: história e ficção*. Chapecó: Argos, p. 21-54, 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A Escola Argentina no antigo Distrito Federal durante os anos de 1930: um torrão argentino em solo brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35, p. 253-267, 2007.

COELHO, Carlos Meireles; RODRIGUES, Abel Martins. Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da*

Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 4959-4970, 2006. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6741/1/2006COLUBHE.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

COELHO, Marcos Pereira. *Imprensa, sociabilidade e educação: as ações de Fernando de Azevedo em defesa da hegemonia do escolanovismo (1917 a 1961)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

COQUOZ, Joseph. Le Home “Chez Nous” comme modèle d’attention à l’enfance. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, n. 20, p. 27-46, 2012. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/download/79009/352796/>. Acesso em 27 set. 2021.

CORREIA, Tatiana das Graças. *O uso público da palavra: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, Francisco. A legião de Euclides da Cunha. *Revista USP*, n. 54, p. 52-65, 2002.

COSTA, Célio Juvenal. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: UFGD, p. 193-214, 2010.

COSTA, Michele Cristine a Cruz. *Em defesa da modernidade na educação: os liberais e a esquerda nos Manifestos de 1932 e 1959*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

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

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do coração à caneta: cartas e diários pessoais nas teias do vivido (décadas de 60 a 70 do século XX). *História: Questões & Debates*, n. 59, p. 115-142, 2013.

CUNHA, Maria Teresa. Diários pessoais: Territórios abertos para a História. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 251-280, 2017.

CUNHA, Marcus Vinicius da; SILVA, Tatiane da. Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim na década de 1930. *Revista HISTEDBR on line*, v. 13, n. 53, p. 78-91, 2013.

DE BRUCHARD, Dorothée. Edição, tradução: o livro como reescrita. *XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. 2012. Disponível em: <http://www.livroseoutrasmidias.org/papers/edicao-traducao-o-livro-como-reescrita.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: DE CERTEAU, Michel (Org.). *A Escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 65-119, 1982.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS, Amália; JARA, Isabela Bolorini. Educação e emancipação feminina em Celina Padilha, a “educadora transviada” (1927-1930). *Revista Educação e Emancipação*, v. 10, n. 4, p. 229-255, 2017.

DUBREUCQ, Francine. *Jean-Ovide Decroly* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

ECAR, Ariadne; FRANCHINI, Fernanda. Esforços para uma educação nova em São Paulo: discursos e marcas na definição do cinema educativo (1920-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 209-233, 2020.

EISENSTADT, Shmuel Noah. Modernidades múltiplas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 35, p. 139-163, 2001.

EISENSTAEDT, Jean; FABRIS, Júlio. Amoroso Costa e o primeiro livro brasileiro sobre a Relatividade Geral. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 26, n. 2, p. 185-192, 2004.

ENDERS, Armelle. *A história do Rio de Janeiro*. Tradução de Joana Angélica D’Ávila Melo. Rio de Janeiro: Gryphus, 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. As retóricas das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 13-26, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos. Apresentação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 7-12, 2010.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930: história e historiografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. *A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil – Portugal (1880-1930)*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2006.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na história da educação. In: MAGALDI, Ana

Maria Bandeira de Melo; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). *Impressos e história da educação: usos e destinos*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 15-29, 2008.

FERREIRA, Joana Filipa Amaro dos Santos. *Tradução e jornalismo: uma concepção da prática tradutória como reescrita do texto de partida*. Dissertação (Mestrado em Tradução) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/11626/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Joana%20Amaro%20Ferreira.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. Prefácio. In: VASCONCELLOS, Antonio Faria de (Org.). *Uma Escola Nova na Bélgica*. Tradução de Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Portugal: Artes Tipográficas, p. 7-20, 2015. Disponível em: https://purl.pt/26930/1/1908222_PDF/1908222_PDF_24-C-R0150/1908222_0000_t24-C-R0150.pdf. Acesso em 12 set. 2021.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. A gênese regional da “Revolução de 30”. *Revista Estudos Econômicos*, v. 29, n. 1, p. 113-27, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade Vol. 1: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes. In: MOTTA, Manoel (Org.). *Foucault: ditos e escritos II*. Rio de Janeiro: Forense, p. 335-351, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber: Ditos e Escritos (Vol. IV)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel (Org.). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, p. 243-276, 2008.

FRAGA, Andréa Silva de. O estudo e sua materialidade: revista das alunas-mestras da Escola Complementar/Normal de Porto Alegre/RS (1922-1931). *Revista História da Educação*, v. 17, n. 40, p. 69-97, 2013.

FRANCO, Leticia Cristina. *Higienização e medicalização de crianças no Brasil: aproximações na história da relação medicina-saúde-educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 7-26, 2004.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação – Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Orgs.). *Intelectuais Mediadores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 7-37, 2016.

GOMES, Clecia Aparecida. *Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE): confluências entre ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos iniciais do século XX*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GONÇALVES, Mauro Castilho. A Cruzada Pedagógica pela Escola Nova e ação do professorado católico no Rio de Janeiro (final da década de 1920). *Educação Unisinos*, v. 22, n. 3, p. 279-287, 2018.

GONDRA, José Gonçalves. Apresentação. Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 22, p. 13-16, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

GUTIERREZ, Laurent. Reinventar uma coesão para garantir a legitimidade de suas propostas de reforma do ensino: o exemplo da Liga Internacional para a Educação Nova (LIEN). *Cadernos de História da Educação*, v. 20, p. 1-15, 2021.

HAENGGELI-JENNI, Béatrice. *Pour l'Ère Nouvelle: une revue-carrefour entre science et militance (1922-1940)*. Thèse de doctorat: Univ. Genève, 2011. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>. Acesso em 7 jun. 2020.

HAENGGELI-JENNI, Béatrice. *L'Éducation Nouvelle entre science et militance: débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle (1920-1940)*. Genebra: Peter Lang AG, 2017. Disponível em: https://www.peterlang.com/view/9783034329071/fm_cover.xhtml. Acesso em 12 set. 2021.

HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferriere (1879-1960). *Revista trimestral de educação comparada*, v. XXIII, n. 1-2, p. 395-423, 1993. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Educadores/Teoria_educ/ferrierf.pdf. Acesso em 22 mar. 2021.

HAMELINE, Daniel. Les premières années de Pour l'Ere nouvelle: militantisme et propagande? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, n. 35, p. 27-40, 2002.

HERRERA, Martha Cecilia. Apropriações e ressignificações da Escola Nova na Colômbia na primeira metade do século XX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 113-132, 2020.

HOBBSAWN, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWN, Eric (Org.). *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, p. 7-24, 2020.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. Documento e história: A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 9-28, 2017.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEFEVERE, André. *Tradução, reescrita e manipulação da fama literária*. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru: EDUSC, 2007.

LE GOFF, Jacques. Antigo/Moderno. In: LE GOFF, Jacques (Org.). *História e Memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 167-203, 1990.

LINHALES, Meily Assbu. *A escola, o esporte e a "energização do caráter": projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LÔBO, Yolanda. *Cecília Meireles* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

LOUREIRO, Clarice Moukachar Batista. *“É possível uma educação para a paz?”: a psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

LUCCHESI, Anita. Por um debate sobre História e Historiografia Digital. *Boletim Historiar*, n. 2, p. 45-57, 2014.

MACIEL, Paulo Roberto Castor. A Matemática para ensinar no Rio de Janeiro (1930-1935): O método de projetos de Maria Reis Campos. *Revista Tangram*, v. 4, n. 3, p. 43-61, 2021.

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 195-222, 2017.

MARQUES, Glaucia Diniz. *Cartas em tempos de guerra: uma missão cívico-patriótica da Associação Brasileira de Educação (1942-1945)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, Leonardo Tavares. *A educação do corpo nas duas primeiras conferências nacionais de educação da Associação Brasileira de Educação (1927 e 1928)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARTINS, Michele Borges. *Jonathas Serrano e a práxis docente: proposições para o ensino de história*. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MELO, José Joaquim Pereira. Fontes e Métodos: sua importância na descoberta das heranças educacionais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz

Hermenegildo (Orgs.). *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: UFGD, p. 13-34, 2010.

MENDEZ, Jorgelina. Entre Europa e América: a escrita da história da Educação na Argentina por Lorenzo Luzuriaga. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 3, p. 257-280, 2014.

MENEZES, Roni Cleber Dias de. Circuito e fronteiras da escrita da história da educação na Ibero-América: experiência de escrita de Lorenzo Luzuriaga na Espanha e na Argentina e sua Apropriação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n. 3, p. 257-280, 2014.

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, p. 246-276, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina. *Armanda Álvaro Alberto* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina. “Claparède, mestre e amigo”: memórias de travessia. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 2, n. especial, p. 253-265, 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 2, p. 330-342, 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina; XAVIER, Libânia Nacif. Apresentação. In: SILVA, Arlette Pinto de Oliveira (Org.). *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 11-16, 2004.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, v. 25, n. 11, p. 40-61, 2006.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, p. 7-14, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina; PIRES, Raquel Lopes. Entre “verdadeiros apóstolos”: uma educadora brasileira no Congrès International d’Éducation Nouvelle (Locarno – 1927). *Revista da FAEEBA*, v. 28, n. 54, p. 125-138, 2019.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Uso de software na pesquisa em história da educação: a revista *The New Era* sob a ótica da história digital. In: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Escola Nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 89-111, 2021.

MONICO, Reto. Um diplomata suíço no Rio em 1930: Charles Redard e a queda da República velha. *Historiæ*, v. 4, n. 2, p. 115-136, 2013.

MONTEIRO, Vera Regina Barbosa Dias. *A biblioteca do Instituto de Educação da cidade do Rio de Janeiro: um lugar de práticas de ensino, leitura e atualização de saberes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) – Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MORAES, Catia Cichetto de. *Representações do Feminino na II Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação – 1928*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORAES, José Damiro de. Noemy Rudolfer e a organização da escola e do mundo do trabalho nos anos 1920 e 1930. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 485-497, 2012.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone; NUNES, Clarice (Orgs.). *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937*. Rio de Janeiro: Diadorim, p. 155-224, 1996.

NUNES, Clarice. (Des)Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 371-398, 2020.

ORIANI, Angélica Pall. A atuação profissional e a produção escrita de Francisco Vianna (1876-1935) na história do ensino da leitura. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo et al. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, p. 103-115, 2015.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. *Mnemosine*, v. 2, n. 1, p. 12-17, 2006.

PAULILO, André Luiz. *Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PAULILO, André Luiz. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro durante os anos 1920. *Revista Brasileira de História*, v. 23, n. 46, p. 93-122, 2003.

PAULILO, André Luiz. Instrução pública e reforma social na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1930. *Revista de História*, v. 152, p. 155-187, 2005.

PAULILO, André Luiz. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. *Estudos Históricos*, v. 23, n. 45, p. 27-49, 2010.

PAULILO, André Luiz. O programa social da Reforma do Ensino de Fernando de Azevedo (Distrito Federal - 1927-1930). *Revista Eletrônica Documento/Monumento*, v. 15, p. 235-256, 2015.

PAULILO, André Luiz. Administração educacional na sede do governo Republicano entre 1922 e 1935. *Revista Educação Pública*, v. 26, n. 61, p. 159-165, 2017.

PAULILO, André Luiz. *Políticas do novo em educação: a escola nova no Rio de Janeiro e em São Paulo*. Tese de livre docência – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. (mimeo).

PAULILO, André Luiz; SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 45, p. 127-143, 2012.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

PERES, Eliane Teresinha. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In: 25ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação). *Educação: manifestos, lutas e utopias*. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/educadores/teoria_educ/resenha_FERRI%C8RE.pdf Acesso em 22 mar. 2021.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière: Elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *História e Memórias da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora vozes, p. 114-128, 2005.

PERES, José Roberto Pereira. *A linha mestra e o mestre das linhas: Nerêo Sampaio e a história da formação de professores de desenho e artes no Rio de Janeiro (1927-1939)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PESSANHA, Andréa Santos da Silva. *O Paiz e a Gazeta Nacional: imprensa republicana e a abolição*. Rio de Janeiro, 1884-1888. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PEYRONIE, Henri. *Introduction aux articles de Daniel Hameline et de Gaston Mialaret sur l'histoire de la revue Pour l'ère nouvelle*. S/d. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/histoRevue.pdf>. Acesso em 5 abr. 2021.

PEZEU, Geneviève. A coeducação vista pela Escola Nova nos anos 1920 e 1930 (entre Suíça, Alemanha e Espanha). In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 175-188, 2020.

PINTO, Jefferson de Almeida. Francisco Mendes Pimentel: o intelectual, a política e as ideias jurídicas. In: XIV Encontro Regional da ANPUH-Rio. *Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em:

http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276637211_ARQUIVO_Anpuh2010FranciscoMendesPimentel.pdf. Acesso em 24 set. 2021.

PIRES, Raquel Lopes. *Entre cartas e viagens: Adolphe Ferrière estreia relações com a educação brasileira (1927-1931)*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. (mimeo).

PIRES, Raquel Lopes; AMORIM, Sara Raphaela Machado de. História digital e o ofício do historiador: Modos de ser e fazer no repositório da revista Pour l'ère nouvelle. *Holos*, v. 37, n. 8, p. 1-16, 2021.

POPKEWITZ, Thomas. *Reforma Educacional: Uma Política Sociológica – Poder e Conhecimento em Educação*. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 136, p. 727-754, 2016.

QUEIROZ, Tito. Um correspondente de duas guerras mundiais: Raul Brandão e o Correio da Manhã. *Comum*, v. 15, n. 34, p. 76-89, 2013. Disponível em: <https://aluno.facha.edu.br/pdf/Comum34.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 25-48, 2020.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Acervos e pesquisas em História da Educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital. *Revista História da Educação*, v. 12, n. 25, p. 131-151, 2008.

REZENDE, Maria José de. Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. *Acta Scientiarum: human and social sciences*, v. 25, n. 1, p. 73-85, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ROCHA, Marlos Bessa. Historiografia e significação histórica em Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, p. 265-410, 2008.

RODRIGUES, Rita de Cássia Lamino de Araújo. Gazeta de Notícias: jornal fomentador da cultura e da literatura portuguesa no Rio de Janeiro. *Letras Escreve*, v. 8, n. 1, p. 193-217, 2018.

SANTOS, Sydney Martins Gomes dos. *O legado de Vicente Licínio Cardoso: as leis básicas da filosofia da arte*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

SANTOS, André Vitor Fernandes dos. *Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Daise Silva dos. *Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A longa peregrinação de um professor da roça na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, p. 90-113, 2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. *A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma. Foucault e as Relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica. *Revista Aulas*, v. 3, p. 1-28, 2007.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Teatros da Modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, José Cláudio Sooma. Cidade maravilhosa: encontros e desencontros nos projetos de remodelação urbana da capital entre 1902 e 1927. *Sinais Sociais*, v. 5, n. 17, p. 10-51, 2011.

SILVA, José Cláudio Sooma. A invasão aérea da cidade do Rio de Janeiro: esforços para a legitimação do recenseamento escolar de 1927. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 1, p. 247-261, 2015.

SILVA, José Cláudio Sooma. O corpo docente carioca sob controle: sobre algumas das estratégias acionadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública nos anos 1920. *Educação em foco*, v. 22, n. 2, p. 51-72, 2017.

SILVA, José Cláudio Sooma. Produção de e sobre Fernando de Azevedo. In: SILVA, José Cláudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte (Orgs.). *Fernando de Azevedo em releituras*. Jundiaí: Paco editorial, p. 193-266, 2020.

SILVA, José Cláudio Sooma; RIZZINI, Irma; SILVA, Maria de Lourdes. Remodelar a capital carioca e sua gente: educação e prevenção nos anos 1920. *Revista História da Educação*, v. 16, n. 38, p. 199-225, 2012.

SILVA, José Cláudio Sooma; LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. A história da educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA,

Marcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fabio Garcez de (Orgs.). *História do currículo e história da educação: interfaces e diálogos*. Rio de Janeiro: Quaatet, p. 61-85, 2013.

SILVA, José Cláudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. *Fernando de Azevedo em reeleições*. Jundiaí: Paco editorial, 2020.

SILVA, Emerson Correia da. *As apropriações e representações de Édouard Claparède no Brasil (1928-1973)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

SILVA, André Luiz da Motta. *A sociologia Educacional de Fernando de Azevedo: formação de professores, intelectuais e elites*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SILVA, Marcelo Gomes da. “*Operários do pensamento*”: trajetórias, sociabilidades e experiências de organização docente de homens e mulheres no Rio de Janeiro (1900-1937). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SILVA, Anna Clara Granado. *Professora Alba Cañizares do Nascimento: feminismos e disputas pela educação brasileira (1920-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SIMÕES, Regina Helena Silva; BERTO, Rosianny Campos. Pedagogia científica, brasilidade e formação de professores na escola ativa capixaba em redes de sociabilidade: panoramas do cais. *Acta Scientiarum Education*, v. 41, p. 1-12, 2019.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 231-270, 2003.

SOLER MATA, Joan. La Escuela Activa de Adolphe Ferrière em la pedagogia española e ibero-americana. In: HERNÁNDEZ DIÁZ, José Maria (Coord). *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 69-82, 2016.

TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *Entre desejos e cânticos: a invenção da escola Azevedo Sodré na Capital Carioca (1922-1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THALASSA, Ângela. *Correio Paulistano: O primeiro diário de São Paulo e a cobertura da Semana de Arte Moderna – o jornal que “não ladra, não cacareja e não morde”*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. A tradução de John Dewey na coleção autoral Biblioteca da Educação. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 141, p. 999-1015, 2017.

TORO-BLANCO, Pablo. Conselhos de viajantes: a Escola Nova e a transformação do papel do professor no Chile (1920-1930): um olhar conciso da história transnacional e das emoções. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 153-174, 2020.

VALERIO, Telma Faltz. *Associação Brasileira de Educação: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VARELLA, Jacqueline de Albuquerque. *Instruir e civilizar: Medeiros e Albuquerque entre práticas e redes de sociabilidade na primeira república*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

VARGAS, Túlio; HOERNER JR, Valério; BÓIA, Wilson. *Academia Paranaense de Letras: biobibliografias*. Curitiba: Academia Paranaense de Letras, 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. O livro e a biblioteca, o documento e o arquivo na era digital. *História da Educação*, v. 6, n. 11, p. 53-64, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). *Educação em Foco*, número especial, p. 11-23, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Educação e reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Os intelectuais e as reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Orgs.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 61-80, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação em Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 497-518, 2020a.

VIDAL, Diana Gonçalves. As várias versões da reforma educacional do Rio de Janeiro entre 1927 e 1930. In: SILVA, José Cláudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte (Orgs.). *Fernando de Azevedo em releituras*. Jundiaí: Paco editorial, p. 13-192, 2020b.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cem anos da New Education Fellowship. In: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Escola Nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 9-18, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes de. A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 73, n. 175, p. 407-430, 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 31-50, 2002.

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, p. 208-220, 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020a.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. Movimento internacional da Educação Nova: um problema de pesquisa. In: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Fino Traço, p. 11-24, 2020b.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. Fórmula e utopia: o movimento internacional da educação nova. *Sarmiento*, n. 25, p. 23-50, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Frota Pessoa* (Coleção Educadores). Recife: Editora Massangana, 2010.

VIEIRA, Rayssa Anizio Costa. *Contribuições educacionais e jurídicas de Alcides Bezerra: itinerário e rede de sociabilidade (1907-1938)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a Cultura Brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 1, p. 70-86, 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. Fernando de Azevedo e o legado de uma geração. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano editora, p. 117-140, 2002a.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002b.

XAVIER, Libânia Nacif. A Reforma do Ensino no Distrito Federal (1930-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. *Cadernos de História da Educação*, n. 6, p. 145-159, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif; FREIRE, Américo. Educação e política na reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930). In: Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais...* Natal: SBHE, 2002.

Fontes

Correspondências

CARDOSO, Vicente Licínio [*Correspondência*]. Destinatário: Fernando de Azevedo. Paris, 15 de fevereiro de 1930. Instituto de Estudos Brasileiros.

FERRIÈRE, Adolphe [*Correspondência*]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 5 de fevereiro de 1929. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

FERRIÈRE, Adolphe [*Correspondência*]. Destinatário: Presidente do Estado de São Paulo. 8 de maio de 1929. Arquivos do Institut Jean-Jacques Rousseau.

FERRIÈRE, Adolphe [*Correspondência*]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 11 de outubro de 1929. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

FERRIÈRE, Adolphe [*Correspondência*]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 3 de janeiro de 1931. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom [*Correspondência*]. Destinatário: Adolphe Ferrière. Sem localização e data. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Decretos

DECRETO 3.281 de 23 de janeiro de 1928. *Collecção de Leis Municipaes e Vetos*, Rio de Janeiro, p. 325-391, 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=663816&pesq=%22Boletim%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Publica%22&pasta=ano%20192&pagfis=10558>. Acesso em 10 jun. 2020.

DECRETO 2.940 de 22 de novembro de 1928. *Collecção de Leis Municipaes e Vetos*, Rio de Janeiro, p. 719-845, 1928. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=663816&Pesq=%2223%20de%20janeiro%20de%201928%22&pagfis=10950>. Acesso em 10 jun. 2020.

Verbetes

ALAOR PRATA. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRATA,%20Alaor.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

ÁLVARO BATISTA. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BATISTA,%20%20%20%81lvaro.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

A NOITE. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/noite-a>. Acesso em 24 set. 2021.

A PÁTRIA. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/P%C3%81TRIA,%20A.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

CLODOMIR CARDOSO. Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/clodomir-serrao-cardoso>. Acesso em 24 set. 2021.

DIARIO DA NOITE. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diario-da-noite>. Acesso em 24 set. 2021.

DIOCLÉCIO DANTAS DUARTE. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/duarte-dioclecio-dantas>. Acesso em 24 set. 2021.

JOÃO SIMPLÍCIO ALVES DE CARVALHO. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carvalho-joao-simplicio-alves-de>. Acesso em 24 set. 2021.

JORNAL DO COMERCIO. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-do-comercio>. Acesso em 24 set. 2021.

O JORNAL. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/jornal-o>. Acesso em 24 set. 2021.

LEVI CARNEIRO. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>. Acesso em 24 set. 2021.

PAULO MARANHÃO. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MARANH%C3%83O,%20Paulo.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

PRADO JÚNIOR. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRADO%20J%C3%9ANIOR.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

RENATO MAURITY JARDIM. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/jardim-renato-maurity/>. Acesso em 24 set. 2021.

UBALDO RAMALHETE MAIA. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ubaldo-ramalhete-maia>. Acesso em 24 set. 2021.

Livros

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.

AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958.

CARNEIRO LEÃO, Antônio. *O ensino na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do *Jornal do Commercio*, 1926.

FERRIÈRE, Adolphe. *La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social*. Paris: Bibliothèque Sociologique Internationale, 1915.

FERRIÈRE, Adolphe. *L'autonomie des écoliers: l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité*. Paris: Éditions Delachaux e Niestlé S. A., 1921.

FERRIÈRE, Adolphe. *La pratique de L'école active, expériences et directives*. Paris: Éditions Forum Neuchatel & Genève, 1924.

FERRIÈRE, Adolphe. *L'aube de l'école sereine em Italie*. Paris: Centre de librairie française et étrangère, 1927.

FERRIÈRE, Adolphe. *Transformemos a escola*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, 1928.

FERRIÈRE, Adolphe. *A lei biogenética e a escola activa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo, 1929.

FERRIÈRE, Adolphe. *L'Amérique Latine adopte l'École Active*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1931.

FERRIÈRE, Adolphe. *La educación nueva em Chile*. Madrid: Nueva Biblioteca Pedagógica, 1932.

FERRIÈRE, Adolphe. *El progreso Espiritual*. Madrid: Calpe, S. A., 1933.

FERRIÈRE, Adolphe. *La libertad del niño en la escuela activa*. Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera, 1933.

FERRIÈRE, Adolphe. *A escola activa*. Porto: Editora Educação Nacional, 1934.

FERRIÈRE, Adolphe. *El ABC de la educación*. Buenos Aires: Editora Kapelusz y Cía, 1949.

FERRIÈRE, Adolphe. *La escuela sobre medida, a la medida del maestro*. Buenos Aires: Editora Kapelusz y Cía, 1949.

FERRIÈRE, Adolphe. *El alma del niño a la luz de la ciência*. Madrid: Bruno del Amo, 1950.

FERRIÈRE, Adolphe. *La educación autônoma*. Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera, 1950.

FERRIÈRE, Adolphe. *Problemas de educación nueva*. Madrid: Francisco Beltrán Librería Española y Extranjera, 1950.

FERRIÈRE, Adolphe. *Educação da infância abandonada*. Rio de Janeiro: Conquista, 1956.

Periódicos

A CONFERENCIA SOBRE O CRUZEIRO DO ZEPPELIN. *O Paiz*, 17/6/1930, p. 4.
Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_06&pasta=ano%20193&pesq=%22Vicente%20Licinio%20Cardoso%22&pagfis=1566. Acesso em 13 set. 2021.

A FEDERAÇÃO DAS SOCIEDADES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO. *O Paiz*, 31/7/1930, p. 2. Disponível em : http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_05&pasta=ano%20192&pesq=%22Federa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20das%20Sociedades%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=39086. Acesso em 13 set. 2021.

A LIGA DAS NAÇÕES. *Jornal do Commercio*, 14/05/1930, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22Barbosa%20Carneiro%22&pasta=ano%20193&pagfis=2490. Acesso em 16 ago. 2021.

AZEVEDO, Fernando. A escola nova e a reforma. *Boletim de Educação Pública*, n. 1, p. 7-23, 1930a.

AZEVEDO, Fernando. A socialização da escola. *Boletim de Educação Pública*, n. 2, p. 167-184, 1930b.

AZEVEDO, Fernando. A formação do professorado e a reforma. *Boletim de Educação Pública*, n. 4, p. 479-498, 1930c.

AZEVEDO, Fernando. L'Ecole Nouvelle et la Réforme. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 67, p. 90-95, 1931. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

BACKHEUSER, Everardo. As linhas mestras da reforma na Áustria. *Boletim de Educação Pública*, n. 3, p. 394-408, 1930.

BERNARDEZ, Manoel. A nova política de educação no Brasil. *Boletim de Educação Pública*, n. 3, p. 299-346, 1930.

BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diario de Noticias*, 3/4/1931, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=4653. Acesso em 13 set. 2021.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. N. 1, 1930. Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. N. 2, 1930. Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. N. 3, 1930. Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. N. 4, 1930. Biblioteca do Instituto de Estudos Brasileiros.

BUTTS, Marie. La nouvelle constitution. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 53, p. 301-302, 1929. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1929-53.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

CAMPOS, Maria Reis. A educação primária nos Estados Unidos. *Boletim de Educação Pública*, n. 3, p. 381-393, 1930.

ESTÁ NO RIO O PROF. FERRIÈRE. *Diario da Noite*, 23/10/1930, s/p. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=221961_01&Pesq=%22Ferriere%22&pagfis=3738. Acesso em 13 set. 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO. *O Paiz*, 12/1/1930, p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_06&pesq=%22Federa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20das%20Sociedades%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%22&pasta=ano%20193&pagfis=104. Acesso em 5 abr. 2021.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO. *Jornal do Brasil*, 8/10/1930, p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_05&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re. Acesso em 13 set. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation dans la République de l'Equateur. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 60, p. 169-172, 1930. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1930-60.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation au Pérou. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 61, p. 197-200, 1930. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1930-61.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. Editorial. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 64, p. 2-3, 1931a. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-64.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation nouvelle au Chili. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 64, p. 3-7, 1931b. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-64.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation nouvelle en Argentine. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 64, p. 7-11, 1931c. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-64.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation nouvelle en Uruguay. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 65, p. 31-36, 1931d. Disponível em:

<https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-65.pdf>.
Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation nouvelle en Paraguay. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 65, p. 36-39, 1931e. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-65.pdf>. Acesso em 21 jul. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. Bureau Internacional de Educação. *Diário de Notícias*, 3 abr. 1931f, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&pesq=%22Ferriere%22&pasta=ano%20193&pagfis=4653. Acesso em 5 set. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. L'éducation Nouvelle au Brésil. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 67, p. 85-90, 1931g. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>. Acesso em 4 mai. 2021.

FERRIÈRE, Adolphe. Em América do Sul. *Aux Écoutes*, n. 4, p. 91-98, 1931h.

JORNAL DO COMMERCIO, 29/5/1930, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_12&pasta=ano%20193&pesq=%22Vicente%20Licinio%20Cardoso%22&pagfis=2813. Acesso em 13 set. 2021.

LACOMBE, Laura. L'enseignement public à Rio de Janeiro. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 31, p. 218-219, 1927. Disponível em: Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1927-31.pdf>. Acesso em 5 abr. 2021.

LIGA DAS NAÇÕES. *Correio Paulistano*, 5/10/1930, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22Instituto%20de%20Genebra%22&pagfis=4082. Acesso em 13 set. 2021.

MORAES, Deodato de. L'École active brésilienne d'Espírito Santo. *Pour l'Ère Nouvelle*, n. 67, p. 96-99, 1931. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

O NOVO DIRECTOR DE INSTRUÇÃO MUNICIPAL. *O Jornal*, 18/1/1927, p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=110523_02&pesq=%22Fernando%20de%20Azevedo%22&pasta=ano%20192&pagfis=30171. Acesso em 13 set. 2021.

O PROFESSOR LICINIO CARDOSO PARTIU PARA A EUROPA. *Diário Nacional*, 19/1/1930, p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=213829&pasta=ano%20193&pesq=%22Licinio%22&pagfis=8989>. Acesso em 13 set. 2021.

O "ZEPPELIN" VOANDO PARA O RIO. *A Noite*, 24/5/1930, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_03&pesq=%22Vicente%20Li

cinio%20Cardoso%22%20+%20%22Zeppelin%22%20&pasta=ano%20193&pagfis=1131.
Acesso em 13 set. 2021.

OS FINS DA VIAGEM DO PROFESSOR VICENTE LICINIO CARDOSO Á EUROPA. *Gazeta de Noticias*, 22/1/1930, p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_06&pasta=ano%20193&pesq=%22Vicente%20Licinio%20Cardoso%22&pagfis=148. Acesso em 13 set. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. *Bulletin International de l'Institut J.-J. Rousseau*. N. 19, p. 44, 1926. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1926-19.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 1, 1922. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1922-01.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 14, 1925. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1925-14.pdf>. Acesso em 12 set. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 24, 1927. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1927-24.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 55, 1930. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1930-55.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 74, 1932. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1932-74.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. *La Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle et le Monde Actuele*. N. 131, p. 195-197, 1937. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1937-131.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. N. 143, 1939. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1939-143.pdf>. Acesso em 22 mar. 2021.

Sites

ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA. *Carlos Leoni Werneck*. Disponível em: <http://www.anm.org.br/carlos-leoni-werneck/>. Acesso em 24 set. 2021.

ACERVO. *Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em 2 set. 2021.

ARCHIVES INSTITUT J.-J. ROUSSEAU. Disponível em: <https://www.unige.ch/archives/aijrr/archives/>. Acesso em 5 abr. 2021.

ARCHIVE OUVERGE UNIGE. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18162>. Acesso 24 set. 2021.

BRAZILA ESPERANTO. Estatuto. Disponível em: <http://esperanto.org.br/info/index.php/quem-somos/estatuto>. Acesso em 24 set. 2021.

CAP-UERJ. Fernando Rodrigues da Silveira: uma história de compromisso com a educação pública. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=828&Itemid=239. Acesso em 24 set. 2021.

CATÁLOGO ELETRÔNICO IEB/USP. Disponível em: http://200.144.255.59/catalogo_eletronico/. Acesso em 5 abr. 2021.

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE NORMAND EN EDUCATION ET FORMATION. Disponível em: <http://cirnef.normandie-univ.fr/>. Acesso em 5 abr. 2021.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. Washington Luís. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/washington_luis. Acesso em 24 set. 2021.

DICIONÁRIO BIOGRÁFICO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL. Everardo Adolfo Backheuser. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/backheuser-everardo-adolfo/>. Acesso em 24 set. 2021.

GÉNÉALOGIE DE LA FAMILLE FERRIÈRE (DE GENEVE). Disponível em: <http://archives-ferriere.nexgate.ch/genealogie/#Fer>. Acesso em 24 set. 2021.

HEMEROTECA DIGITAL. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em 5 set. 2021.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. Pierre Bovet. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/en/ibe-staff/pierre-bovet>. Acesso em: 24 set. 2021.

JORNAL DO BRASIL. Disponível em: <https://www.jb.com.br/>. Acesso em 18 ago. 2021.

LABORATORIO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS. La Razon. Disponível em: <https://laboratorios.ufrrj.br/lieri/la-razon/>. Acesso em 24 set. 2021.

LEONEL GONZAGA PEREIRA DA FONSECA. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/fonseca-leonel-gonzaga-pereira-da/>. Acesso em 24 set. 2021.

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION – POUR L'ÈRE NOUVELLE. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle.htm>. Acesso em 18 jul. 2021.

MELHORAMENTOS. Disponível em: <https://www.ciamelhoramentosdesaopaulo.com.br/>. Acesso em 15 ago. 2021.

MEMÓRIA POLÍTICA DE SANTA CATARINA. *Fúlvio Aducci*. Disponível em: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/331-Fulvio_Aducci. Acesso em 24 set. 2021.

POUR L'ÈRE NOUVELLE. Disponível em: <https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/pen>. Acesso em 5 abr. 2021.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. *Edgar Sussekind de Mendonça*. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/issue/view/278>. Acesso em 24 set. 2021.

RODRÍGUEZ MONEGAL. Disponível em: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/emir_rodriguez_monegal/bibliografia/prensa/artp ren/marcha/marcha_775.htm. Acesso em: 24 set. 2021.

THE NEW ERA. Disponível em: <https://archive.org/details/uclinstituteofeducation?and%5B%5D=creator%3A%22new+educat ion+fellowship%22&sort=titleSorter>. Acesso em 24 set. 2021.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Min. Bernardino José de Souza (1937-1949)*. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/centro-cultural-tcu/museu-do-tribunal-de-contas-da-uniao/tcu-a-evolucao-do-controle/min-bernardino-jose-de-souza-1937-1949.htm>. Acesso em 24 set. 2021.

Outros documentos

DIÁRIO PESSOAL DE ADOLPHE FERRIÈRE. 1930. Arquivo do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

DISTRITO FEDERAL. *Programmas para os Jardins de Infância e Para as Escolas Primárias*. Rio de Janeiro: Off. Graphics do “Jornal do Brasil”, 1929.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO. São Paulo: Sociedade Imprensa Paulista, 1929.

FOTO DO DESMONTE DO MORRO DO CASTELO. Disponível em: <https://urbanchange.eu/2014/07/15/demolishing-morro-castelo/>. Acesso em 6 jun. 2021.

LISTE I. Disponível em: https://www.unige.ch/archives/aijrr/files/4113/9824/8497/recens.articles.Ferriere_liste1.pdf. Acesso em 24 set. 2021.

RETRATO DE ADOLPHE FERRIÈRE. Disponível em: <https://pgl.gal/wp-content/uploads/2018/09/ADOLFO-FERRI%C3%88RE-Foto-1.jpg>. Acesso em 8 jun. 2021.

VIE ET OEUVRE D'ADOLPHE FERRIÈRE (1879-1960). Disponível em: https://www.unige.ch/archives/aijrr/files/6916/0373/1058/R_Gerber_corrige_1.pdf. Acesso em 5 abr. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Quadro dos artigos de Ferrière publicados na PEN

ANO	NÚMERO	TÍTULO	PÁGINAS
1922	3	Les Ecoles nouvelles à la Campagne en mars 1922	64-65
1923	6	A propos de l'Enfant et de l'art dramatique	24-27
	7	Une République d'Enfants : l'Odenwald	57-60
	7	Suggestion et autosuggestion de Ch. Baudouin	65-68
	8	Rapport du II congrès international d'éducation nouvelle. I. L'Ecole active et l'esprit de service	72-79
1924	9	Effort et autosuggestion	6-7
	10	Progrès actuels du Mouvement en faveur de l'Education nouvelle	23-24
	11	Une Ecole miraculeuse	47-49
	12	Jan Ligthart, par W. GUNNING	72-76
1925	14	Le principe fondamental de l'éducation nouvelle appliqué à la Culture musicale, d'après Heinrich Jacoby	15-17
	14	Charles CHABOT. In memoriam	17-19
	15	L'Ecole nouvelle et le Bureau international des Ecoles nouvelles	2-8
	16	Ecoles expérimentales en Europe et en Amérique	6-11
	17	Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce	17-20
1926	18	Ecoles expérimentales	6-8
	19	Orphelinats modèles en Italie	29
	19	La gymnastique analytique du Dr Tissié chez les tout-petits	29-30
	23	Une visite aux pionniers de l'école active en Italie	150-156
1927	25	Pestalozzi et l'Education nouvelle	17-28
	26	Une polémique à propos de l'Ecole active	59-60
	26	L'Imprimerie à l'Ecole primaire	60-61
	27	On s'occupe à nouveau de l'enseignement de la musique	79
	28	Deux deuils, deux exemples à suivre, Lucien Herr, Emma Pieczynska-Reichenbach	94-95
	29	Paresse	116
	30	La Discipline, sa nécessité, ses conditions	137-141
	30	Les principes de l'Ecole active chez Benedetto Croce	141-143
	31	I. Le Problème de la liberté en Education : Conclusion	209-210
	32	V. Chronique du Congrès	262-268
	33	Le Problème de l'Enseignement secondaire à l'Ecole internationale de Genève	282-284
1928	36	Des archives internationales de dessins d'enfants	58
	37	Les Rotary Clubs	75-76
	39	L'Enfant et le Soleil	128-130
	39	Rythme et geste chez les tout petits	131-132
	39	Le pré-apprentissage et le travail de la ferblanterie	132

	39	Un cours normal de géographie en Angleterre	132-133
	41	Le Collège d'Antioche aux Etats-Unis	185
	43	La Composition Française à l'Ecole active	229-232
1929	44	La Détermination des types psychologiques et l'individualisation en éducation	3-7
	45	La Turquie nouvelle et ses écoles	29-33
	47	Notes de voyage : Autriche, Hongrie, Roumanie	81-87
	50	Une enquête sur les examens en Suisse Romande	-
	51	De la nécessité d'orienter la psychologie vers l'étude de l'individualité	212-214
	51	Chronique du Congrès	223-226
	52	Introduction	247-248
	52	Conclusion sur la situation actuelle et l'avenir de la psychologie individuelle	268-271
1930	54	Les Congrès Pédagogiques en Suisse Romande	15-18
	56	Voyages d'études en Tchécoslovaquie	57-64
	57	Voyage d'étude en Pologne	89-95
	59	Quelques mots sur la psychanalyse	149-150
	60	L'Education dans la République de l'Equateur	169-172
	61	L'Education au Pérou	197-200
	61	Centres d'intérêt et concentration des branches. Ecole active et centres d'intérêts	204
	62	L'Association internationale de Films pour l'Education nouvelle	231-233
	63	Y a-t-il une crise de la langue française ?	263
1931	64	L'Education Nouvelle au Chili	3-7
	64	L'Education Nouvelle en Argentine	7-11
	65	L'Education Nouvelle en Uruguay	31-36
	65	L'Education Nouvelle au Paraguay	36-39
	67	L'Education nouvelle au Brésil	85-90
	69	Madame Necker de Saussure et l'Education Nouvelle	147-156
	70	Madame Necker de Saussure et l'Education Nouvelle (suite et fin)	177-185
1932	75	L'Education nouvelle en Colombie	35-41
	75	L'Education nouvelle au Mexique	41-45
	78	Notice nécrologique	148-150
	80	L'enseignement de l'Histoire	208-211
	81	Ovide Decroly	232-234
	81	En marge du Congrès	235-237
	82	Comment tenir des aptitudes du maître à l'école	270-273
1933	84	Gandhi et la santé	15-21
	84	L'alimentation de nos Enfants - Quelques réflexions et une enquête	21-23
	85	Un ancêtre des coopératives scolaires : Scipion Edouard Raoux	41-42
	86	Un foyer "Chez Nous"	76-79
	88	L'Education de "Chez Nous" est-elle justifiée"	133-134
	89	C.H. Becker	153-155
	89	Un Philosophe de l'Inde parle de la culture de la	169-171

		Personnalité	
	91	Hommage a Decroly	217-218
	91	Synthèse et Hypothèse	232-234
	92	Une Expérience révélatrice, faite à Budapest par Mesdames Hermann-Cziner et Lénart	259-260
	93	La formation des maîtres en Belgique	295-297
1934	94	Parents et Enfants	3-8
	94	La rééducation des jeunes délinquants	15-17
	94	Amiel, précurseur de l'Education nouvelle	17-18
	95	L'œuvre de Hermon gènes Gonzalez ou Une école expérimentale au Guatemala	38-40
	95	Chroniques : Chronique de l'Amérique latine	51-54
	98	Le conflit des automatismes instinctifs et de l'émotion chez l'enfants de zéro à trois ans	131-134
	100	La Formation des maîtres à l'aide du cinéma	195-198
	100	L'Ecole internationale de Genève	208-209
	102	La Coéducation des Sexes	259-263
	103	L'Education, facteur de transformation sociale	291-296
1935	104	L'Education, facteur de transformation sociale	3-8
	106	La formation de l'esprit de géométrie selon Mme Montessori	78-79
	106	L'Education selon l'idéologie fasciste	80-81
	109	Les Compagnons du Monde (Lettre N° 4, mai 1935)	163-165
	111	Le Travail par équipes	243-247
	112	La sous-alimentation des enfants au Bureau International du Travail	269-270
1936	123	Le passé et l'avenir de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle	291-292
1937	130	Le dessin libre	175-178
1938	137	L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili	143-145
	139	La formation sociale de l'Enfant	202-205
	140	Quatre témoignages de l'inde en faveur de l'Ecole active	235-237
	141	Giuseppe Lombardo-Radice	264-266
	141	L'autarcie réalisée dans un collège des Etats-Unis	275-277
1939	144	Pour la formation psychologique du corps enseignant	41-42
	144	De la valeur des biographies	42-44
	144	Publications du B .I. E. et de la S. D. N.	50-53
	148	L'éducation nouvelle traverse-t-elle une crise ?	163-166
	148	A travers les revues	181-183
	150	Nouvelles considérations sur l'autonomie des écoliers	242-244
1946	2	Chronique étrangère - L'éducation Nouvelle en Suisse durant la guerre	28-30
1947	5	Quelques remarques sur la formation des maîtres	145-146

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE 2 – Quadro das notícias sobre a viagem de Ferrière ao Brasil

LOCALIZAÇÃO	DATA	PÁGINA	TÍTULO	LINK
O Paiz (RJ), 1928, ed. 16111	Quinta feira, 29 de novembro de 1928	8	"Associação Brasileira de Educação"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=178691_05&pasta=ano%20192&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=36461
Jornal do Brasil (RJ), 1930, ed. 00241	Quarta feira, 8 de outubro de 1930	8	"Federação Nacional das sociedades de educação"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_05&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=7839
Jornal do Commercio (RJ), 1930, ed. 00109	Quinta feira, 8 de maio de 1930	3	"A proxima chegada do Sr. Adolpho Ferrière"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_12&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re
Jornal do Commercio (RJ), 1930, ed. 00158	Sexta feira, 4 de julho de 1930	3	Rio Grande do Sul - "A visita do pedagogo suíço Adolpho Ferriere"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_12&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=3639
O Jornal (RJ), 1930, ed. 03630	Sexta feira, 12 de setembro de 1930	7	"Um sociologo francz vae fazer conferencias em Porto Alegre"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_03&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=4060
O Jornal (RJ), 1930, ed. 03665	Sexta feira, 24 de outubro de 1930	3	"O 'Asturias' a caminho de Southampton"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=110523_03&pasta=ano

				%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=4644
Diario da Noite (RJ), 1930, ed. 00325	Quinta feira, 23 de outubro de 1930	9	"Está no Rio o prof. Ferrière"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=221961_01&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re
Diario Nacional: A Democracia em Marcha (SP), 1930, ed. 00980	Domingo, 7 de setembro de 1930	5	"Brevemente S. Paulo receberá a visita do professor Ferrière"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=213829&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=11035
Correio da Manhã (RJ), 1930, ed. 10995	Sexta feira, 24 de outubro de 1930	3	"De regresso a Southampton o 'Austrias'"	http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_04&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=4345
Diário de Notícias (RJ), 1930, ed. 00022	Quinta feira, 3 de julho de 1930	5	"Visita de um notável pedagogo"	http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=Ferri%C3%A8re&pagfis=301

Fonte: Elaborado pela autora (2021).